

Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.

В учебном пособии представлена педагогическая технология как отдельная научная дисциплина и как наиважнейший элемент педагогического профессионализма. Определены связи с теорией и методикой воспитания, выделены содержательные разделы и представлен прикладной материал для обучения и совершенствования мастерства педагога в области воспитания детей. Описаны способы овладения педагогической технологией, предложен методический материал для самостоятельной работы будущего педагога по формированию профессиональных умений.

Адресовано педагогам школы, студентам и преподавателям педагогических вузов и педколледжей, а также научным работникам и педагогам-практикам.

Введение

Научное обеспечение воспитания как социально-психологического и социально-педагогического процесса производится системой научных дисциплин. Оно производится либо прямым порядком, когда объектом исследования выступает непосредственно процесс воспитания ребенка, либо опосредованно, когда научная дисциплина исследует один из вопросов, решение которого чрезвычайно важно для практики воспитания.

Спектр изучаемых основополагающих вопросов ширится по мере развития научной педагогической мысли, а также по мере того, как практика осознает проблемы воспитания, с которыми она не в состоянии справиться.

Педагогическая технология как научная дисциплина - дитя такого динамического развития педагогической мысли и воспитательной практики.

Не может не смущать терминологическая сторона вопроса о новой дисциплине: наука о формировании души человека определяется термином из области производственной, где создаются средства существования и где духовный мир как бы не подлежит учету. Жесткий термин «технология» нельзя назвать удачным, хотя он имеет свои основания. Но терминологические обозначения данной научной отрасли, такие, как «педагогическая режиссура», «педагогическое мастерство», «педагогическое ремесло», еще менее соответствуют содержанию этого нового научного ответвления.

Выйти на технологический уровень - значит выйти на уровень операционный, когда научно обосновываются производимые операции для получения результата.

Что заставило педагогическую мысль выйти на технологический уровень?

Поставив этот вопрос, мы должны признать, что такой шаг произведен в силу удивительной сложности и тонкости человека как социально-психологического феномена. И нет иной причины. Если бы любое достижение культуры — будь это привычка мыть руки перед едой или теорема Пифагора, или же эстетическое правило композиционного центра - усваивалось человеком прямым порядком и заимствовалось бы личностным миром ребенка непосредственно и просто, то надобности в разработке тонких операционных воздействий не было бы ни в методике преподавания школьных дисциплин, ни в методике управления воспитательными учреждениями, ни в системологии воспитательного процесса, и даже дидактика обходилась бы прямыми указаниями на то, что следует сообщать и чему следует научить ребенка.

Сложность духовной структуры личности диктует необходимость применения тонких методов воздействия, соответствующих тонкости внутреннего мира человека. Поэтому, если все педагогические дисциплины стали именовать свои научные разработки технологическими, то это означает, что все авторы вынуждены исходить из сложности человеческой природы и трудностей процесса становления и развития личности. Не признать этого нельзя. А значит, нельзя не признать, что существует единая «технология», а не множество технологий для каждого ответвления научно-педагогической теории.

Поэтому наше пособие называется «Педагогическая технология», в нем раскрывается воспитательный процесс на уровне тонких операционных «прикосновений» к личности — в любой сфере жизни ребенка и в любом виде совместной деятельности педагога с детьми.

Педагогическая технология - новая научная дисциплина, ее общественное признание не насчитывает и двадцати лет. Но нельзя игнорировать колоссальный исторический опыт, который накопило практическое воспитание за весь исторический период своего развития. Уже начиная с Сократа (4-ый век до н.э.), выявлялись наиболее продуктивные способы организации взаимодействия с учениками, выстраивались воздействия таким образом, чтобы ученик мог достигнуть наилучших успехов в своем развитии. Параллельно педагогическим исканиям ораторы, политики, артисты, медики тоже фиксировали наиболее удачные методики профессионального влияния на человека.

Просматривая педагогическую деятельность выдающихся ученых, мы находим интереснейшие решения по непосредственному воздействию личности педагога на личность ребенка. Особую богатейшую палитру тончайших психологически оправданных способов воздействия предоставляет наследие А.С. Макаренко, так широко используемое в странах разной культуры благодаря богатству именно технологических решений, найденных этим педагогом.

Воспитательная же практика пока, суммируя тонкие операционные воздействия во взаимоотношениях «человек — человек», фиксирует общее оценочное суждение по поводу таких воздействий — лишь то, что эти операции «хорошие» и обладают плодотворным влиянием.

В 20-ые годы в нашей стране появлялись педагогические студии по обучению учителя умениям, позволяющим ему свободно владеть своим психофизическим аппаратом - голосом, пластикой, мимикой, а также некоторым другим профессиональным умениям и навыкам.

Как показывают исследования (*СНОСКА: История педагогической технологии / Под ред. М.Г. Плоховой, Ф.А. Фрадкина. М., 1992*), ведущие педагоги страны выходили на технологическое решение воспитательных проблем. Так, в воспитательной практике В.Н. Сороки-Росинского «художественно-игровые формы деятельности практиковались во всех учебных предметах..., что стимулировало положительное эмоциональное отношение детей к учению... вслед за русским языком, литературой и немецким языком пожелала инсценироваться и история» (*СНОСКА: Там же. Кирсанова Л.А. Педагогическая технология в воспитательной системе В.Н. Сороки-Росинского. С. 115*)... Перед нами пример педагогического поиска технологического решения проблемы приобщения детей к учению.

Со временем студийная форма профессионального обучения исчезла и забылась.

В 60-ые годы Тульский педагогический институт, а чуть позже МГПИ им. Ленина создают программы для занятий по овладению педагогической техникой. Фрагментарно упражнения из них включают в контекст учебных занятий педвузов, при этом обнаруживается острая надобность в новой методике автономного проведения таких занятий.

В 80-ые годы педагоги Полтавского пединститута приступили к разработке содержания занятий по педагогической технике, обозначив новый учебный курс как «Педагогическое мастерство» -термин излишне широкий, если иметь в виду лишь голосовую, пластическую, мимическую выразительность психо-физического аппарата педагога.

К 90-м годам оказалось, что в разных регионах страны уже накоплен богатый опыт в области педагогической технологии. (*СНОСКА: Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. Полтава, 1991.*)

Параллельно этому разрабатывалась методика психологических тренингов и выявлялись некоторые тонкие операционные воздействия на человека, инициирующие его активность. Слияние двух новационных линий создало предпосылки для окончательного оформления новой научной дисциплины.

Появление «Практикума по педагогической технологии» (*СНОСКА: Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М., 1999*) и использование повсеместно его в качестве учебного пособия для студентов педвуза знаменовало новую фазу педагогического общественного мнения. Вслед заданным пособием начинается длинная цепь разного порядка работ, посвященных отдельным сторонам профессионального труда педагога. А в практику вузовской педагогической подготовки широко внедряются тренинговые занятия по овладению педагогической технологией.

Позже по причинам организационно-управленческого порядка доминанта академического образования вытеснила частично практическую подготовку педагога к работе с детьми, и эта чрезвычайно важная учебная дисциплина отодвинулась на задворки из-за бездумности организаторов дела педагогического образования.

Но, разумеется, нельзя не признать, что одной из причин снижения внимания к педагогической технологии была недостаточная концептуальная и содержательная разработанность этой дисциплины. С одной стороны, материал для занятий был в наличии и мог определить успех профессионального тренинга, но, с другой стороны, этот материал не обеспечивался основательностью научно-теоретического понимания, поэтому плодотворность занятий оказывалась недостаточно высокой. Добавим и следующее: преподаватели педвузов, к сожалению, имеют малую практику работы с детьми, а иногда вовсе лишены опыта практической профессиональной работы, и, взявшись за преподавание прикладной педагогики, склонны психологически себя защищать, укрепляя доминанту теоретической части педагогической науки.

Учебное пособие состоит из четырех разделов; каждый из них рассматривает проблему педагогической технологии в определенном ракурсе.

Первый ракурс (Раздел 1) высвечивает место педагогической технологии в системе педагогических дисциплин, исследующих вопросы воспитания.

Второй ракурс (Раздел 2) позволяет осветить содержательную сторону проблемы. С позиции третьего ракурса рассмотрения (Раздел 3) выявляются разные пути овладения педагогической технологией. А четвертый ракурс (Раздел 4) обнаруживает личностно-характерологическое условие для практического овладения педагогической технологией.

Работа по данному учебному пособию предполагает два направления: первое - овладение технологической стороной профессионализма в учебной аудитории под руководством преподавателя; второе — самостоятельная работа студента вне академических занятий согласно данным в пособии инструкциям. Очень важно, чтобы начальные упражнения в профессиональных умениях проводились под контролем преподавателя, так чтобы в условиях полной самостоятельности будущий педагог не приобретал негативных привычек, от которых потом придется избавляться. Этим обусловлена необходимость письменных работ студентов по самоанализу проведенной операции и оценке ее опытным преподавателем.

В содержание пособия включены задания для самостоятельной работы студента по овладению основными операционными умениями, имеющими профессиональную ценность. Предполагается, что данные упражнения студент производит в свободных условиях естественного повседневного взаимодействия с людьми, но то, что студент производит, подвергается профессиональному анализу, — в этом смысл предлагаемых заданий. Упражнения многократны. Их последовательность согласуется с последовательным распределением материала пособия. Выполнять задания можно по ходу изучения раздела или главы (поэтому в конце главы предлагается ряд вопросов на более глубокое осмысление материала), но не исключен вариант, когда студент приступает к самостоятельной работе по окончании курса — проверяя меру усвоения материала в иных обстоятельствах. Поэтому в конце учебного пособия представлены задания свободного порядка для выполнения их в разных сферах жизни и в разных условиях, чтобы достигнуть, в итоге, свободного владения операциями.

Наличие данного пособия в руках каждого студента избавляет от необходимости вести сопроводительные записи во время учебных занятий, позволяет повысить плодотворность профессионального тренинга. В процессе практикума можно опираться на представленные в пособии схемы, достаточные опоры для тренинга, но предполагающие дополнительное основательное ознакомление студента со всем материалом пособия после аудиторных занятий.

Книга содержит список основной литературы по проблеме педагогической технологии. Этот список строго ограничен, именно потому, что границ у литературных источников сегодня нет, ибо во многих книгах (в

том числе в художественной литературе) можно обнаружить тонкие и психологически богатые способы «прикосновения к личности».

Весьма важно, чтобы содержательная ткань взаимодействия всех участников занятий включала в себя самые высокие способы и формы - современной культуры общения между людьми. Добавим: вне зависимости и вопреки распространенным диким формам общения в период социального распада нашего общества. Занятия по педагогической технологии предполагают приобретение студентами опыта иного порядка поведения, речи и общения. Достижения культуры служат основным критерием оценки личностного взаимодействия студентов и преподавателя на этих занятиях.

В материал пособия включены фрагменты из реальной воспитательной практики сегодняшнего школьного педагога и из рассказов студентов педвуза об их самостоятельной работе. Такого рода достоверные иллюстрации (со ссылкой на того, кто производил Профессиональные действия) подтверждают плодотворность педагогической технологии: эти рассказы иллюстрируют формы работы, отражают практическую значимость оснащения молодого педагога технологическими операциями воздействия, а также раскрывают потенциальную возможность педагога изменять ситуацию взаимоотношений людей как в учебно-воспитательном учреждении, так и в повседневной жизни, а следовательно, улучшать как профессиональную, так и личную сферу жизни.

Представленный материал — продукт многолетней исследовательской деятельности научной группы. В разработке отдельных вопросов принимали участие И.В. Бабурова, Е.Ф. Баранова, С.В. Бадмаева, О.Ф. Горбунова, Е.П. Павлова, С.И. Попова, Л.Д. Рагозина.

Автор выражает благодарность своей научно-исследовательской группе и декану психолого-педагогического факультета профессору В.А. Сластенину, содействовавшему первичному внедрению курса педагогической технологии в систему педагогического вузовского образования.

В разработке педагогической технологии и методики овладения данной научной дисциплиной принимали участие широкие круги педагогов-практиков Карелии, Тюменской, Вологодской и Калужской областей, Пензы, Смоленска, Белгорода, Ханты-Мансийского округа, а также наши коллеги из Минска, Бреста и Севастополя.

Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Глава 1. Предмет педагогической технологии

Понять суть педагогической технологии как отдельной научной дисциплины, вошедшей естественно в педагогическую науку, а заодно обнаружить истоки этой дисциплины, можно, лишь рассматривая ее место среди других педагогических дисциплин, таких, как теория воспитания, методика воспитания, педагогическая этика, а также выявляя центральный предмет исследования этих научных дисциплин и главный предмет исследования педагогической технологии.

Теория воспитания исследует целенаправленное профессионально организованное развитие и формирование личности. Объектом ее исследования является процесс, а следовательно, рассматриваются вопросы о сущности, содержании, слагаемых, субъектах, цели и задачах, структуре, этапах, средствах, типах и моделях воспитательного процесса. Изучение и раскрытие процесса производится на высоком уровне абстракции, когда воспитательный процесс предстает в своем крайне отвлеченном и обобщенном виде, так что непрофессионалу трудно увидеть за теоретическим решением непосредственную практику воспитания, и кажется, что теория воспитания нужна только узкому кругу ученых-теоретиков. Однако овладение теорией воспитания развивает педагогическое мышление специалиста, поэтому даже педагогу-практику необходимо постоянное ознакомление с теоретическими работами по воспитанию, чтобы видеть суть происходящих событий в сфере воспитания молодого поколения.

Методика воспитания исследует деятельность детей как форму взаимодействия с окружающим миром и единственный путь личностного развития. Основные вопросы, интересующие методика воспитания, следующие: виды, структура, содержание и форма, субъекты организации, средства и способы организации деятельности. Данная научная дисциплина уже непосредственно связана с практической работой педагога, ее положения выступают как общие инструктивные положения для реального профессионального труда педагога. Изучение методической литературы оснащает специалиста организаторскими умениями и вооружает веером многообразных форм работы с детьми. Это расширяет профессиональные возможности педагога, поэтому он постоянно интересуется открытиями в данной области воспитательной сферы. Педагогическая этика избирает своим объектом профессиональное отношение к ребенку, а также — к лицам, взаимоотношения с которыми влияют на исход профессиональной работы: учителям-коллегам, родителям, администрации, техническому персоналу, представителям управленческого аппарата. Изучение педагогической этики способствует правильному психолого-педагогическому выстраиванию этих взаимных отношений, что решительным образом сказывается на общем профессиональном самочувствии педагога и круга лиц, влияющих на ход воспитательного процесса.

Обратимся к конкретному вопросу воспитания и посмотрим, как выглядит научно-педагогическое рассмотрение одного вопроса с названных научно-педагогических позиций:

Проблема дисциплины в теоретическом плане предстает как проблема соотношения необходимости и свободы, долга и желания, подчинения и самостоятельности, а также природы и культуры человека как социального феномена.

Проблема дисциплины в методическом ракурсе выглядит иначе: как создавать традиции в воспитательном учреждении и как формировать привычки подрастающей личности, чтобы дисциплина стала естественным условием жизни детей и проявлялась как личностная свобода человека, избравшего осознанно данную социальную ценность.

Проблема дисциплины на уровне этическом затрагивает оформление норм жизни людей, которые, с одной стороны, должны быть дисциплинированными, а с другой стороны, это никак не должно подавлять и унижать их; требуя от личности соблюдения дисциплины, следует проявлять безусловное уважение к ней.

Почему же этих научных разработок оказалось недостаточно для объяснения, понимания и, главное, для практической организации воспитания?

Нуждами практического воспитания не объяснить острой надобности в педагогической технологии. Философское осмысление феномена человека много содействовало развитию технологического направления в педагогике воспитания. Человек как уникальное сложнейшее автономное явление мира и, одновременно, как неотъемлемая часть всего человечества и микросоциума, в котором он располагается, требует особого «прикосновения», ибо его внутренний мир хрупок, нежен и раним. Человек требует особого обращения, чтобы обрести возможность максимального развития и расцвета всех своих физических и духовных потенций. Ни теория воспитания, ни методика и этика не разрабатывали ту сторону воспитания, которая обеспечивала бы тонкое результативное педагогическое «прикосновение к личности».

Бытовая хозяйственная практика человека научила его осторожно и бережно обращаться с вещами и предметами: с хрусталем, шелком, мехом, музыкальными инструментами, фарфором и компьютером, телефоном и электрической аппаратурой. А с человеком — созданием тонким и хрупким — мы продолжаем обращаться грубо, небрежно, неосторожно, ломая, разбивая и подавляя, уничтожаем его без сожаления, не отдавая себе отчета в том, что творим.

Опытные педагоги хорошо знают великую силу удачно проведенного момента воздействия на детей, от которого зависит последующее разворачивание хода воспитательных событий. А юные педагоги очень рано начинают остро чувствовать профессиональную неподготовленность именно к этому моменту работы.

Педагогическая технология — прикладная педагогическая дисциплина, обеспечивающая реальное взаимодействие педагога с детьми как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром, посредством тонкого психологически оправданного «прикосновения к личности», искусством которого владеет педагог.

Каким образом шел процесс оформления содержания педагогической технологии как отдельной научной дисциплины, которая к 90-ым годам XX-го века сложилась в своем общем виде? Три источника служили такому образованию. Во-первых, историческое суммирование опыта воспитания и индивидуального опыта выдающихся педагогов, исторически передаваемых от века к веку, фиксируемых наукой и публицистикой. Знакомясь с историческим материалом, педагоги обнаруживают ряд удивительно тонких психологических «прикосновений» к личности ребенка, открываемых тем или иным педагогом в процессе работы с детьми. Например, Песталоцци создает удивительные по неожиданности приемы воздействия на детей, где мягкость любви сочетается с твердостью социальной нормы; Макаренко поражает оригинальными способами воздействия на детей, логически оправданными и эмоционально насыщенными; Сухомлинский в корне ломает традиционные нормативно-административные формы воздействия, сменив авторитарную позицию на гуманистическую, выстраивая отношения с детьми на основе любви. Во-вторых, эмпирические обобщения, последовательно производимые учеными, методистами, практиками в педагогической литературе и на курсах профессионального просвещения. Эмпирические обобщения выступают дополнительным источником, из которого педагогическая мысль черпает свои выводы. По накоплению определенного эмпирического материала производится научно-теоретическое обобщение, возводящее эмпирический вывод на уровень понятия либо теоретического положения. Единичные новации и инновационные системы немедленно используют и проверяют на практике технологические средства, отбирая, подбирая и выбирая из множества методик такие, которые адекватны данной системе. Таким образом, инновационная система воспитания обеспечивается новационной методикой.

В-третьих, целенаправленные разработки в опытно-экспериментальной деятельности. Педагоги Тулы, Полтавы, Москвы, Новосибирска производили первые разработки специального учебного курса по вооружению студентов педвуза педагогической технологией. Эти курсы имели разные названия в период поиска: «педагогическое мастерство», «педагогическая техника»,

«педагогическая режиссура». Иногда отдельные работы отдельных авторов производили заметный вклад в теоретическое содержание новой дисциплины (большой вклад внесен В.М. Коротовым). В настоящее время сеть педвузов, создающих свой вариант учебных занятий по педагогической технологии, значительно расширилась, а учебный курс под названием «Педагогическая технология» вошел в профессиональное образование как обязательный образовательный блок.

Педагогическая технология не есть наука о фокусах и фантастических способах преобразования человека из дикаря в цивилизованного гражданина. Не заменяет данная научная дисциплина и всего многообразия учебных курсов по педагогике. А в практике воспитательного процесса педагогическая технология ни в коей мере не освобождает педагога от профессиональной необходимости иметь педагогическое мышление, владеть методикой воспитания и педагогической этикой.

Ознакомление с основными положениями педагогической технологии позволяет педагогу создать наиболее благоприятные условия взаимодействия с воспитанниками по организации их активной деятельности, которая, в свою очередь, определяет решительным образом их личностное развитие.

Овладение педагогической технологией способствует мягкому, нежному, невидимому воздействию на подрастающего ребенка, помогая ему войти в активное напряженное взаимодействие со сложнейшим миром. Вот как это выглядит в реальной жизни преподавателя:

... -Я - перед аудиторией... Никто на меня не смотрит. Занимаются своими мелкими делами: кто-то возится, кто-то смотрит в окно, кто-то тихо беседует. Я судорожно ищу решение. И нахожу в самом простом шаге: сегодня день зимний стал на минуту длиннее! И тогда я говорю: «Здравствуйте, дорогие коллеги! Мне приятно встретиться с людьми, близкими мне по духу и работе. Тем более приятно, что встреча происходит на пороге свершения чуда!» Несколько человек подняли головы и посмотрели на меня как на... чудачку. А я продолжала: «Наш короткий зимний день стал длиннее, а солнце повернулось на весну»... Через некоторое время мы все увлеченно работали. По окончании коллеги просили продолжить наши занятия... *(СНОСКА: Рассказывает Светлана Антоновна Косякова, педагог школы №1 пос.Барсове Сургутского района Ханты-Мансийского округа)*

Обыденное сознание не разглядит за протекающим ходом занятий педагогических операций, а лишь только зафиксирует изменение характера занятий и улучшение психологического климата, никак не понимая, что служило фактором такой кардинальной смены отношений слушателей. Педагог же обязан увидеть механизм такого управления процессом групповой работы. Он увидит — при условии, что будет владеть

педагогической технологией. Однако, говоря об этой прикладной науке, нельзя не поставить акцента на слове «наука», тем самым сняв ложное представление о педагогической технологии как собрании правил и хитрых приемов.

В качестве прикладной дисциплины педагогическая технология опирается на фундамент вполне определенной и точно обозначенной в своих позициях педагогической методологии. Позиции эти очерчены в учебнике педагогики (*СНОСКА: Педагогика. Учебник для педвузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002*), и мы полагаем, что, опустив их воспроизведение, достаточно лишь напомнить методологические основания нового воспитания.

Основанием для такого подхода служит философское определение сущности человека как совокупности социальных отношений («ансамбль отношений», «узел отношений»).

§ Отношенческий подход означает провозглашение основным содержанием воспитания системы отношений к миру и жизни. Развитие личности подразумевает формирование в личностной структуре подрастающего человека системы социальных отношений, интериоризированных личностью, преломленных через призму своего индивидуального опыта и личностных особенностей и получивших свое социальное выражение в виде влечения, интереса, избирательной оценки, суждения, эмоциональных реакций, действий и поступков, а также поведения как системы однотипных поступков.

§ Культурологическое основание выявляет понимание воспитания как вхождения ребенка в контекст культуры вместе с педагогом.

Согласно культурологическому взгляду на воспитание, содержательная сторона педагогического процесса обеспечивается системой наивысших ценностных отношений, выявленных и проверенных на практике современной культурой и развернутых в их теоретическом значении аксиологией. В центре аксиологического внимания, наверху ценностной пирамиды, над всей иерархией ценностей стоит «Человек» как наивысшая ценность.

Избрав культурологическую позицию, педагог неизбежным образом выстраивает сферу межличностных отношений в духовном поле «человек - человек», отказавшись от привычно традиционного «учитель - ученик» или «воспитатель — ребенок». Педагог вынужден изменить уровень отношений, чтобы войти в духовное пространство, где человек выступает наивысшей ценностью, а привычные ценности оказываются средством для существования и утверждения человека.

§ Гуманистическая позиция ориентирует воспитание на человека как наивысшую ценность жизни. Как показывает практика, очень сложным является реальное признание человека в качестве цели, а его пестрое окружение — лишь в роли средства. На каждом шагу повседневной жизни и в процессе воспитательном нарушении общего гуманистического принципа совершается потому, что данная ценностная ориентация сама по себе нуждается в разработанной технологии: как это делается? как суметь воплотить принцип гуманизма в повседневной действительности?

§ Деятельностный подход указывает на единственно возможный путь формирования личности — на активную деятельность самого ребенка.

Согласно деятельностному подходу к воспитательному процессу, путь воспитания протекает в русле активной деятельности ребенка, а взаимодействие педагога и ребенка, с этой точки зрения, выступает как сотворчество двух субъектов деятельности, осуществляющих взаимодействие с окружающим миром. Совместная их деятельность, осуществляемая в русле взаимоотношений «человек — человек», выстраивается на паритетных основаниях, вне зависимости от возраста, положения, места и звания каждого из партнеров взаимодействия. В границах совместной деятельности каждый из участников играет социальную роль «человека». Деятельность человека есть активная форма выражения его отношения к объектам окружающего мира. Отношение и деятельность — неразрывное синкретическое единство. Поэтому, говоря о деятельностном подходе, педагог утверждает положение о том, что отношение к миру (людям, предметам, обществу, нормам и т.д.) всегда имеет свои реальные действенные формы проявления.

§ Субъектная (вероятно, точнее: «субъектносная») позиция сообщает о том, что для педагога ребенок выступает в роли субъекта и носителя способности быть стратегом поведения, деятельности и собственной жизни.

Субъектносный подход предполагает в отношении к человеку допускать его право, будучи носителем знаний, воли и отношения, производить свободный выбор и отдавать отчет в произведенном и совершенном действии. Психологически обусловленный, субъектносный подход может быть реализован лишь при этической гуманистической позиции, открывающей путь развитию сущностного свойства человека быть homo sapiens. Такой подход предполагает неразрывное единство предоставляемой человеку свободы и возлагаемой на него ответственности за производимый выбор и за последствия содеянного по свободной воле. В провозглашении субъектносного подхода нельзя упускать из внимания динамичность личностной структуры человека: уровень субъектности повышается в процессе развития личности, и способность к субъектности. Распространенным ошибочным толкованием данного подхода является

интерпретация «homo sapiens» как «человека знающего», но не «мыслящего» — такая ошибка ликвидирует вовсе субъектность как свойство развитой личности, приравнивает человека к представителям животного мира (собака тоже «знает», и бегемот имеет «знания»).

§ Системный (целостный) подход предполагает педагогическую трактовку любого педагогического явления (процесса, акта, события, воздействия, результата и пр.) как определенной системы с точно обозначенными необходимыми и достаточными элементами, взаимодействие которых определяет исход процесса.

Такой подход предполагает, что процесс воспитания конструируется как система, порождая осознанной целью воспитания. Именно предполагаемый результат в своей природной субстанции требует системы и задает структуру соответствующей системы. Если речь идет о кратком мгновении воспитательного процесса, то и в нем, в этом отдельном мгновении, системный подход имеет свое проявление, требуя воспроизведения всех элементов системы. Человек есть определенная система, и, когда организуется воздействие на него, то апеллировать следует к целостности, личностной системе, направляя воздействие по каналу разума, эмоций, воли и действия. Это последнее объясняет, почему «системность» и «целостность» относят к синонимичным педагогическим категориям.

§ Аксиологическое основание обуславливает ценностную направленность указанного содержания — формируемых отношений к наивысшим ценностям жизни.

Ценностные отношения составляют основное содержание воспитательного процесса, их формирование предполагает определенные знания детей о мире и умения взаимодействовать с окружающим миром. «Знания», «умения» и «отношения» как содержательные слагаемые воспитательного процесса не есть сумма равноценных слагаемых, они находятся в определенной взаимной связи и соподчинении: знания позволяют выстраивать отношения; умения наделяют свободой проявляемые отношения; на основе знаний формируются умения; развитые отношения обуславливают формирование знаний и умений. Зная о ценностях жизни, Умея взаимодействовать с ценностным миром, высоко оценивая этот мир, развивающийся человек ежемоментно ориентируется на окружающие его ценности и содействует их утверждению в реальной жизни — личностной и общественной. Суть воспитания — в отношениях к миру, которые обеспечиваются знаниями о мире и умениями взаимодействовать с миром.

§ Феликсологическое основание есть провозглашение необходимости содействовать счастью ребенка в его реальной жизни и научать ребенка быть счастливым на этой земле.

Способность быть счастливым (в разной мере ее развития) формируется в социальных условиях жизни и воспитывается, но не заложена имманентно природой человека в его личностной структуре. Счастье не случайный дар природы и не капризная воля случая. Счастье — продукт усилий самого человека. Заняв феликсологическую позицию, педагог, озабочаясь воспитанием счастливого человека, вынужден сделать крутой поворот к педагогической технологии, обретая в ней возможность нежного прикосновения к личности, заменив «строгое воспитание» «свободным воспитанием», научая ребенка проживать и созидать счастье жизни. Категория «счастья» обрела свое педагогическое значение, когда открылось ее жизнеформирующая роль.

Педагогическая технология оформилась как отдельная научная дисциплина, благодаря гуманистическим позициям, занятым педагогами. Но именно благодаря разработкам этой отдельной дисциплины, становится возможным практическое воплощение гуманистической концепции воспитания.

Выход практики воспитания на технологический уровень, безусловно, требует от педагога высокого профессионализма. Однако, в свою очередь, высокий профессионализм обеспечивает высокое качество продукта профессионального труда. Технологическое решение предполагает четкое поэлементное описание операции, точную характеристику проецируемого гарантированного результата и, в итоге, определенный алгоритм решения, согласно которому специалист может работать, не опуская ни одной из операций, ибо каждая из них играет особую функцию, а вкупе они определяют целостный результат.

Общей парадигмой (лексическая форма, отражающая смысловую сущность операции) в найденном решении отдельного вопроса педагогической технологии является «Если педагог..., то ребенок...» или «Если педагог..., то группа...» Мыслить технологически — это и означает проецировать свое профессиональное воздействие с уверенностью в позитивном последующем взаимодействии «педагог — ребенок», а значит, в положительном взаимодействии ребенка с окружающим миром, что и становится залогом его всестороннего физического и духовного развития.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Сопоставьте, пожалуйста, такие понятия, как «педагогическая режиссура», «педагогическое мастерство». Как вы разводите данные понятия? Чем отличается они от термина «педагогическая технология»?

2. Рассмотрите круг вопросов одной проблемы — например, педагогической оценки: на уровне теоретического, методического и технологического профессионального решения.

3. А далее попробуйте взглянуть на один из вопросов устройства вашего быта тоже с точки зрения теоретической, методической и технологической. Что-то захотелось вам исправить в своем бытовом устройстве?

4. Выделите один из сложных вопросов воспитания. Взгляните на него с позиции гуманистической, найдите общее решение. Затем полученное осветите аксиологически — проверьте, не укрепилось ли ваше первоначальное решение. Займите позицию деятельностного подхода — теперь, кажется, вы приближаетесь к практическому решению. Выделите ту часть решения, которая называется «технологическое». Расскажите или покажите найденное решение.

5. Вспомните, пожалуйста, момент вашей школьной жизни, когда вы испытывали состояние счастья. Выделите фактор, содействовавший такому феликсологическому проживанию. Вспомните, какими были воздействия педагога.

6. Обобщите ваши реакции на воздействия на вас ваших родителей: в каких случаях они сопровождаются положительным результатом либо положительными вашими переживаниями?

7. Вспомните «плохого» учителя из ваших школьных лет, выделите способы его воздействия на учеников. Вам представится картина, обратная педагогически целесообразной.

8. Обратитесь к вашему знакомому, назвав его имя. А затем повторите обращение, опуская имя. Сравните реакции. Вы приступили к технологическому анализу.

9. Как вы понимаете парадигму «Если педагог..., то дети...». Замечали ли вы, что «Если вы..., то партнер непременно...» Опишите замеченное вами.

10. Технология в промышленном производстве описывает производственную операцию, гарантирующую предметный производственный результат. Определите принципиальное отличие производственной операции и профессиональной операции педагога в воспитательном процессе. Отметьте и общее.

Глава 2. Понятийный аппарат педагогической технологии

Понятийный инструментарий, которым овладевает педагог по мере овладения педагогической технологией, состоит из общих психолого-педагогических и философско-педагогических категорий, а также из специальных, обслуживающих только технологическое профессиональное мышление педагога, понятий. Опорные категории — «объект» и «субъект».

Субъект - человек как носитель сознания, воли и отношения, способный к осмыслению связей с окружающей реальностью: обстоятельствами, людьми, обществом, — и свободному проявлению своего «Я», адекватному осознанию социальных связей. «Субъект» — психологическая характеристика человека - и только человека. Она свидетельствует о довольно высоком уровне интеллекта, социализации и широкого жизненного опыта. Педагог всегда имеет дело с субъектом, хотя мера такой способности быть субъектом у ребенка может быть малой. И воздействия педагога всегда учитывают данную характеристику. Но воздействия также учитывают, что ребенок является и объектом в педагогическом взаимодействии.

Объект — то, что располагается вне сознания субъекта, воспринимается сознанием субъекта, подвергается воздействиям и оценкам со стороны субъекта. Это некий предмет, явление, вещь, событие, процесс или само мироздание. Объект как понятие необходим для того, чтобы в акте действия либо деятельности выявлять реальное отношение воспитанника, проявленное им «здесь и сейчас». Бесспорно, другой человек, располагающийся за пределами субъекта, имеющий телесную оболочку, занимающий пространство, могущий быть воспринимаемым субъектом, является объектом для субъекта, невзирая на то, что этот другой человек сам есть субъект (*СНОСКА: Нам уже доводилось выражать сомнение по поводу распространенного в литературе термина «субъект-субъектные отношения» - как если бы речь шла о духах, не имеющих телесной оболочки и материализованной формы своего «Я» и не могущих быть объектом восприятия*).

Для педагогического взаимодействия понимать такую двойную ролевую принадлежность (и объект и, одновременно, субъект) чрезвычайно важно: следует знать настоящее состояние и качество этого объекта-субъекта, чтобы адекватно выстраивать взаимодействия.

Прежде чем вступать во взаимодействие и производить первичное воздействие, педагог оценивает возраст детей, их состояние, настроение, расположенность к взаимодействию и прочее. Согласно восприятию выстраивает свое первое обращение. Например, говорит: «Дети!..» или же «Дамы и господа!»

Педагогическая стратегия — направленность внимания педагога на воспитательную цель и выстраивание системы педагогических воздействий во взаимодействии с детьми в согласии с идеальным представлением о конечном результате профессиональной деятельности.

Конечный результат педагогической деятельности — цель воспитания. Педагогическая стратегия заключается в устойчивой последовательной ориентации педагога на цель, в умении педагога интерпретировать

происходящие события, действия, поступки, факты и случаи с точки зрения проецируемой цели.

Наличие педагогической цели снимает и предотвращает такое явление, как «манипуляция» — такого рода воздействие на детей, когда дети используются в качестве средства в эгоистических интересах взрослого, ибо педагогическая стратегия с позиции цели освещает смысл происходящего и указывает на общий путь профессионального решения в интересах развития ребенка.

Классическим примером манипулятивной технологии является материал знаменитой книги Д. Карнеги «Как завоевывать друзей». Заголовок этой книги прямо указывает на манипулятивные основания - иначе бы она называлась «Как стать и быть другом».

Педагог, владеющий стратегическим мышлением, разительно отличается от того, кто плохо представляет себе конечную цель воспитания (понятно, что она имеет самый общий вид): имея возможность оценить каждый отдельный момент воспитательного процесса с точки зрения коренных отличительных качеств достойной личности, он не суетится, не нервничает по поводу пустячных эпизодов поведения детей, не устраивает жесткого контроля за жизнью ребенка, но, в то же время, не допускает недостойных отклонений в развитии личности, которые пагубно могли бы сказаться на судьбе воспитанника. Профессиональное спокойствие есть внешний показатель педагогического стратега. Проиллюстрируем сказанное.

...Услышав признание детей о невыполненном задании, педагог выражает сожаление, однако тут же находит выход, он говорит: «Трудно иметь дело с человеком необязательным. Но всё можно исправить. Вам придется к следующему разу двойное задание выполнить... Могу ли я на вас положиться?» Дети уверяют педагога, что на них можно положиться.

С позиции педагогической стратегии, инцидент плодотворен в его влиянии на формирование образа достойного человека в сознании школьников. С точки зрения тактической, решение педагога было удачным, ибо способствовало активной деятельности детей на уровне норм культуры социальной жизни.

Педагогическая тактика — система педагогических воздействий, выстраиваемая соответственно частной, конкретной задаче данного взаимодействия в данной совместной с детьми деятельности. Стратегия выстраивается тактически, через конкретные сиюминутные действия. Стратегическое решение опосредуется тактическими решениями.

Тактическая сторона деятельности касается момента «здесь и сейчас» обретаемых воспитательных результатов — не конечных, не итоговых, даже

не устойчивых, но частных, поэлементных, пошаговых - как слагаемых проецируемого общего результата. Если нет слагаемых, отсутствует и суммарное образование.

Педагогическая технология обеспечивает тактику, ибо снабжает профессионала арсеналом тактических операционных решений.

Проиллюстрируем педагогическую тактику на уже известном материале, получившем сегодня быстрое и широкое распространение в практике воспитания школьников.

Говоря с детьми о реальной и иллюзорной жизни, о феномене «бегства от свободы», педагог указывает на хитрые уловки, которые производит человек, желая убежать от усилий и решения жизненных проблем: он находит средства, помогающие ему заменить реальность иллюзорностью, не требующей усилий: вино - создает иллюзию присутствия ума; никотин - иллюзорность взрослости и независимости; наркотик - дарит иллюзию счастья; сквернословие - подменяет собою смелость и т.д. Но данную мысль следует концентрированно представить, чтобы наглядный образ способствовал пониманию сути сказанного «здесь и сейчас». Поэтому педагог прибегает к технологической разработке подспорья графической наглядности (см. схему 1).

Схема 1

Понятно, что схема может быть продолжена за счет перечисления других пороков человека и его дурных привычек. Такое расположение суждений явственно обнажает одну из социально-психологических причин пороков слабого человека.

Такое графически представленное логическое развертывание мысли наглядно изображает тупик, в который пороки загоняют человека: явственно выступает для сознания понятие «иллюзия жизни» и картина иллюзорности собственных достоинств — взамен реальной жизни и действительных человеческих достойных качеств.

Один из мальчиков, наблюдая за расположением предъявляемых суждений, которые выдвигал педагог, вдруг сказал: «А я понял: это как если бы я думал, что надеваю рубашку, а на самом же деле этой рубашки не было?..»

Этот тактический прием есть педагогическое решение на уровне технологическом. Проецируемый результат гарантирован: сознание

воспитанников обнаруживает иллюзорность средств и образ иллюзорной жизни, которую выстраивает человек, когда в стремлении иметь высокие человеческие достоинства пытается избежать усилий, труда физического и работы духовной.

Однако такой графический тактический шаг рождается лишь при условии достаточно четко осознанной стратегической цели: «личность, способная строить жизнь, достойную человека». Здесь, в данном технологическом решении явственно обнаруживается профессиональная ориентация на «субъектность», «свободу выбора», «ценностное сознание», «саморегулирование» как основные социально-психологические образования, обеспечивающие достижение воспитательной цели.

У тактического решения множество разнообразных средств, слово, рисунок, музыка, одежда, интерьер, действие, движение, деятельность, поведение...

Технологическая операция имеет своим обязательным последствием педагогический проецируемый результат и непременно достигает данный результат, конечно, различного качества, в зависимости от конкретных индивидуальных обстоятельств. Продуктивность сиюмоментная обольщает часто педагога, заставляет забывать о стратегии, результат которой всегда напоминает отодвигающуюся звезду от подлетающей ракеты. Концентрировать внимание на тактике опасно и рискованно, потому что теряется стратегическое видение общего итогового воспитательного результата.

Ситуация - это совокупность обстоятельств, в которых разворачивается взаимодействие двух субъектов; это положение, которые предпочли занять по отношению друг к другу эти субъекты; это предметная обстановка протекающего взаимодействия.

Понятие ситуации предполагает учет условий, которые оказывают сильное влияние на самочувствие, состояние, установку партнеров в момент взаимодействия. Педагог и дети прилагают обоюдное усилие (сознательно либо неосознанно) для выстраивания совместной деятельности, адекватной обстоятельствам. Ситуация может играть и роль средства, если целенаправленно используется педагогом для соответствующей деятельности. Конечно же ситуация может стать временной задачей, когда она специально выстраивается, чтобы инициировать какой-то социально-психологический акт.

Ситуация обладает качественными характеристиками: она бывает благоприятной и неблагоприятной для взаимодействия; она бывает напряженной и свободной; с чертами публичности и интимности; наполненной хаосом или отличающейся упорядоченностью.

Можно научиться владеть ситуацией. Прежде всего, ситуацию необходимо фиксировать и мгновенно анализировать для придания соответствующих характеристик педагогического воздействия.

К примеру:

...- Я вошла и увидела: ученики расположились на последних рядах, сумки брошены на пол, в руках бутылки с водой и банки с пивом, их лица, волосы и платья давно не мыты, а лица вовсе не умеют улыбаться и быть доброжелательными... В классной комнате стоял нечистый запах...*(СНОСКА: Рассказывает Ирина Александровна Обухова, педагог одной из школ г. Москвы)*

А вот прямо противоположная ситуация, отмеченная автором в одной из подмосковных школ:

...- Я переступила порог и утонула в светлых улыбках школьников. Они встречали нас у входа, красивые, стройные, с одухотворенными лицами, свойственными юности. «В вашей школе все такие красивые?» - задала вопрос. И услышала веселый и дружный ответ: «Все!» Чуть позже прозвучал один голос: «Спасибо!»

Воздействие — единица взаимодействия, акт педагога, направленный на ребенка в общем контексте взаимодействия с ним; это элементарная единица организуемого взаимодействия субъектов: визуальное, вербальное, пластическое, мимическое, практически-действенное и предметное. Там, где нет воздействия, не создается взаимодействие.

Субъект посмотрел на другого субъекта — это воздействие. Другой субъект ответил первому доброй улыбкой - началось взаимодействие. Оно не имело бы места, не будь начального воздействия. Характер же начавшегося взаимодействия полностью определялся характером воздействия:

Воздействие — это действие, имеющее направленность на какой-то объект и, конечно же, имеющее определенную цель. Наличие цели отягощает произведенное воздействие тем, что субъект вынужден подбирать способ исполнения воздействия, выстраивает вполне определенные операционные акты с учетом особенности ситуации, особенностей объекта, особенности окружающих обстоятельств.

Жизнь человека — цепь взаимодействий с окружающим миром, складывающаяся из серии воздействий.

Предлагаем разглядеть фотографию, запечатлевшую момент взаимного воздействия человека на собаку и собаки на человека (см. фото № 1). Девочка Маша на даче под Архангельском и соседская собака встретились впервые. Их взаимные воздействия осторожны и деликатны. Эти воздействия обусловили тонкий характер удивительного взаимодействия. Девочка обретает опыт взаимодействия с братьями нашими меньшими. Однако она, одновременно, приобретает опыт воздействия на представителей четвероногих.

Операция — способ, которым выполняется действие в определенных условиях.

Например, педагог производит действие, выражая положительное отношение к работе ученика: произносит «браво», педагог улыбается, выражает восхищение мимически; педагог кивает головой; педагог приглашает детей аплодировать успеху товарища; педагог вручает более трудное новое задание; педагог протягивает маленький символический приз...

Педагогическая технология — совокупность профессиональных операций (операционная палитра), которыми должен владеть педагог, чтобы легко использовать их как средство в организации педагогического воздействия.

Когда говорят о высоком педагогическом мастерстве, то, чаще всего, подразумевают широкую палитру профессиональных операций педагога; он легко варьирует формы своего воздействия, выстраивает красивые и изящные действия. Конечно, здесь точнее было бы говорить не о «педагогическом мастерстве», а именно о «педагогической технологии» педагога-практика.

Как термин «педагогическая технология» имеет, в итоге, два значения: 1) обозначает определенную научную дисциплину; 2) обозначает определенный элемент педагогического ремесла.

Взаимодействие субъектов — суммированная совокупность поочередных взаимных воздействий субъектов, направляющих усилия на общее достижение цели. Если в данном взаимодействии участвует педагог, он, профессионально подготовленный, определяет наиболее благоприятный характер протекающего взаимодействия.

С точки зрения этих двух понятий, педагогическую технологию можно было бы определить как искусство выстраивать воздействия на детей во имя определенного педагогически осмысленного характера взаимодействия с ними в окружающих обстоятельствах действительности, а в конечном итоге, во имя взаимодействия детей с окружающим миром.

...- Работать с первым классом было сложно. Много детей избалованных, капризных, непослушных, не приученных к усилиям. Я предложила детям «положить себе в карман» слово «Стоп», чтобы в случае, когда хочется расшалиться или побездельничать, постучать себя по карману со словом «Стоп» и получить от этого слова поддержку... -Нам это очень помогло (СНОСКА: Рассказывает Валентина Михайловна Велентеенко, педагог школы № 1 пос. Барсове Сургутского района Ханты-Мансийского округа.)

Схематически выразим сказанное. Обозначив педагога во взаимодействии с ребенком буквой S-1, а ребенка в этом взаимодействии - буквой S-2, можно в схеме представить такие взаимоотношения следующим образом:

«Прикосновение к личности» - образное понятие, необходимое для выделения качественной стороны воздействия педагога на ребенка, влияющей на характер ответного воздействия самого ребенка, и, в итоге, определяющей общий характер взаимодействия ребенка с педагогом и - как следствие - взаимодействия ребенка с окружающей действительностью.

Когда говорят о педагогической технологии как «искусстве прикосновения», то имеется в виду именно качественность воздействия, подразумевающая тонкость, уважительность, бережность -во имя сохранения уникальности личности и ее максимального успешного развития.

Отметим, что понятие «искусство» прочно вошло и разместилось в контексте педагогической технологии, постоянно сопровождает основные понятия этой научной дисциплины. Для такого соединения есть основания: технология - наука об искусной работе профессионала; технология педагога - сродни актерской технике в театральном искусстве.

Этическая парадигма (СНОСКА: Парадигма — (гр. «paradeigma») - пример, образец) — словесное оформление предложенного образца операционного воздействия в определенной лексической форме, соответствующей требованиям этической культуры.

Роль выработанной парадигмы, прошедшей практическую проверку, чрезвычайно велика. Осваивая адекватную форму, наиболее удачную из всех многообразных форм одного и того же воздействия, педагог обретает некоторый опыт -репродуктивный опыт, построенный на простом элементарном воспроизведении, но гарантирующий позитивный результат, хотя бы и не очень большой. На этом первичном опыте молодой педагог может строить свой индивидуальный вариант операционного воздействия. Вторичный опыт не будет безрезультатным, потому что он вырастает на уже обретенном первичном опыте.

Вот пример одной из проверенных практикой парадигм (о них мы еще будем говорить несколько позже):

- «Вы, наверное, хотели...» ~ а далее идет перечисление всевозможных версий, которые могла объяснить действия ребенка. В этом перечислении заложен важный смысл: помочь ребенку осознать мотивы производимых действий, понять последствия импульсивного поведения. (Если вспомнить обиденную фразу «Ты -чего?!» и сопоставить ее с представленной выше, то значение этической парадигмы проступает явственнее).

Ознакомление педагога с парадигмой играет роль инструкции и служит опорой в возможной ситуации, где придется реагировать на неожиданное поведение воспитанника. Помня о парадигме, легко построить ответное воздействие. Поэтому в раскрытии содержания педагогической технологии очень важно проследить для каждой операции ее парадигму — это много способствует овладению богатством данной прикладной педагогической дисциплины.

Ценностное содержание - ценностные отношения, которые наполняют любое педагогическое воздействие и взаимодействие педагога с ребенком; можно сказать иначе: это некоторая ценность, наполняющая совместную деятельность педагога с детьми.

Если воздействие педагога технологически непродуманно, то содержание взаимодействия педагога и детей неминуемо становится чисто предметным: субъекты взаимодействия воспринимают непосредственно объект как таковой в его материализованной функциональной назначенности. Например: купчихи пьют чай, и содержание их взаимодействия есть чай; дети играют в футбол и содержание их взаимодействия есть забивание мяча в ворота.

Содержание взаимодействия преобразуется в ценностное, если за объектом взаимодействия видится ценность и отношение к ценности.

Например: друзья пьют чай, но содержанием их взаимодействия является не чай, а встреча и беседа друг с другом. (Артист Баталов рассказывал, что в доме А. Ахматовой мало кто замечал, что подавалось к чаю, а если подмечал, что подавались только простые сухарики... - оказывалось, что такой человек больше не появлялся в этом доме); дети играют в футбол, и содержанием их игры является товарищеская спаянность и победа единения группы - игра наполняется ценностным содержанием.

Мы посмеем утверждать, что секрет успешного воспитания обуславливается не тем, что делает педагог, а тем, чем наполняет педагог то, что он делает вместе с детьми.

Педагогическое воздействие тем и отличается от обывательского, что оно всегда наполняется ценностным содержанием. В коротком приветствии, в лаконичной просьбе, в ласковой улыбке, протянутой руке помощи или нахмуренных бровях дети читают большее, чем воспринимают в тех же актах воздействия других людей: для них открывается мир таких ценностей, как «человек», «жизнь», «общество», «красота»... — в то время как в обыденном взаимодействии они видят лишь непосредственно приятеля, цветок, транспортное средство, модное платье, вкусный пирог.

...П приятель говорит, взглянув на рисунок: «Здорово получилось, молодец!» А педагог скажет так: «Как я люблю тонких людей, чувствующих красоту...»

...Иногда педагог как-то странно ведет себя:

«У меня закончилась бумага, не могли бы вы, - обращается педагог к ученику, - дать мне небольшой лист, чтобы завершить работу?» Ученик протягивает лист бумаги. Учитель откликается: «Спасибо, вы меня очень выручили». На что ученик говорит: «Да у меня ее много, бумаги-то». И вдруг слышит в ответ: «А я думала, что вы хотели мне помочь»... Не сразу ученик сообразит, что именно сказано педагогом и что именно высказал он сам сейчас..., но сообразит.

Дети научаются такому ценностному восприятию мира незаметно, и столь же незаметно выражают свое обретенное ценностное отношение. Они говорят: «Не обижай кошку — она же живая» или «Остановись, поможем человеку» или «Не сори — здесь так красиво». Когда же у детей не воспитано ценностное отношение к миру, они ведут себя иначе, хотя им известны все правила поведения: «Давай загоним ее на дерево», — говорят они про кошку. «Смотри, бедняга еле тащится», — смеются над утомленным человеком. «Нет урны, поэтому я бросаю, где хочу», — сердито отзывается на замечание.

Важно отметить, что воздействие педагога лишь ориентирует внимание ребенка на ценность - и не более того. А ребенок-субъект производит собственное восхождение к ценностному выбору (или не производит его) — при условии целостного воспитания (системного).

Социально-психологическое самочувствие — терминологическое понятие, обозначающее психологическое последствие организованного педагогического воздействия, проживание определенного отношения (чаще всего, отношения к себе), которое инициировал педагог и которое затрагивает широкую сферу общего состояния ребенка в момент воздействия на него педагога.

Педагогически правильное влияние создает благоприятное состояние воспитанников: появляется готовность к активности, благорасположенностью окружающим, ощущение защищенности и желание совместной деятельности. Они раскованы, готовы к работе, доверчивы и доброжелательны. Ошибочный шаг педагога в его воздействии на детей порождает обратный вариант: дети закрываются, психологически и физически занимают, стараются избежать активности, уйти в тень от общего внимания, ожидают окончания взаимодействия с педагогом.

Понятие социально-психологического самочувствия чрезвычайно важно для педагога, работающего с детьми: для образования новых социально-психологических образований в личностной структуре человека необходимо, что вся система человека как феномена находилась в момент воздействия в сенситивном (чувствительном) состоянии: уши слышали, глаза видели, разум понимал, душа переживала, тело наполнялось энергией. Если педагогу удастся содействовать такому состоянию детей, то воспитательные результаты всегда максимально высокие для имеющихся обстоятельств.

Дети часто ведут себя плохо, потому что голодны, устали, чего-то не понимают. Если педагог не дает воли своему раздражению, если он выразит сочувствие (может и «присоединиться», сообщив, что тоже проголодался) или проявит волнение по поводу их состояния (не поведения!), то одно такое участие разряжает атмосферу.

Позже в учебном пособии будет указано, что хорошо использовать для повышения социально-психологического самочувствия такие операции, как «Я-сообщение», «положительное подкрепление», «оправдание поведения», «шутка». Мера их влияния различна, но результат всегда налицо. Вносят свои коррективы обстоятельства, в которых происходит событие.

Основательное рассмотрение ведущих понятий педагогической технологии развивает технологическое мышление педагога, ибо направляет внимание педагога на те стороны взаимодействия с детьми, которые ранее не располагались в поле профессионального осмысления. Теперь эти элементы профессиональной работы анализируются, корректируются, а главное — сознательно конструируются с точки зрения профессиональной. Поэтому очень важно выделить понятийный инструмент, которым пользуется профессиональное сознание, анализируя педагогическую деятельность на уровне технологическом.

Совокупность технологического инструментария педагога в его схематическом отображении выглядит примерно так:

Схема 2

Вопросы и задания для углубленного осмысления

1. Пользуетесь ли вы понятиями «субъект» и «объект» в повседневной жизни? Каким значением наполняете эти понятия?

2. Опишите ситуацию, когда вы выступали для окружающих людей объектом? Что должно было произойти, чтобы восприятие это преобразовалось в субъектное?

3. Вы входите в дом. Проследите, как ваше воздействие на находящихся там людей повлияло на последующее взаимодействие?

4. Вспомните ближайшую встречу с друзьями: чем наполнено было ваше взаимодействие?

5. Представьте, вы идете вместе с детьми в лес (в поле, к реке, в горы, к морю) на прогулку. Определите возможную педагогическую стратегию данной деятельности, а затем представьте вероятностную педагогическую тактику.

6. Вспомните и опишите школьного педагога из ваших ученических лет: каково было первое воздействие на учеников педагога, когда он входил в класс? Какова была ваша реакция и как вы себя чувствовали в этот момент? Было ли это воздействие благотворным для вашего личностного становления?

7. Оглянитесь вокруг: вы увидите «ситуацию», созданную в процессе взаимодействия какой-то группы людей. Оцените ситуацию.

8. Попробуйте проанализировать ситуацию «педагогического крика»: почему он должен быть исключен из профессиональной работы педагога? Пользуйтесь, пожалуйста, основными понятиями педагогической технологии.

9. Начертите ваш вариант совокупной картинки технологических понятий - то, что мы назвали технологическим инструментарием. Какой представляется вам связь между этими понятиями?

10. Вспомните ситуацию из вашего детства, когда вы понимали, что прав взрослый, но ваше состояние было таково, что вы продолжали вести себя агрессивно, нарушая элементарные правила этики. Объясните, что с вами происходило.

Глава 3. Функционально-операционная разработка содержания педагогической технологии

Первоначальное накопление профессиональных педагогических операций, несмотря на значительную его пользу, сохраняет квалификацию житейско-обыденных советов, пока не будет произведено научно-теоретическое осмысление и не выявится скрытый логический порядок в богатой сумме профессиональных советов.

Профессиональные советы дают педагогу родители, журналисты, политики, повара, продавцы, дворники. И советы эти почти всегда, действительно, полезны. Например: «не кричать на детей», «не забывать проверять то, что должно быть исполнено», «быть справедливым», «увлекать и упражнять» и т.д. Иногда советы эти вредны, например: «держат детей в ежовых рукавицах», «дети должны учителя бояться», «ни один проступок не оставлять без наказания» и т.п. Но ни одобрить, ни осудить инструкции, провозглашаемые практикой, нельзя, потому что у них нет основания, нет позиции, а главное — понимания сути педагогического процесса.

Разработка понимания начинается с двух ключевых вопросов: «что?» и «зачем (почему)?». Операционные воздействия, подвергаются анализу с помощью этих вопросов, потому что любое воздействие имеет свою стратегическую и тактическую цель, и значит, педагог вполне отдает себе отчет, во имя чего он производит профессиональные воздействия и каков их ожидаемый результат.

Сама по себе операция, как было сказано выше, является лишь средством. И в качестве средства может быть использована во благо ребенка Либо во благо взрослого, использующего операцию, -точно так же, как расщепление атома используется для создания электричества, но и открывает путь к уничтожению человечества. Операция — во власти человеческого разума, гуманистического или антигуманистического.

Определяющим фактором является не сама операция — она содержательно нейтральна и может быть использована для самых противоположных целей, в том числе и для манипулирования другим человеком. Роль основного и решающего фактора играет функция, реализация которой и придает технологической стороне работы педагога гуманистический характер. Поэтому чрезвычайно важно обратить внимание на реализацию основных функций общего профессионального умения. Направленность на воплощение точного функционального замысла содействует поиску операционного обеспечения функции. Вопрос «что нужно получить в качестве реакции на педагогическое воздействие» выводит на вопрос «каким образом можно получить запланированное» — тут отрывается ряд операций как ответ на последний вопрос.

И сами по себе операции как некоторая собранная эмпирическим путем сумма бессмысленны, пока не очерчены функции. И вооружать будущего педагога богатейшим набором операционных-воздействий, не определив функций воздействия, даже вредно, потому что этот багаж превращается в балласт.

Связь функции и операций обозначается условно таким образом: функция обеспечивается операциями; операции обслуживают функцию; чтобы функция реализовалась, необходим минимальный веер операций.

Схема 3

Однако в силу того, что педагогическое воздействие полифункционально, каждый отдельный акт воздействия одновременно «работает» на все три функции, а операции — работают на три указанных направления влияния. Соотнесение конкретной операции с определенной функцией производится по доминанте влияния операции на ребенка. Любая операция трехфункциональна, но одно из ее влияний доминирует в пропорциональном сочетании с другими влияниями. Это дает возможность педагогическому сознанию выявлять имеющуюся систему операционных влияний.

Приведем один из простейших примеров такой связи. Чтобы у детей формировалось ценностное отношение к познанию, познавательный процесс должен завершаться позитивными переживаниями. А для этого необходимо, чтобы предметный результат любой деятельности имел относительно высокое качество. Вот почему в качестве функции организации групповой работы декларируется «достижение предметного результата деятельности».

Функционально-операционный подход — установленный ракурс исследовательского взгляда на практические взаимодействия людей с целью теоретического извлечения возможных операционных воздействий субъектов друг на друга, это избранная исследователем позиция обнаружения существующих в социально-психологическом взаимодействии людей операционных взаимных влияний, которые в реальной практике жизни присутствуют в неразрывной связи.

Обратимся к примеру. Предположим, педагог планирует совместное с детьми обсуждение предстоящего дела. Как его проводить? Как выстраивать последовательность педагогических воздействий, чтобы беседа прошла наилучшим образом при хорошо подготовленном материале и отобранной диалогической методике?

Сначала педагог вынужден определить, чего бы он хотел в реакциях и проживаемых отношениях ребенка, то есть какие именно действия были бы достойными для ребенка в данной ситуации. Добавим: «достойными», но «возможными» для ребенка на этот период личностного развития. И только потом педагог проецирует ряд воздействий на ребенка, чтобы инициировать разум, волю, отношение.

Сначала — функция, потом — операция.

Вот как это выглядит:

- сначала определяется система задач планируемого дела: предположим, открыть личностный смысл изучаемого понятия, выявить значение данного понятия и его реальное проявление в обыденной повседневной жизни, проверить на практике свои умения взаимодействовать с данным явлением жизни, с другим человеком или другим живым существом, сформировать желание обрести данную способность;

- потом, представив очерченные задачи как функции, отыскиваем для каждой функции основные операции (предположим, мы избрали для первой функции одну из красивых профессиональных операций — «я-сообщение»);

- далее подбираем средства амплификации: музыкальные записи, живописные полотна, бытовые зарисовки;

- наконец, выстраиваем материал для практикума, чтобы развивать первичный опыт детей в умении быть внимательными к окружающим людям.

Такова работа профессионального разума в процессе групповой запланированной работы с детьми, когда педагог почти полностью владеет ситуацией. Но логика «функция — операция» имеет свое место и в ситуациях непредвиденных, преподносимых социальной жизнью неожиданно. Здесь србатывает профессиональная установка, педагог — так кажется! — реагирует почти автоматически. Вот пример:

...На улице, увидев группу подростков, внешний вид которых заставляет прохожих шарахаться от них в стороны, педагог прямо идет на агрессивную группу и произносит: «Господа!»

Удивление на лицах подростков и короткая растерянность дают возможность ему продолжить речь. «Я заблудилась в вашем районе... Мне бы найти улицу... Если бы не вы..., как бы я...»

Здесь явственно проявляется целевая направленность на функции, заданные педагогом: надо, чтобы подростки совершили доброе дело

(поэтому — «просьба о помощи»); надо, чтобы они при этом чувствовали свою значимость (поэтому — подчеркнутое обращение «господа»); надо, чтобы каждый проявил свою особенность (поэтому - «амплифицированная благодарность»).

Операционное воздействие не придумывается — оно проистекает из заданных функций. И хотя профессиональными операциями педагог должен владеть свободно, главное не в них, суть профессионального воздействия — во владении функциями профессионального воздействия. А операции избираются и сочленяются в индивидуальном неповторимом варианте.

Можно обобщить бесчисленные индивидуальные вариации самых различных функций, задаваемых педагогом в ситуациях разной сложности. Общая картина такова:

— функция-1: вовлечение детей в активное взаимодействие с окружающим миром и достижение предметного результата, продукта деятельности;

- функция-2: осмысление детьми социального значения производимой деятельности и значимость получаемого результата;

- функция-3: осмысление ребенком своего «Я» в контексте данной деятельности, индивидуальных особенностей и индивидуальных связей с окружающей реальностью и состояния в связи с происходящим.

Определение функций выводит педагога на поиск адекватных функциональным задачам способов-операций. В каждом содержательном блоке будет своя тесная связь функции и операции.

Овладение педагогической технологией не освобождает педагога от интеллектуальных усилий и творческого решения каждой отдельной ситуаций, но значительно помогает, потому что освобождает профессиональное сознание от необходимости каждый новый миг взаимодействия осмысливать и отбирать оптимальный вариант для каждого отдельного момента.

Теперь остается лишь определить основные структурные слагаемые педагогической технологии. Представив содержательные блоки, раскрываем с помощью функционально-операционного подхода наполнение каждого блока.

Выявить структурное содержание педагогической технологии не представляет трудности, если исходить из того, что центральным объектом изучения выступает педагогическое воздействие. Оно играет роль системообразующего фактора, задавая содержание системы, направленной на

иницирование активности ребенка в его взаимодействии с окружающим миром.

Конечно, подход к структурированию может быть самым разным:

Интересно группировать операции по мере сложности; полезно выделить группы операций по средствам (каналу влияния); не исключается вариант классификации операций по общим функциям; можно расположить операции по алфавиту, в конце концов. Структурирование содержания педагогической технологии полиморфно, но неизменно логично и оправдано целью классификатора.

Оттолкнемся от центрального понятия «воздействие».

«Воздействие» всегда предполагает, что существует некий «объект воздействия». И нет воздействия там, где отсутствует этот объект.

Приняв за основание «объект воздействия» и обобщив некоторую многочисленность объектов педагогического воздействия, обнаруживаем вполне определенный ряд центральных объектов воздействия педагога:

§ во-первых, таким объектом выступает в парадигме «человек - человек» сам воспитанник - он особый объект, могущий быть субъектом и, благодаря педагогическому воздействию, являющийся субъектом;

§ во-вторых, таким объектом выступает для педагога группа воспитанников — назовем ее совокупным субъектом — в блоке «педагог — группа»;

§ в-третьих, таким объектом становится для педагога социальная норма культурной жизни, играющая роль организационных ориентиров совместной деятельности, в блоке «человек — культура»;

§ в-четвертых, таким объектом всегда становится для педагога информация об окружающем мире, которую педагог передает детям, научает их извлекать самостоятельно эту информацию и осмысливать значение ее для жизни человека, в блоке «человек - информация»;

§ наконец, в-пятых, таким объектом предстает для педагога он сам — его психофизический аппарат, его телесная представленность, его имидж, его внешний портрет - в блоке «человек и форма его Я».

Профессиональное оснащение педагога обусловлено необходимостью выстраивать воздействия в границах всех обозначенных блоков взаимодействия: «человек - человек», «человек - группа», «человек — культура», «человек — информация», «человек — форма его Я».

Эти пять блоков и составляют базовую опору структурного состава педагогической технологии.

Таким образом, извлекается содержание педагогической технологии, а одновременно выявляется структурированность учебного курса по овладению педагогической технологией как некоторой суммой профессиональных умений, как описание некоего ремесла педагога.

Структурировать содержание полезно, так как легко обнаружить нечто, выпадающее за пределы исследовательского внимания, а значит, легко обнаружить дополнительные профессиональные операции, которые могут обогатить педагога-практика; но структурирование создает ясную картину содержательного поля технологии, поэтому каждому педагогу, изучающему педагогическую технологию, такая картина помогает контролировать процесс овладения профессиональными операциями — тем более, если будущий педагог выстраивает систему самообразовательных занятий.

Предварительно оговорив, что допустимы иные подходы и решения, что любое решение имеет значение для последующего развития педагогической технологии, предложим один из вариантов структурного содержания педагогической технологии:

Таблица 1

Содержательный блок	Содержательная проблема	Вопросы технологического решения
«ЧЕЛОВЕК ЧЕЛОВЕК»	- Педагогическое общение	Педагогическое общение Поло-ролевая дифференциация Этическая защита Этикет как форма общения
«ЧЕЛОВЕК ГРУППА»	- Организация работы педагога с группой	Структура групповых занятий Содержание групповых занятий Психологический климат
«ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРА»	- Педагогическое требование	Предъявление требования Условия предъявления требования Педагогический

			конфликт «Осложненное поведение» ребенка в группе
			Конструирование содержания речи Организация работы оратора
«ЧЕЛОВЕК ИНФОРМАЦИЯ»	-	Информативно-речевое педагогическое воздействие (ораторское искусство)	Инструментовка сотрудничества с группой Этика отношения к слушателям
«ЧЕЛОВЕК ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ ЕГО «Я»	-	Педагогическая техника	Голос педагога Мимика педагога Пластика педагога Физическая и психологическая свобода

Всякая схема груба и не может отразить тонких связей и взаимозависимостей. Столь же грубо наше условное деление на блоки. Но зато она служит некоторой базой для общего представления о содержательном материале педагогической технологии.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Вы планируете что-либо сделать по хозяйству. Определите сначала функции того, что вы собираетесь делать, а затем — наметайте ряд необходимых операций. Когда выполните задуманное, проанализируйте.

2. Представьте, будто вы - строитель, и вам надо строить какое-то здание. Будете ли вы сразу планировать операции? Или сначала определите функции этого здания?

3. Когда педагог предлагает детям отправиться на экскурсию по городу, какие функции воспитательного плана, вероятно, осмыслены им? И какие операционные воздействия он производит во имя реализации данных функций?

4. А теперь вспомните неудачную ситуацию общения с вашим знакомым: какие функции вы исполняли, когда общались с ним? Вам хотелось подчеркнуть его достоинства? Вы ставили задачу решить какой-то существенный вопрос? Вы чувствовали значимость того, о чем шел разговор? Что вы делали, чтобы достигнуть желаемого? Если — ничего, то

ваше общение получилось бессодержательным? Пожалуйста, проанализируйте.

5. Замечали ли вы, как по-разному относятся люди к появлению нового незнакомого человека? Одного встречают легко и доброжелательно. Другого — настороженно и почтительно. Что во внешнем облике человека обуславливает такое разное восприятие? Как вы отвечаете на данный вопрос?

6. Войдите в образ «делового человека» и обратитесь к прохожему с каким-то вопросом. Зафиксируйте реакцию на ваше обращение. Далее смените свой внешний образ на «свободного беззаботного» человека. Обратитесь с тем же вопросом к прохожему. И вновь зафиксируйте реакцию. Отметьте различие в реакциях на ваше обращение.

7. Как вы считаете, не достаточно ли для отдельной функции одной операции? Если недостаточно, то почему? Вспомните швею, которая шьет платье: почему ей для одной функции (платье для театра, например) надо производить множество операций? А теперь проведите аналогию и ответьте на вопрос: почему же педагогу необходимо множество операций для трех функций?

8. Просмотрите блок-схему, отражающую содержание педагогической технологии. Назовите некоторые умения, которыми вы владеете, соотнесите их с названными блоками. Сколько таких, осознанных вами, умений имеется в наличии?

9. Назовите частные вопросы профессиональной работы с детьми, которые кажутся вам сложными и страшат в будущей работе. Найдите им место в таблице, а потом просмотрите соответствующий материал. Выявили ли вы ответ на наш вопрос?

10. Понаблюдайте со стороны за работой воспитателя детского сада, когда дети гуляют. Попробуйте определить функции работы воспитателя и операции, которые он(а) производит.

Глава 4. Принципы воспитания в педагогической технологии и собственно технологические принципы

Принцип как основное руководящее положение, требующее последовательности действий, освобождает педагога от необходимости ежемоментно решать воспитательную задачу. Он определяет направленность педагога на решении неизменных воспитательных задач, сопровождающих любой акт воспитания ребенка, чтобы, в итоге, достичь общей воспитательной цели. Принцип — это, фигурально говоря, «всегда помни о..., когда организуешь воздействие».

Так как принцип извлекается из анализа целей воспитания и природы воспитательного процесса, то, извлеченный, он всегда носит характер объективный, поэтому принципы всегда жестки и определены, обусловленные закономерностями воспитания, но ни в коем случае не своеволием педагога.

Принципы всегда связаны друг с другом, их не суммируют и не набирают как можно больше. Они вытекают из анализа цели воспитания и природы воспитательного процесса. В педагогическом воздействии как определенной части организуемого процесса принцип диктует то же постоянство, которое свойственно общему воспитательному процессу.

Таких провозглашенных теорией воспитания принципов три. Эти принципы названы общими, потому что они действительны в каждом отдельном звене воспитательного процесса, в любой сфере и в любом периоде и звене воспитательного процесса. В сфере педагогической технологии, когда осуществляется педагогическое воздействие, данные принципы (*СНОСКА: См. Педагогика / Под ред П.И.Пидкасистого. М., 2002*) не могут быть игнорированы.

Назовем их, помня, что последовательность принципов очень важна, ибо каждый последующий принцип дополняет и развивает предыдущий.

Принцип субъектности означает неуклонную направленность воздействия педагога на сознание воспитанника, на возбуждение самостоятельного осмысления происходящего и связей «Я» воспитанника с реальным миром предметов и людей, событий и явлений.

В процессе организованного взаимодействия с детьми педагог не может забывать о том, что дети — всегда субъекты, хотя мера их субъектности может быть слишком слабой, уровень способности осознавать себя в связях с окружающим миром совсем низким — но данная им человеческой природой способность развивается в процессе актуализации духовных сил по осознанию и осмыслению себя в мире.

Поэтому любое воздействие на ребенка или группу содержит в себе апелляцию к разуму. Такое производится посредством вопросов:

- Чего ты хочешь?
- Как ты себя при этом чувствуешь?
- Как чувствуют себя другие люди при этом?

Осмысление связей «Я» субъекта возбуждается посредством проведения рефлексии, самооценки и самоанализа проживаемого периода жизни, события, действия, когда детям предлагается сказать:

- За это время я ...
- Главным для меня было...
- Я хорошо работал, и понял, что...
- Мне было хорошо (плохо), потому что...»

Предложение высказать свое мнение и уважительное отношение к высказанному мнению служат прекрасным средством инициирования субъектности: воспитаннику приходится осмысливать предложенное и определять связь своего «Я» с обсуждаемым вопросом. Понятно, что ребенок может воспроизвести чужое высказывание, даже имеет право отказаться от выражения своего мнения, — в любом случае воздействие произведет свое слабое или сильное влияние на его способность к самостоятельному выбору решения.

Эффективна методика «договора» для интенсивного развития субъектности школьника. Оба субъекта (дети и педагог), осмыслив проблему, договариваются о некоторых условиях взаимодействия. Обычно это оформляется в парадигмах «когда,.. то я...» или «если мы..., то я...» Договор заключается и между педагогом и детьми. Вот пример:

...На первом занятии педагог сообщает о режиме работы в течение десяти дней. Просит детей неукоснительно соблюдать установленный режим, чтобы понять на протяжении выделенного срока, хорош ли порядок, удобно ли каждому, помогает ли такой порядок успешности занятий. Через десять дней организуется групповое обсуждение, вносятся коррективы, и принимается второй вариант договора, для которого устанавливается новый срок, но уже более длительный (до конца четверти).

Иллюстрации технологической реализации принципа субъектности беспредельны, как беспредельны индивидуальные формы воздействия. Они рождаются часто в педагогической импровизации, создаются экспромтом. Движение этим разнообразным формам дает неуклонная постоянная профессиональная ориентация педагога на способность воспитанников быть «разумными», производить самостоятельный выбор, осмысливать и оценивать окружающий мир. Суть же разнообразных индивидуальных форм едина — апелляция к разуму воспитанников.

Принцип ценностности (иногда его называют ценностно-ориентационным) предполагает выявление и раскрытие для воспитанника

ценностного содержания окружающего мира, «распредмечивание» предметов и вещей, обнаружение в них социального значения и личностного смысла; но этот принцип подразумевает и «опредмечивание» отношений, то есть воплощение ценностного отношения в реально осязаемые материализуемые формы: в действия, слова, предметы, поступки — в то, что доступно ощущениям и восприятию людей.

Реализация данного принципа находится в суровой зависимости от философического мышления педагога, умения его выявлять скрытую в объектах ценность жизни:

- За цветами в горшках на школьном подоконнике увидеть жизнь...
- В карандаше - инструмент познания...
- Взять в руки веник - взять средство сохранения красоты...

Чтобы обнаружить ценность (значимость чего-либо для человеческой жизни и человеческого общества), надо всего лишь взглянуть на объект с точки зрения достойной человеческой жизни в контексте сегодняшней культуры. Тогда и выявляется скрытое ценностное отношение за материальным предметом, или за словом, или за платьем, или за механизмом, или же за продуктом.

Профессиональное сознание педагога без натуги производит «распредмечивание»:

...Педагог говорит: «Красивые столы... Пусть радуется красота предоставленной нам мебели каждого, кто приходит сюда на занятия». ...Педагог откликается на ситуацию лжи: «Быть свободным удастся не всякому. Первый путь к свободе - не лгать, не попадать в зависимость от своего страха»...

Понятно, что реализация принципа ценностной ориентации целиком зависит от профессиональной способности педагога выявлять ценность за частными конкретными предметами действительного окружающего мира, то есть, «распредмечивать» объект. Инструкцией к такой операции «распредмечивания» могло бы служить следующее: «Посмотри на объект с точки зрения жизни человечества на земле» - он тогда обретает ту значимость, которой ранее не обладал для тебя». Скажем, Солнце как астрономический объект не имеет ценности для шофера, токаря, врача, продавца — но солнце, несущее людям жизнь, обретает для каждого человека величайшую ценность — ту значимость, без которой нет жизни как таковой; и конкретный кусок мыла или конкретное полотенце не относят к ценностям, пока за пределами их предметности не обнаружат «заботу о здоровье и жизни» или «средство сохранения красоты».

Принцип ценностности в его воплощении преобразует для ребенка весь окружающий предметный мир, который обретает для него значимость и личностный смысл. «Скамья» — для отдыха усталому человеку и для общения с дорогим другом, «Доска школьная» — замечательное устройство для группового познания. «Столовые приборы» — хорошее приспособление для сохранения «красоты» в поведенческой сфере жизни человека. «Автомобиль» — стремление человечества вырваться из власти бегущего времени. Ценностное отношение, в свою очередь, преобразует обыденные действия и поведение человека. Отношение обладает огромной силой влияния на поведение - а приказная норма такой силой влияния обладает в очень слабой степени, потому что поведение и есть форма выражения проживаемого свободного отношения.

Принцип системности (целостности) ориентирует педагога на личностную целостность человека как носителя социальных отношений, как системы социальных отношений; эти отношения существуют в синкретическом единстве, но не имеют разового единого выражения, а проявляют себя в рациональной, эмоциональной и практически действенной форме часто автономно, и изредка компактного (единая субстанция), поэтому апелляция к разуму, чувствам и воле должна быть единой, присутствовать в каждом акте воздействия педагога, он апеллирует к человеку как системе, но не как «слоеному пирогу», не множеству бесконечных отдельных суммарных проявлений.

«Проживание» — максимально широкое поле, где реально практически проявляется отношение, оно сообщает активность всей личностной структуре человека в этот момент. Активен весь сложнейший психофизический аппарат данной личности, отражающий проживание человеком определенного отношения, а потому мимика, пластика, ритмика, позы, голос, лексика как производные проживаемого отношения выступают показателями протекающего процесса.

Чтобы реализовать общий принцип целостности в момент взаимодействия с детьми, надо помнить о том, что жизнь проживается сейчас, что проживание жизни не осуществляется «завтра», «потом», «в светлом будущем», «во взрослости». Жизнь идет «здесь и сейчас», и какова она «здесь и сейчас», таковым будет ее продолжение в будущем. Жизненный опыт, который набирает человек в детстве, есть база для выстраивания жизненного здания.

Поэтому каждый миг взаимодействия есть не что иное, как организация реального практического проживания жизни достойного человека на уровне высокой культуры.

...- Нет, сказал педагог, - мы не можем работать в грязном помещении. Это оскорбляет каждого из нас...

...- Люди понастроили домов и уничтожили часть природы, -размышляет директор перед старшеклассниками. - Давайте вернем загубленное...

Реализация принципа целостности имеет свои трудности для педагога: приходится одновременно апеллировать к разуму воспитанников, эмоциям и воле, чтобы в едином акте дети выявили и выразили проживаемое актуализированное педагогом отношение к вполне определенному объекту окружающего мира, а школьная воспитательная традиция такова, что разговоры о жизни, эмоциональные всплески отношения к ней и практические действия по взаимодействию с миром разъединены так называемым «планом воспитательной работы» — серией «воспитательных мероприятий». Многолетняя профессиональная традиция становится препятствием на пути практического воплощения принципа.

Все три общих принципа воспитания актуальны для педагога в каждый момент его взаимодействия с детьми. Посмотрим, как выглядит совмещение трех принципов в одном педагогическом акте воздействия на детей.

... Педагог сказал детям: «Я заметила, что малыши суетливы и пугливы в столовой. Видимо, они не могут привыкнуть к многолюдю. Молодая учительница не успевает помочь каждому ребенку...». Педагог сделала паузу, ожидая реакции шестиклассников. Потом добавила: «Мне всегда казалось, что сильный человек потому сильным называется, что протягивает руку помощи слабым...». В ответ прозвучало: «О чем разговор?! Скажите, что надо...» Группа возбужденно загудела. «Нет, - возразила педагог, - мужчины не ходят к дамам за советом. Надеюсь, вы обойдетесь без моих слабых сил»...

В этом маленьком эпизоде мы отыщем реализацию всех принципов воспитания. И отметим существенное для нашего понимания вопроса: эти принципы находятся в такой синкретической связи и воплощаются на практике в таком слиянии, что разрыв этой связи либо исключение одного из принципов невозможен, ибо коренным образом видоизменяет педагогическое воздействие. Что касается специальных руководящих принципиальных положений для изолированного акта воздействия, то есть, «чисто технологических» принципов, то и в этой узкой профессиональной сфере руководящие положения относительно технологии осуществления «прикосновения к личности», тоже существуют. Выявить их можно аналогичным путем: определив цель воздействия во взаимодействии с детьми и проанализировав природу именно педагогического воздействия, в отличие, скажем, от административного, сценического, врачебного, судебно-правового.

Принцип амплификации — технологический принцип, сообщающий о постоянной объективной необходимости выстраивать яркую внешнюю форму воздействия, увеличивая силу воздействия через расширение средств, в том числе психофизического аппарата. Амплификация требует при оказании воздействия на детей выпуклого, образного выражения отношения. Амплифицировать — это чуть-чуть добавить больше выразительных средств, чем в обыденной действительности.

Например: сказать «замечательно, красиво, отлично, великолепно», но при этом мимически выразить истинный восторг, но при этом поручить сложнейшее задание как выражение высокой оценки.

Например: прийти в отчаяние при виде плохо выполненной работы, расстроиться от неумения выполнять что-то, сказать «Я опечален, я в отчаянии, я сожалею, я в страхе за будущее...»

Например: замолчать и держать несколько тягостных секунд, отражая свое потрясение от происшедшего...

Интонационная выразительность, яркая пластика, адекватная внутренним отношениям, точная поза создают образность проживаемому отношению и обладают силой эмоционального заражения. Когда-то, в период расцвета методики воспитательного процесса, термин «пленительность» нес на себе такую нагрузку — увлекать, заражать, полонять, удивлять, вовлекать в проживание отношения.

С одной стороны, кажется, что не следует специально обставлять момент проживания отношения, так как оно очевидно. В IV веке до н.э. философ Сократ утверждал: «Заговори, чтобы я тебя увидел», ибо отношение имеет внешние формы выражения: смотри и увидишь, слушай и поймешь.

С другой стороны, непонимание другого человека случается часто, и не менее часто форма не соответствует содержанию. В XX веке выдающийся педагог А.С. Макаренко утверждает, что педагог должен уметь быть актером, чтобы адекватно выразить проживаемое отношение, которое дети могли бы воспринять и понять. Именно этим обусловлена «педагогическая техника», она становится основным средством обеспечения амплификации педагогического воздействия.

Принцип «здесь и сейчас» получил широкое распространение в мире. Выявленный психологами как принцип проведения тренинговых занятий, он очень скоро вошел в педагогическую практику и стал одним из охотно декларируемых принципов. Реальное воплощение его слабое, потому что все еще сильна традиция наставления ученика, сидящего за партой и вкушающего нравоучения педагога.

Но образность формулировки данного принципа придала ему своеобразную притягательность, поэтому даже в слабом своем воплощении он уже обещает будущий успех, потому что предполагает выход на все три канала влияния: слова педагога окрашиваются эмоциональными красками и влекут за собою реальные практические действия детей. Вот это последнее — реальные действия детей, выражающие их «сейчас» проживаемое отношение, и позволяют обозначить данный принцип именно так, как он формулируется.

Его формулировка включает в себя следующее: «здесь и сейчас сделай то, что ты говоришь», «здесь и сейчас скажи то, что ты считаешь нужным или что ты хотел бы сказать человеку», «здесь и сейчас сделай то, что ты считаешь должным сделать как достойный человек», «здесь и сейчас исправь то, что тебе не нравится», «здесь и сейчас поторопись сделать то, что нужно было бы сделать на этой земле, а то не успеешь»...

Педагог ставит на стол песочные часы: «...Секунды бегут, безразличные к людям. Это объективное Время проходит мимо нас, вне нашей воли, через нас. Мы не успеваем достигать цели, воплотить замыслы, исполнить обязанности, приблизить мечту - не уважительные ко времени и его бегу. Вглядимся в бег времени и поторопимся... У нас ровно три минуты. Сделаем что-то необходимое нам...» Зазвучала музыка. Дети принялись за дело: кто-то поливает цветы, кто-то подошел к учителю, просит у него извинения за проступок, а кто-то пишет стихи, а рядом с ним кто-то составляет расписание на завтра... Один эпизод из практики воспитания школьников. Он создан учителем, исповедующим принцип «здесь и сейчас».

Принцип поля личностного влияния указывает на роль влияния личности педагога на личность ребенка (К.Д. Ушинский подчеркивал, что на формирование личности можно влиять только через личность, и на характер - через характер). Данное влияние не прямое, оно совершается через рождение в момент взаимодействия с детьми определенного духовного пространства, субстанцией которого являются динамические отношения.

...Педагог открыл дверь, прошел в классную комнату... И что-то изменилось в комнате: стало светлее и радостнее, спокойнее и устойчивее...

...Педагог сказал «Дорогие друзья! Братья мои по разуму!..» И всё затихло в аудитории в ожидании наиважнейшей информации...

...Педагог рассмеялся, и испарилась необъяснимая агрессивность учеников, уставших от напряженной работы. Они поняли, что сказали глупость... И поняли, что педагог их понял...

Социально-личностное поле влияния — духовное пространство, в котором разворачивается взаимодействие педагога с детьми, и которое

педагогу удастся создать через эмоциональное насыщение, через апелляцию к разуму детей, через увлекательные формы объектов внимания или объектов приложения собственных физических и духовных сил.

Введение этого термина устраняет ложное представление о том, что влияние на детей ведется узким персональным воздействием личности педагога, предотвращает извращенное представление о профессиональных операциях педагога как о самоценном факторе воспитания. Повторим: операции — лишь средство, не более того. Немаловажно, какой человек пользуется этим средством, как выглядит субъект технологического воздействия, что за личность пользуется технологическим богатством. Когда педагог сетует, что операции не возымели результата, то причину следует искать не в операциях, а в личности, их производящей.

Благодаря удивительному личностному влиянию педагог создает гораздо более значимое для воспитания детей — фактор постоянного влияния и актуализации духовных сил для взаимодействия с миром на уровне достижений культуры. «Поле» тем и ценно, что его влияние незримо, тонко и плодотворно. Данный принцип дополняет общепедагогический принцип субъектности понятием «субъективности», если понимать субъективность как выражение субъектом личных взглядов, личных интересов, отношений и личных эмоциональных состояний. Яркая личность окрашивает операцию в яркие сильные краски и увлекает детей во взаимодействие с прекрасным миром. (О личностно-профессиональных характеристиках см. раздел 4.)

Принцип свободы выбора («ненасилия») - технологический принцип, напоминающий педагогу о праве ребенка производить ежемоментный выбор и о необходимости создавать для ребенка непрерывающуюся ситуацию, когда такой выбор он станет производить самостоятельно.

При всей простоте данной формулировки принцип свободы выбора чрезвычайно тонок и сложен. И вот почему. В нем скрыта проблема свободы человека, обладающего правом осмысленно производить выбор поведения в ситуации и предвидеть его последствия с точки зрения влияния на людей общества, в котором находится субъект, а также и с точки зрения последующей судьбы самого субъекта.

Свобода — относительна, ибо человек находится в социальных связях с окружающими, и порвать эти связи — значит обречь себя на смерть. Но свобода абсолютна в рамках сиюмоментной ситуации, когда производится выбор в ситуации дозволенного выбора. С точки зрения объективной, свобода — это предоставление права субъекту производить выбор. Например, педагог предлагает детям поговорить о чем-либо, подчеркивая предоставленный выбор «кто хочет», «кому интересно», «кто внутренне готов к разговору». Или, допустим, педагог заранее обуславливает игру:

«играет только тот, кто хочет», «кто не расположен к игре сейчас, можете стать наблюдателями». С точки зрения субъективной, свобода — это произведение выбора при осознании его последствий. Педагог раскрывает детям значимость того, что им предстоит делать, показывает последствия организуемой деятельности, а затем инициирует личный выбор. Продолжая наш пример, добавим: педагог говорит далее - «нам бы так хотелось и твое мнение знать», «кто-то может нам помочь и стать арбитром в нашем споре», «сообщите, когда будете готовы к общению с нами» и т.п.

В таком технологическом решении много социально-психологического смысла: протекает научение производить жизненный выбор, возлагая при этом ответственность за него только на самого себя.

Обычно педагога пугает предположение, что воспитанник не захочет вовсе участвовать в работе с детьми — и тогда воспитанник упускает случай развить какую-то сторону своей личности. Такие страхи навеивает прямолинейное профессиональное мышление, не учитывающее всего контекста групповой работы: детей увлекают, детей приглашают, детей просят, работа интересна, работа важна, роль в групповом взаимодействии ясна и не пугает... — все эти показатели доступны стороннему наблюдателю, поэтому очень скоро «упрямец», «ленивец», «трусика», «задавака» проявляют желание войти в совместную деятельность. (О границах свободы мы скажем ниже - гл. 7.)

...Когда педагог спросил: «Может быть, кто-то не хочет играть вместе с нами?» - Алеша поднял руку. «Что ж, это право - каждого», - был ответ. - «Ты пересядешь от нас в сторону?» - спросил педагог. Мальчик замотал головой: он хотел остаться со всеми... Через пять минут он играл увлеченно, забыв про свой отказ.

Если рассмотреть взаимное расположение названных принципов, то, в итоге, рисуется следующая картина системы принципов педагогической технологии:

Схема 4

Схематическая картинка отображает связь общего и частного. И это предостерегает педагога-практика от увлечения частными вопросами и отдельными операциями, как бы ни были они остроумны. Не владея общими принципами воспитания, бессмысленно апеллировать к технологическим принципам. Более того, бесплодным становится принцип создания «поля личностного влияния». Бессилен будет педагог, реализующий ситуативно и

автономно один из принципов: он не получит желаемых воспитательных результатов.

Проверить сопряженность выявленных принципов нетрудно - достаточно проанализировать одно удачное решение сложной коллизии, произведенное педагогом. Например:

...Директор школы сообщила старшеклассникам, что завтра весь педагогический коллектив выходит на благоустройство школьного двора: будут разбивать красивые газоны. «Работа эта тяжелая, не все на нее согласятся, но мы подумали: «До каких пор жить в окружении захламленного сорняками двора?!»».

Больше директор ничего не сказала. На следующий день вместе с учителями вышли на тяжелую работу по созданию Красоты и ученики, сами составили бригады, принесли лопаты и грабли... Малыши тоже пришли. Им нашли работу, конечно (*СНОСКА: Из практики гимназии «Эврика» г. Сочи. Директор Филиппова Галина Григорьевна*).

Здесь синкретическое единство принципов явное: апелляция к субъектности, целостность воздействия, ориентация на ценность красоты, эмоциональная амплификация, свобода выбора и принцип «здесь и сейчас». И все эти в едином фокусе собранные руководящие положения реализуются в поле широкого личностного влияния школьных педагогов. Ни один из принципов не может быть вырван из контекста педагогического воздействия, каким бы кратким либо длительным оно ни было, — иначе ослабеет и станет бессильным любое педагогическое влияние, какими бы красивыми, необычными, новационными, оригинальными средствами оно, это влияние, ни оснащалось.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Определите тот принцип, который руководит вашим поведением, например, в гостях, на лекции, в магазине, в театре. А теперь мысленно вернитесь в детство: каким принципом руководствовались вы, будучи учеником, во время урока?

2. Какова роль наших принципов в конструировании поведения? Как вы определяете эту роль в становлении вашей личности?

3. Если вы признали принцип субъектности, представьте, как вы разговариваете с учениками перед контрольной работой? А как — перед вечером танцев? А как — в субботу, расставаясь с детьми на воскресенье?

4. Вдруг кто-то запел за дверьми учебного кабинета, в котором вы ведете занятия. Дети смотрят на вашу реакцию. Наполните ситуацию ценностным содержанием.

5. Используйте вопрос «Чего ты хочешь?» в ситуации не очень приятного поведения человека. Проследите корректирующее влияние данного вопроса.

6. Проследите за влиянием вашего амплифицированного воздействия: скажите человеку, что вам «нравится» что-то, что вы «восторгаетесь» этим, что вас «приводит в восхищение» это нечто, что вы хотели бы, чтобы это нечто «было бы всегда в вашей жизни»... и т.д. Что вы заметили в реакции человека?

7. Представьте, что вы говорите с детьми о великой роли труда, преобразующего обстоятельства вокруг человека... Что вы делаете дальше — если помнить о принципе целостности?

8. Вы встретили красивого и доброго человека. Скажите ему, что он красив и добр и что вам нравятся эти его качества. Проследите за его реакцией: как он отнесся к таким словам?

9. Вообразите финальный эпизод из занятий с детьми: вы хорошо работали и сейчас станете прощаться. Что и как вы делаете, реализуя три принципа одновременно?

10. Когда вы станете кому-то рассказывать о происшедшем, попробуйте амплифицировать свое описание, добавляя эпитеты, сгущая краски. Пронаблюдайте за реакцией слушателя: удастся ли вам ввести его в поле ваших проживаний?

Глава 5. Технологическая карта воспитания

Любая профессиональная деятельность специалиста предполагает, что процессуальная сторона плодотворных усилий обеспечивается его устойчивым вниманием в ходе работы к определенным объектам работы. Это внимание гарантирует профессиональный результат. Повар и токарь, водитель автомобиля и балерина, швея и геолог имеют в сознании своеобразный «экран внутреннего зрения», на котором располагаются основные объекты обязательного напряженного внимания. Иногда за этим полем объектов воздействия наблюдает другое лицо или целая группа лиц, выступающих как совокупный субъект, — например, ассистенты хирурга, прослеживающие состояние больного и посылающие хирургу сведения об основных показаниях этого состояния. Выполняют операцию они как единый субъект, постоянно наблюдающий положение на «экране внутреннего зрения».

Педагог-профессионал так же, как любой специалист, ориентирован на такой внутренний экран постоянно. Понятно, что объектом его профессионального внимания выступает содержательная сторона воспитания — то, что наполняет самого разного плана организуемую деятельность: знания, умения, отношения. Понятно и то, что принципы воплощаются в содержании технологической карты, — технологическая карта есть образное результирующее отражение произведенного анализа.

Скажем так:

любая деятельность может быть организована педагогом и стать сильнейшим фактором воспитания, если она наполнена воспитательным содержанием, поэтому в центре профессионального сознания всегда находится в качестве объекта профессионального осмысления, профессионального прослеживания и профессиональной оценки именно то, чем способен наполнить активность детей педагог.

То, чем наполнена деятельность детей, и составляет содержание воспитательного процесса. Именно содержание деятельности обуславливает качество развития ребенка в ходе активного взаимодействия с окружающим миром. Понять это нетрудно:

§ важно не то, что ребенок глядит и видит, а важно, что же, собственно, он видит;

§ имеет педагогическое значение не то, что совершает его тело, когда ребенок танцует, строгают, или копает, а то, чем же наполнена данная активность.

Как только педагог забыл о содержании и увлекся организационной стороной деятельности (например, он говорит детям: «Встаньте, подравняйтесь, красиво выпрямите спинки!» — вместо приветствия и добрых слов в адрес детей), он аннулирует процесс воспитания, его работа с детьми бессодержательна.

Знания являются обеспечивающим формирование отношений к миру содержанием воспитательного процесса. Но в конкретном частном проявлении, в виде факта (научного либо обыденного) знание, ограниченное частной ситуацией, не имеет для формирующейся личности жизненного значения. Знание приобретает личностный смысл лишь на уровне истины, открывшейся школьнику. Субъекту нужна истина. Поэтому содержанием воспитания является знание на уровне истины.

-...Нужно соблюсти надлежащую гармонию между фактами и идеями, чтобы они взаимно освещали и поддерживали друг друга... Каждый урок, если он не заключается в повторении, должен подвигать учащихся вперед,

постепенно расширять их умственный горизонт, вносить нечто новое и их сознание и со стороны фактов, и со стороны идеи... - писал П.Ф. Каптерев (1883-1885 гг.) (*СНОСКА: Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. М., 1982. С. 590*).

Умения как инструментальное содержание воспитательного процесса становятся личностно значимыми при условии включения их в жизненный опыт личности. Субъекту важно приобретать жизненный опыт. Поэтому умения в воспитательном содержании преобразуются в опыт детей, жизненно важный.

Отношения составляют основную и центральную часть содержания воспитания. Но и ценностные отношения, проживаемые в конкретной ситуации, становятся жизненно важными лишь при восхождении на уровень идеи, ибо для построения собственной жизни субъекту необходима постоянная ценностная ориентация. Поэтому отношения на уровне идеи обретают роль содержания воспитания.

Истина, идея и опыт выступают в значимой роли постоянных объектов профессионального внимания именно потому, что они являются содержательными факторами последующего жизненного выбора воспитанника и влияют на содержание и исход его жизни. Благодаря общему философическому характеру этих объектов, они обуславливают последующий определенный выбор субъекта в ситуациях частных, конкретных, мелких и особенных.

Технологическая карта воспитания, располагаясь «на экране внутреннего зрения», предполагает наиважнейшие профессиональные операции педагогической деятельности:

§ педагог выявляет определенную объективную закономерность, называемую истиной, скрытую в жизненной протекающей ситуации, восходя «от научного факта к явлению, от научного явления к закономерности»;

§ педагог формулирует идею, проживая вместе с детьми ценностное отношение и выходя на обобщение «от жизненного факта до жизненного явления, а в жизненном явлении обнаруживая закономерность жизни»;

§ педагог организует совместную деятельность или отдельные действия, адекватные истине и идее, «здесь и сейчас» научая детей реальному выражению практического воплощения свободного выбора путем профессионального метода «от картинки действия — к инструкции для действия — от инструкции для действия — к реальному действию».

Таким образом, общая ориентация на философские категории, отражающие в обобщенном виде основания жизни человека (должен знать мир, уметь взаимодействовать с миром, оценивать и учиться любить мир)

служит опорой для педагогического конструирования отдельного воздействия на детей (ребенка). Данная опора и может быть названа технологической картой воспитания, а дефиниция такой профессиональной карты может быть представлена следующим образом:

технологическая карта педагога-профессионала — это расположенное в поле внутреннего зрения педагога постоянство трех профессиональных объектов, устойчивая ориентация на которые гарантирует содержательность работы с детьми, а следовательно, результативность профессиональной деятельности педагога.

Такая работа педагога гарантирует достойный свободный выбор воспитанника в границах ценностных отношений современной культуры и реально-практическое воплощение осмысленного, принятого и проживаемого воспитанником отношения к какому-то объекту мира, с которым состоялось взаимодействие с помощью педагога.

Отразим представление о «технологической карте воспитания» схематически. Вот как выглядит такое обобщенное представление:

Схема 5

Когда ребенку предоставляется «свободный выбор», то никак не подразумевается, что данный выбор будет производиться на уровне дикости, невежества или импульсивности натуры человека. Этот выбор производит человек, поднявшийся на уровень осмысления проблемы жизни и решения этой проблемы на уровне истинных ценностей, то есть, в контексте современной для него культуры и на основании накопленного человечеством практического опыта. Педагог предоставляет «выбор» ребенку — вооружая его достижениями культуры, и никак иначе. С такой точки зрения технологическая карта есть серьезное подспорье педагогу для реального «введения ребенка в контекст культуры».

Включение технологической карты в структуру профессионального сознания обеспечивает действительное сопряжение свободы выбора ребенка, с одной стороны, и — приобщение его к культуре, с другой стороны, ибо выбор он станет производить на высоком уровне достижений культуры, а не на низком уровне дикой натуры.

Приведем некоторые иллюстрации из практики школьного воспитания.

Наш весельчак Дима неудачно пошутил в адрес учительницы русского языка. Получилось оскорбление дамы, нами всеми любимой. На классном

часе ставим вопрос «Этично ли шутить с учителями?» Разговор идет по трем руслам: 1) как больно ранит человека слово; 2) как нежно прикасаться к человеческой душе? 3) как быть, когда доставил боль другому человеку? Про поставленный вопрос забыли. Конечно же, шутить можно с любым человеком - это даже не обсуждалось. Главное здесь вот в чем: у любого человека есть душа, как у тебя, поэтому надо быть очень внимательным к ее состоянию... Серия бесед потянулась вслед за этим классным часом: «Умение видеть Другого», «Искусство слышать Другого», «Страдание - сторожевой крик жизни»... (СНОСКА: Рассказывает Галина Викторовна Сизяйкина, педагог школы поселка Барсове Сургутского района Ханты-Мансийского округа).

Чтобы технологическая карта педагога стала рабочим его инструментом, гарантирующим формирующее влияние педагогического воздействия, педагог должен обладать, во-первых, достаточно высокой способностью к абстракции (чтобы за фактом увидеть явление, за явлением ценность жизни), во-вторых, достаточно гибким умением «распредмечивать» предметный окружающий мир (чтобы выявить скрытую ценность жизни в конкретном объекте), и, в третьих, обладать технологией предъявления педагогического требования (чтобы практически реально воплотить «здесь и сейчас» декларируемые ценности и провозглашаемые социальные нормы и правила жизни).

Представим, что в поле внутреннего зрения педагога расположилась технологическая карта воспитания. Посмотрим, как она станет руководить профессиональными действиями педагога.

...Милитина Николаевна Шебалкина ведет занятия «Байкал и его проблемы». Вместе с учениками выявляет объективное уникальное значение для человечества этого озера. Рассматривают факты экологического преступления неразумной производственной политики государства. Вчитываются в новые материалы, заявление президента об изменении положения по сохранению этой жемчужины природы. И вместе решают пока воздержаться от обращения к президенту с призывом запретить варварское обращение с Природой, которое они собирались посылать как граждане Земли (СНОСКА: Шебалкина Милитина Николаевна, педагог школы № 3 г. Сходня Московской области). Здесь явственно проступают три основных объекта внимания: истина, идея и опыт. Дети обретают истину, проживают вполне определенное ценностное отношение и включаются в реальное содействие по сохранению ценности жизни.

Отметим следующее: занятия ведутся естественно, логично, легко и заинтересованно. Здесь нет и капли хитроумных воздействий, нет ничего придуманного, но есть течение реальной жизни детей, которые изучают

окружающий мир, проживают отношение к миру, и практически выражают свое «Я», входя во взаимодействие с миром.

«Истина», «идея», «опыт» выступают как некое единство постигаемого в жизни человеком и как основа для самостоятельного конструирования субъектом собственной жизни. Свободный выбор есть выбор сознательный, осмысленный, сопровождаемый проекцией последствий выбора. Добавим: и не есть выбор дикаря, не понимающего последствий того, что он избирает. Когда современная теория воспитания провозглашает свободу выбора как принцип воспитания ребенка, то следует иметь в виду, что такой принцип реализуется (чтобы взойти на гребень современных достижений культуры) в контексте интенсивного постижения подрастающим ребенком гуманистических основ жизни и напряженной духовной работы по осмыслению образа жизни, достойной человека и, в частности, собственной персоны.

Способность отдавать отчет в собственной жизни (как способность быть философом, по образному определению М. Мамардашвили) рождается в процессе философического воспитания — такого типа воспитания, когда осмысление происходящего в действительной жизни детей организуется на уровне ценностного обобщения, выявления в конкретных событиях, эпизодах, предметах, вещах и действиях общих свойственных жизни явлений и на уровне раскрытия закономерностей протекания данных явлений в жизни человека, а следовательно, влияния их на жизнь каждого человека.

Подход, выраженный в данной характеристика воспитания, обеспечивает становление личности ребенка как субъекта деятельности и собственной жизни. Так создание технологической карты воспитания преобразуют характер воспитательного процесса, придавая совместной деятельности педагога и детей философическую направленность.

Философическое воспитание объективно обеспечивает реальность свободного выбора воспитанника - достойного свободного выбора, который преобразуется в неотвратимый воспитательный результат и поведенческую характеристику воспитанника.

Выразим сказанное в сжатом виде:

- § если знания формируются на уровне истины,
- § если ценностные отношения проживаются на уровне идеи,
- § если практические действия конструируют ценностный опыт,

§ то свободный выбор воспитанника есть следствие его духовных и практических новообразований в момент взаимодействия с педагогом, в процессе совместной организованной педагогом деятельности.

...Когда дети сознают, что свободным и счастливым можно стать, лишь овладевая объективными истинами жизни, постигая смысл событий, когда они научаются ценить человека за его сущностные черты, отличающие его от животного, в частности, за способность быть homo sapiens, и когда их обогащают практическим опытом учебного труда, то проблема неуспеваемости аннулируется, испаряется и проблема недисциплинированных учеников.

Таким образом, свободный выбор как проявление гуманистической позиции по отношению к воспитаннику, предъявляет педагогу не пассивное наблюдение за производимым выбором, а активное содействие истинно свободной духовной деятельности по осмыслению своей общей жизненной позиции и смыслового содержания конкретного действия «здесь и сейчас».

Размещаем мысленно технологическую карту перед своим внутренним зрительным полем... Рассказывает японская студентка по имени Михо (сохраняем строй речи):

Один раз на семинаре все говорили «шиян...шиян...». Я не понимала, о чем они говорят, открыла словарь и стала искать это слово. Одна девушка спросила, что я ищу в словаре. Я отвечала: «Смотрю слово «шиян». Она тогда сказала всем: «Эй, слушайте, Михо ищет в словаре слово «Шиян»! Все стали хохотать...Мне было обидно и стыдно. Потом я узнала, что это имя преподавателя.

Теперь, зная технологическую карту воспитания, я не так бы растерялась, и не было бы так больно. Я бы сказала: «Как жаль, что вы не понимаете, как трудно, усваивать русский язык, как обидно, когда над тобою смеются, и какой горький опыт я получила, после которого не хочется быть открытой для людей...»

Сейчас я думаю уже, что это веселая история... (СНОСКА: Утия Михо, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина.)

* * *

Итак, технологическая карта воспитания - это Профессиональный выход на формирование профессиональных навыков, позволяющих производить ряд профессиональных операций на уровне автоматизма, а следовательно, в большой степени облегчить профессиональную работу педагогу; педагогическая деятельность при опоре на технологическую карту гарантирует содержательность каждого педагогического акта воздействия на

детей, а значит, обеспечивает наполнение ценностным содержанием каждый акт взаимодействия педагога с детьми; наконец, технологическая карта разрешает одно из важнейших противоречий в воспитательной работе педагога: ребенок не может понять, что требования педагога необходимы ему для будущей жизни, ребенок хочет жить в сегодняшней жизни, — апелляция к технологической карте воспитания снимает данное противоречие, трактуя конкретную реальную деятельность ребенка с позиций жизненной значимости.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Вы входите в класс. Перед вами в поле вашего внутреннего зрения технологическая карта воспитания. Что и как говорите детям?

2. Во время занятий с детьми открылась дверь — незнакомый человек на пороге. Воспроизведите технологическую карту в поле вашего внутреннего зрения. Как реагируете?

3. Вы полагаете, что во время концерта в школьном зале должна быть тишина. Если вновь перед вашим сознанием технологическая карта воспитания, - как объясните детям ваше пожелание?

4. Ваши ученики собрались, чтобы продумать праздник Последнего звонка. Что скажете ученикам в помощь, если технологическая карта опять возникла в поле вашего внутреннего зрения?

5. Как реагируете на смену времен года (весна на пороге; осень пришла; зима вступила в свои права; лето кружит головы), если каждый раз в поле вашего внутреннего зрения возникает технологическая карта воспитания?

6. Проследите, поможет ли вам технологическая карта воспитания во взаимоотношениях со взрослыми людьми. Когда кто-то доставит вам некоторые неудобства, воспроизведите карту в поле вашего внутреннего зрения: ваша реакция?

7. Потренируйте свое мышление в умении «распредмечивать» окружающие вас объекты: вот авторучка, а вот блокнот, а там лежит шляпа, а вот здесь мыло... Какие наивысшие ценности представляют данные предметы?

8. Какая истина прячется за такими традиционными формами жизни, как умывание лица, уборка квартиры, приветствие человека при встрече с ним, оказание помощи другому, запрет на чтение чужих писем? Продолжите эту линию размышления.

9. Предположим, мы поссорились с близким человеком (только с близкими мы и позволяем себе подобное). Воссоздадим технологическую карту воспитания в нашем сознании. Не стало ли теперь ясным, что делать нам дальше?

10. Вспомните момент, когда вам не хотелось идти на занятия... Представьте, что он сейчас повторился — что происходит с вами, если вы вновь воспроизведете в сознании технологическую карту воспитания? Что говорите и что делаете?

Раздел 2. СТРУКТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Глава 6. Педагогическое общение

Проблема педагогического общения отражена в таких понятиях, как «взаимодействие», «коммуникация» и «общение». К сожалению, в педагогической литературе часто допускается смешение этих понятий, обозначающих отнюдь не одно и то же явление и вовсе не являющихся идентичными.

Понятие «коммуникативный» («коммуникация») указывает на наличие связи между людьми — от взгляда до текста телеграммы. Коммуникативным называют человека, умеющего устанавливать и создавать такие связи между людьми или между собою и людьми.

Коммуникативным может быть назван пассажир, заговоривший с окружающими его незнакомыми людьми: он легко установил связь с ними.

Понятие «взаимодействие» обозначает систему взаимных воздействий в отношениях «человек — человек»; эта связь людей подразумевает некоторое содержание, создаваемое прямыми и обратными действиями в адрес друг друга.

Например, взаимодействием является ситуация передачи денег на билет и получение билета как обратного воздействия среди незнакомых пассажиров. Их связь не назовешь общением, даже если они будут очень вежливы и приветливы.

Понятие «общение» является разновидностью взаимодействия и имеет свой сущностный отличительный признак, о котором скажем ниже.

Гуманистическое взаимодействие людей

Гуманистическое взаимодействие людей имеет отличительные признаки, обусловленные тем, что в отношениях «человек — человек» каждый из

партнеров взаимодействия занимает исходную позицию признания человека как ценности. Это взаимное расположение к ценностному феномену «человек» и задает взаимно определяющие характеристики.

Уважение — общая характеристика взаимодействия людей образованного цивилизованного мира, открывшего для себя в ходе исторического развития значимость «другого человека» для каждого из нас. Уважить — значит признать «важность» для себя этого человека (тогда мы говорим «я тебя уважаю»), но и признать важность вообще любого другого человека (тогда мы говорим «человека надо уважать»). Данная характеристика обобщенная. Нельзя уважать одного человека и, при этом, не уважать многих людей. «Уважающий» всегда и со всеми людьми одинаково держит высокую планку признания «человека в человеке». Как говорил английский драматург Б. Шоу: разговаривать с прачкой, как с королевой, а с королевой, как с прачкой, — то есть, со всеми одинаково, коль скоро они представляют «человека».

Нельзя сказать, чтобы такое понимание было издавна присуще человечеству. Оно и сейчас являет собою довольно высокий гребень культурной волны, Традиционно исторически уважали богатых, знатных, власть имущих, и не признавали достоинств стоящих на нижней ступени социальной лестницы.

Провозгласив «гуманизацию общества», «гуманистическое воспитание» как лозунги и методологическую основу педагогики, мы вынуждены признать, что это очень трудная задача.

Однако уже сегодня профессиональная педагогическая технология общения с детьми требует от него уважения к человеку (и детям, в том числе) как таковому. И это педагогическое требование не может быть оспорено, согласно нашему пониманию воспитания как введения детей в контекст мировой культуры.

Неприкосновенность личности

Неприкосновенность личности как характеристика отношения к человеку во взаимодействии с ним определяется психологическим пониманием автономности внутреннего индивидуального мира личности человека, обладающего особым содержанием, собственными нормами и правилами, своими внутренними событиями души и своим особым отношением к жизни. В это мир, как в отдельный дом, не должно быть доступа никому без позволения самого субъекта. Поэтому существуют неписанные правила этики, такие, как право на тайну, право на собственное мнение, право на неповторимость стиля поведения и жизни. Узаконено юридически право на неприкосновенность жилища, собственности, личных вещей, собственного тела.

Признание как данности — следующая общая черта современного взаимодействия людей в культурном обществе. Она означает терпимое отношение к особенностям человека, его непохожести на других, терпимости по отношению к тем качествам, которые неудобны для окружающих. Бесспорно, быть терпимым очень трудно, ведь человек, избрав образ жизни, считает свой выбор наиболее правильным, и с трудом соглашается, что можно жить иначе. Большим подспорьем в умении признавать человека как данность служит апелляция к истории жизни человека. Признать человека как данность нетрудно, если исходить из истории его жизни, из стечения обстоятельств, в которых он родился, познал счастье жизни, делал свои первые жизненные шаги.

...Ребенок не выбирал родителей, когда оказался в семье агрессивных и жестоких людей.

Ребенок не виноват, что ему вовремя не предоставили возможность полюбить музыку, живопись, театр, скульптуру.

На ребенка нельзя возлагать ответственность за то, что он не пользуется носовым платком, не умеет ухаживать за своим телом, не знает чистых простыней и пушистых полотенец.

Признание человека как данности, разумеется, имеет свои границы. Они очерчены общими нормами современной культуры, в которой «человек», «жизнь», «общество» в качестве наивысших ценностей и условия существования человечества на земле предписывают ряд законов, оберегающих эти основные условия жизни. Их нарушения влекут за собою карающие санкции общества.

Признавая ребенка как данность, педагог ни в коем случае не отказывается от его воспитания, от оснащения его достижениями культуры. Он производит методическое и технологическое решение проблемы, адекватное как для ситуации благоприятной, так и для ситуации неблагоприятного социального положения ребенка и истории его развития.

Общение как форма взаимодействия людей

Общение - особая разновидность взаимодействия людей. В пестром калейдоскопе разнообразных характеристик взаимодействия (информативное, коммуникативное, речевое, продуктивное, деловое и прочие), которые различаются по содержательному основанию или по средствам взаимодействия, общение выделяется на основании характера связи двух партнеров:

Во-первых, этими партнерами могут быть исключительно субъекты. Общение — это взаимодействие двух субъектов. Несмотря на это, мы не

можем говорить об общении как «субъектно-субъектной связи». Дело в том, что каждый из субъектов выступает объектом для другого партнера в силу того, что у каждого из них есть тело, внешностные характеристики телодвижений, несущие на себе черты движений скрытого внутреннего мира. Связь в общении все-таки «субъект — объект — субъектная», потому что каждый партнер воспринимает другого партнера через вполне осязаемые внешние проявления. Если он этого не делает, связь разрушается.

Во-вторых, связь этих субъектов осуществляется путем транслирования другому субъекту своего личностного «Я». Общение - взаимное трансляция «Я» субъектов. Каналы такой трансляции - визуальный, вербальный, тактильный, предметно-действенный. Один из этих каналов доминирует, обусловленный своеобразием возраста, индивидуальности, ситуации. Например, малыши выстраивают свое общение, прежде всего, по каналу предметно-действенному. Канал тактильный избирают влюбленные. Визуальный канал доминирует у супругов, понимающих друг друга с полуслова. Вербальным каналом пользуются больше девушки, чем юноши.

В-третьих, речь идет о передаче внутреннего духовного содержания этих двух субъектов. Общение — взаимное раскрытие субъектами своего духовного мира. Открыть свой автономный мир для другого - нелегко, это требует усилий и умения: что-то всегда сокрыто и не может быть вынесено для другого лица.

Иногда любое взаимодействие двух субъектов называют общением. Однако сам факт существования двух понятий вместо одного говорит о том, что есть принципиальная разница в явлениях, обозначаемых разными словами.

Общение — это взаимодействие двух субъектов, в процессе которого происходит взаимная трансляция «Я», участвующих во взаимодействии субъектов.

Именно транслирование такого плана и созидает нечто «общее» между субъектами, что позволяет именовать взаимодействие как «общение». Общаться — значит раскрыть другому человеку свое личностное «Я» при условии такого же акта со стороны партнера, взаимное обретение того, что стало «общим» для субъектов.

Прихожанин, раскрывающий свою душу на исповеди, не участвует в процессе общения. Особи животного мира не созидают процесса общения, хотя в их мире фиксируются тонкие формы взаимодействия. Не способен на общение психически больной человек, потерявший разум. Младенец не сразу и не скоро обретает такую способность. Но приходится признать, что и в мире взрослых мы нередко встречаемся с людьми, не успевшими развить в себе способности к общению.

Природа позаботилась, чтобы человек мог взаимодействовать с окружающим миром, наделив его сенсорной и рефлекторной системой. Общение же рождается в условиях социальной жизни. Ему научаются, его культивирует человек в социально-историческом процессе существования человечества на земле.

Ещё раз предлагаем читателям рассмотреть взаимодействие девочки по имени Маша и собаки (см. фото № 1). Так и хочется сказать, что перед нами картинка общения двух очень милых...- но не назовешь собаку субъектом, поэтому то, что мы видим, имеет лишь квалификацию взаимодействия - не более того.

Конечно, Маша, вероятно, что-то говорит, и Маше, наверное, кажется, что собака отвечает. Но Маша - если общается - общается с собственным отражением, наделяя собаку своими чувствами.

Для педагога сложность вопроса имеет три стороны. Первая: всякий выход на общение сопряжен с психологическими трудностями, ибо внутренний мир автономен, закрыт от окружающих, и его открытие само по себе происходит через усилия физические и психические. Говоря о несовершенстве психологии, известный американский исследователь Курт Левин подчеркивает: «Учитель никогда не сумеет должным образом направить ребенка, если он не научится понимать психологический мир, в котором живет этот отдельный ребенок». (*СНОСКА: Курт Левин. Теория поля в социальных науках. Спб., 2000. С. 83.*)

Вторая: опыт общения у детей пока еще маловат и ограничен привычными ситуациями повседневной жизни, а в школе ребенок попадает в публичную среду и на глазах публики должен умело высказывать свой личностный мир. Третья: низкая культура общения, свойственная обществу в период распада, или отсутствие общения в микросреде ребенка вовсе не наделяют ребенка опытом общения.

Преодоление этих трудностей берет на себя целиком воспитание.

Педагогическое общение — это общение педагога с детьми, в процессе которого педагог содействует восхождению детей на уровень коммуникативной культуры «человек — человек», научая детей воспринимать Другого и открывать Другому свой внутренний мир.

Первоочередная функция педагогического общения — «открытие на общение». Она осуществляет момент преодоления закрытости внутреннего мира «Я» одного субъекта перед другим «Я».

Операционально обеспечивается данная функция следующим образом:

§ педагог надевает «платье доброжелательности», обращаясь к детям либо к одному ребенку, с которым предстоит общение;

§ педагог занимает открытую позу без «замков» рук и ног, то есть, не скрещивает руки на груди, не кладет ногу на ногу и не держит в руках какой-либо предмет, как бы прячась за него; ладони его открыты и повернуты в сторону детей;

§ педагог не допускает угрожающей позы типа «льва перед прыжком» (опора двумя руками о стол, наклон вперед), «воинствующего петуха» (руки за спиной), «полицейского» (руки в карманах брюк, пальцы выставлены на партнера) и не держит в руках острого предмета, направленного на детей как пистолета (авторучки, указки, карандаша, линейки);

§ педагог произносит определенной формы обращение к детям, хорошо продумывая характер такого обращения в соответствии с данным обстоятельством («ребята» -- на спортивной площадке, у костра, во время уборки класса, чаепития или приготовления обеда; «дамы и господа», «судары и сударыни», «юные мыслители» — во время академических занятий; «дорогие друзья» — на беседе или дискуссии о проблемах жизни, и т.д.);

§ педагог производит «положительное подкрепление» в адрес детей вербально или мимически, осуществляя важное психологическое воздействие «поднять на пьедестал» партнера общения;

§ и в первый момент общения педагог обязательно произносит «Я-сообщение», которое есть не что иное, как открытие собственного внутреннего мира для партнера по общению.

Приведем иллюстрацию сказанного из школьной воспитательной практики:

...- Дорогие мыслители, здравствуйте! Рад видеть ваши умные и добрые лица. Прошу вас присесть. Нам предстоит интереснейшая работа. Я даже слегка волнуюсь: удастся ли сделать все хорошо, что-бы душа радовалась результату нашей работы...- обращается к ученикам учитель географии в начале урока.

Здесь произнесено обращение, произведено «положительное подкрепление», педагог открыл свое «Я», выходя на операцию «Я-сообщение».

Остановимся на последней операции, она играет роль особую, она универсальна, обслуживает все функции общения и составляет своеобразный базис для истинной трансляции личностного «Я».

«Я-сообщение» (*СНОСКА: Выявленное, обоснованное и разработанное психологом Ю.Гиппенрейтером*) - оглашение своего самочувствия, состояния или мысли по поводу происходящего либо случившегося факта как определенного явления жизни. Педагог возвышается над конкретным реальным случаем, видит в нем общее явление человеческой жизни и сообщает партнеру о своем отношении к явлению (не факту!). Такое возвышение содействует социализации ребенка, который попутно узнает, как люди в обществе, где он живет, относятся к тому, что он сделал. Педагог подчеркивает обобщенность словами «Мне всегда...», «Я всегда...», «У меня всегда...». Например: «Мне всегда больно, когда вижу, как обижают человека...» или «У меня всегда хорошо на душе при встрече с умными людьми».

Вот как выглядит в повседневном обыденном варианте эта операция в сочетании с обращением к партнеру. Рассказывает юный педагог:

...-Дети громко перекрикивали друг друга и вразной манере высказывали жалобы, возмущение и негодование по поводу какого-то случая, суть которого я никак не могла уловить. Тогда я произнесла: «Уважаемые судари и сударыни! Я вас очень прошу не шуметь. Мне всегда так неприятно, когда люди не хотят уважать друг друга и криком кричат, чтобы их услышали». Наступила тишина. Взгляды застыли на мне. Посерьезнели. Некоторые стали аккуратно поднимать руку, прося слова...» (*СНОСКА: Рассказывает Юлия Олейникова, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина*).

Следующая функция педагогического общения - «соучастие партнеру общения». Ее реализация означает существенную незаметную помощь партнеру в общении. Когда речь идет о детях либо об отдельном ребенке, данная функция имеет огромное значение, ибо дети только осваивают искусство общения, и, не умея общаться, часто приобретают негативный опыт. Если же учитывать, что взрослые прощают обычно маленькому ребенку, а порой и подростку, его ошибочные способы общения, то такое обретение негативного опыта, к тому же, довольно длительное время продолжается, укореняясь все глубже. Центральное место функции «соучастие» несомненно именно в силу ее влияния на практический опыт ребенка.

Представим ряд операций, осуществляющих скрытое содействие научению детей способам общения посредством «соучастия»: педагог создает условия для активного выражения «Я», инициирует активность, незаметно корректируя формы такого выражения. Вот операционное обеспечение указанной функции:

§ «вопрос в связи с обстоятельствами», который поставить очень легко, если оглядеть все, что располагается вокруг, или если учесть содержание совместной деятельности, предстоящей педагогу и детям; парадигма операции - «Интересно, кто здесь...», «Любопытно, каким образом это...», «Хотелось бы знать, отчего так здесь...»; заметим попутно, что эта операция очень хорошо помогает и взрослым, собравшимся вместе на свободное общение, но никак не умеющим наладить дружеский разговор;

§ «вопрос по поводу деятельности» — ставится после «вопроса об обстоятельствах», его содержание задано тем, что именно происходит «здесь и сейчас» и какие действия производит партнер общения; парадигма такова — «Вы часто здесь бываете?», «Вам нравится это делать?», «Вы, наверное, это делаете легко?»; любому человеку нетрудно говорить о том, что он сейчас совершает, поэтому он обычно бывает рад такому вопросу, позволяющему ему войти в общение;

§ «вопрос об интересах» хорошо поддерживает активность ребенка, ведь ему приятно говорить о том, что он хорошо знает и где достойно может проявить себя; парадигма операции проста — «Вы любите... плюс глагол (играть..., читать..., заниматься спортом, хозяйством...)»; с этим вопросом нельзя торопиться, лучше его задавать после предыдущих двух;

§ «присоединение» — красивая и педагогически изящная операция; она производится совсем просто посредством парадигмы «Я тоже...» или «Мне тоже...» или «У меня тоже...»; педагог как будто встает рядом с ребенком в духовном пространстве и сообщает ему, что он в своем проявлении не одинок, что его проявление в мире имеет место, и потому принимается людьми как достойное для человека, а значит, ребенок имеет поддержку; скажем, педагог говорит: «Я тоже немного боюсь, когда...» или же «Я согласен с тобою, я тоже думаю, что...»

§ «предложение помощи» во всех вариантах, созданных культурой; ее парадигмы следующие: а) «Давай помогу!» б) «Разреши помочь тебе!» в) «Мне хотелось бы тебе помочь...» г) «Я был бы счастлив это сделать»; если проследить за «мерой предложения», то она убывает от первой к четвертой парадигме — в этом скрытый смысл их существования: оказывать помощь только при условии, что человек хочет этой помощи, и ни в коем случае не делать этого без его ведома и желания;

§ «предложение высказать мнение» — операция, требующая особой тщательной интонационной инструментовки, так чтобы дети не пугались предоставленной свободы; парадигма «Выска-жи(те), что вы думаете об этом» обязательно произносится мягко, призывно, располагающе и безо всякого «учительского» нажима; не надо бояться паузы, дети должны

учиться преодолевать свой страх, они обязательно выскажут мнение, если будут уверены, что никто не станет их осмеивать;

§ «признание в личных пристрастиях либо слабостях» — необходимая операция для укрепления духовных сил ребенка, заключающаяся в открытом признании некоторых неумений, каких-либо ошибок или слабостей, которые допускал или допускает педагогом в жизни; парадигма «А я...» подчеркивает, что в данном вопросе ребенок чуть выше педагога («А я, к сожалению, боюсь компьютера...»);

§ «вопрос идеологического плана» ставится при развертывании общения, когда педагог фиксирует, что дети открылись и готовы выразить свое «Я»; парадигма «Для меня главное в жизни...» знаменует высокий уровень общения и высокое духовное напряжение личности обоих партнеров.

К перечисленному ряду также относятся операции общего порядка, такие, как «положительное подкрепление» и «Я-сообщение»: первое поощряет ребенка, наделяя его уверенностью, тем самым облегчает ему общение; второе намечает возможное содержание общения в связи с тем, что было высказано педагогом, и тем самым указывает достойный путь продолжения общения.

Посмотрим на практике примерное воплощение описанных операций в конкретной жизненной ситуации. Представим педагога, обращающегося к ребенку, чтобы вовлечь того в свободное общение:

...- Кажется, сегодня холодно? Ты не озяб, пока добирался до школы?.. Предстоит урок рисования?.. Тебе нравится рисовать?.. Я тоже очень люблю рисовать. А когда учился в школе, я рисовал корабли... Не умеешь рисовать корабли?.. Я могу тебе показать, как это делать?.. Красками я никогда не пробовал, к сожалению... Покажешь свои рисунки?.. Я люблю людей щедрых... А ты как относишься к жадности?.. Считаешь, что трудно быть добрым со всеми? -... А почему ты так полагаешь?..

Здесь зафиксирована обычная беседа двух людей: от вопроса к вопросу собеседники углубляют познание друг друга и взаимную трансляцию своего внутреннего мира другому человеку. Только взглядевшись и вслушавшись, можно выделить коммуникативные операции, содействующие активному общению. Более того, операциями называем их мы, профессионалы, когда ставим своей задачей научиться общаться свободно, легко и плодотворно.

Третья функция — «возвышение партнера общения». Ее назначение в повышении самооценки ребенка, в развитии достоинства как социально-психологического образования современного человека. А содержание функции — в положительной педагогической оценке и педагогической

поддержке. Образно говоря, момент общения всегда ставит воспитанника «на пьедестал», а с такого социально-психологического пьедестала как говорится «есть куда падать». Надо сделать так, чтобы человеку «было куда падать». (Заметим в скобках: многие судьбы преступников начинались с того, что им «падать было некуда», они никогда не переживали чувства достоинства собственной личности, у них не было «пьедестала», с которого они боялись упасть.)

Безусловно, вся профессиональная работа педагога содействует решению такой задачи. Задача формирования достоинства является составной частью воспитательной цели. В свою очередь, ее решение обеспечивается технологическим мастерством педагога, а именно — реализацией названной функции в процессе воздействия и общения с ребенком.

Данная функция осуществляется с помощью таких операций:

§ «авансирование» — провозглашение достоинств, которых еще не успел проявить воспитанник, но в наличии которых у педагога нет сомнений; парадигма такого выданного авансом поощрения - «Ты же такой...» воодушевляет, наполняет энергией, вселяет уверенность и — помогает напрягать все силы для подтверждения сказанного; ребенок совершает усилия и ведет общение на самом высоком для себя уровне и следуя за способами, предлагаемыми педагогом;

§ «оправдание поведения» - одна из щадящих операций, состоящая в том, чтобы помочь ребенку справиться с собою при совершении недостойных действий; парадигма «Вероятно (конечно) у вас на это были причины...» и более мягкий вариант «Наверное, что-то мешает (помешало) вам..., поэтому вы...» снимает решительно подозрение в злом умысле субъекта недостойных действий и утверждает его достоинство, несмотря на содеянное;

§ «компенсирование» - при выявлении слабых сторон личности воспитанника провозгласить некоторое его достоинство, которое выступает, во-первых, компенсацией слабой стороны личности, а во-вторых, объясняет и частично оправдывает эту слабую сторону; парадигма данной операции - «зато он...» или «зато у него...», и при этом называется сильная сторона личности, то достоинство ее, которое, скорее всего, порождает слабую сторону; скажем, услышав, что кого-то упрекают в неряшливом виде, сказать: «Зато он замечательно трудится на огороде и помогает матери кормить семью»;

§ «просьба о помощи» аналогична «предложению помощи» в тех же аналогичных вариантах, созданных культурой; ее парадигмы следующие: а) «Помоги!» и «Дай!», б) «Пожалуйста, помоги!» и «Пожалуйста, дай!», в) «Не мог бы ты... плюс желаемое действие», г) «Я был бы счастлив, если бы...

плюс желаемое»; смысл четырех вариантов просьбы о помощи в том, чтобы «не просить», не обременять человека, если он не может выполнить просьбу; особенно важны для педагога последние две парадигмы, инициирующие активность и самостоятельность ребенка; условно обозначим названные операции как «просьба о помощи — 1», «просьба о помощи — 2», «просьба о помощи — 3», «просьба о помощи — 4».

Обращается педагог к последней из предлагаемых операций, в первую очередь тогда, когда нужно уверить детей в их достоинстве, повысить самооценку, «поднять на пьедестал», с которого, как правило, человеку не хочется падать, ибо уже теперь «есть, что терять».

И в этом ряду операций по реализации второй функции столь же значимы две общие операции — «положительное подкрепление» и «Я-сообщение». Их вариант — «через третье лицо» — особенно эффективен в повышении самооценки партнера: производятся те же самые операции, но только теперь они обращены к какому-то здесь присутствующему человеку, которому и говорят о достоинствах партнера или о том, какое чувство вызывает то, что сделал партнер.

Например: «Как умно он сказал - вы не находите?!» - говорится в присутствии ребенка, но только другому человеку, как если бы ребенка не было.

Например: «Очень умные и добрые дети!» - говорит педагог директору школы про своих учеников, когда директор появился в классе. И дети слышат такую характеристику.

Итожа сказанное, следует отметить в первую очередь единство выявленных функций, одновременно реализуемых в одном акте общения, в каждую единицу времени общения. Лишь теоретически вычленяются автономно функции, и в теоретическом анализе операции прямо соотносятся с функцией. На практике почти все операции выполняют все функции с разной мерой влияния. Это дает возможность производить профессиональную оценку характеристик общения педагога с детьми за несколько минут его совместной с ними деятельности — как если бы мы взяли каплю морской воды и анализировали по капле качества всего водоема.

Поло-ролевая дифференциация детей

В общении мы имеем дело не с абстрактным субъектом и даже не с человеком как таковым. Партнер по общению — либо представитель женского, либо представитель мужского пола человечества. Юная дама и юный мужчина имеют свои возрастные обозначения половой принадлежности: «девочка» и «мальчик», «девушка» и «юноша», «дама» и

«господин», «сударыня» и «сударь». Но возможны и другие обозначения: «баба» и «мужик», «девка» и «парень», «девчонка» и «пацан».

Процесс овладения социально-половой ролью в обществе протекает незаметно, постепенно и неуклонно, начинаясь очень рано, пока дети еще играют роль «девочки» и «мальчика».

Дед-Мороз на новогоднем празднике приглашает малышей потанцевать вокруг елки. Он говорит: «Кто-то будет снежинками, а кто-то - зайчиками». Дети сразу откликаются: «Девочки - снежинки! А мальчики - зайцы!» «Почему?» - выразил преувеличенное удивление Дед-Мороз. И мальчики закричали: «Девочки... красивые!... нежные!.., легкие!..»

Не вдаваясь в аргументацию и подробности, укажем на социальные роли мужчины и женщины в современном культурном обществе, не отвергая происходящее сегодня смещение ролей в процессе маскулинизации и феминизации, но подчеркивая, что такое смещение социальных ролей вносит дисгармонию во взаимоотношения мужчин и женщин, нарушая их возможное счастье половых отношений.

Социальная роль мужчины — «сильный», «лидер», «почитатель дамы». Социальная роль женщины — «слабая», «ведомая», «принимающая почтение» (*СНОСКА: Не считаем возможным рассматривать этот вопрос в учебном пособии, отправляем читателя к книге Ю. Рюрикова «Три влечения» или к сб. «Новые технологии воспитательного процесса», 1998*). С позиции амбивалентности мира, такое разведение ролей на противоположные полюса является залогом гармоничности взаимоотношений мужской и женской частей человечества.

Производя дифференциацию детей по их половой принадлежности в процессе общения педагог передает детям социальный опыт поло-ролевого поведения. Делает он это всегда — невзирая на возраст ребенка, ибо формирование социальной роли Мужчины и Дамы составляет сущностный элемент воспитательного процесса протекает на протяжении всего становления личности.

Поло-ролевая дифференциация в процессе совместной деятельности детей и педагога — это внесение во взаимодействие с детьми специфических характеристик, продиктованных социально-половой ролью мужчины и женщины в современной культуре.

Освоение данных культурных социальных ролей происходит благодаря тому, что, во-первых, школьники идентифицирует свое «Я» с определенной социальной ролью (мальчик — с «мужчиной», а девочка — с «дамой»), во-вторых, в их сознании появляется вполне определенный образ поведения, соответствующий данной роли («ты же мужчина», «дамы всегда так

поступают»), наконец, в-третьих, каждый из них обретает практический опыт поло-ролевого поведения, одобряемый в этом момент окружающими («как хорошо, что есть рядом мужчины», «присутствие дамы всегда обязывает»). Но чтобы названные психологические процессы свершались, необходимы педагогические воздействия.

«Идентификация», «представление поведенческого образа» и «практический опыт» обуславливаются адекватными педагогическими операциям при общении с детьми.

Первое исходное операционное воздействие — номинация. Произвести номинацию означает выделить присутствие в группе представителей разного пола, отметить потенциальное различие в их поло-ролевом поведении, спроецировать вероятностную разницу в поведении «здесь и сейчас» мальчиков и девочек.

Это делается путем дифференцированного обращения к присутствующим мальчикам и девочкам, или простой констатацией присутствия в группе мальчиков и девочек, юношей и девушек, юных дам и мужчин, а также через высказывание предположительного поведения тех и других в ходе совместной деятельности. Номинация обладает очень сильным влиянием, потому что именно она способствует половой идентификации как начального психологического процесса. Проиллюстрируем такое влияние на опыте студентов-педагогов, не обладающих большим опытом, не успевших завоевать высокий авторитет и потому особенно удивляющихся эффекту номинации.

...- У меня планировались занятия с условно осужденными подростками. Были основания для опасений, потому что, когда мой коллега проводил анкетирование в этой группе, то к словам анкеты «Дорогой друг!» подростки дописали «тамбовский волк тебе друг»... В «роковой» день я вошла в группу, открыла ладони, улыбнулась и сказала: «Здравствуйте, дамы и господа!»... Сказать, что на их лицах отобразилось крайнее удивление, значит ничего не сказать. Они все как-то выпрямились, приосанились, кое-кто улыбнулся, кое-кто открылся мне навстречу... (СНОСКА: Рассказывает Ольга Кроликова, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина).

А вот еще одно сильное впечатление будущего педагога (СНОСКА: Рассказывает Мария Кирюшина, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина):

...- Я работаю в детской комнате милиции. Один раз мне привели девочку, малолетнюю проститутку. Она села передо мной с возмущенным и наглым лицом: «Чего вы меня сюда притащили?» А я просто сказала: «Здравствуйте, леди!» Реакция была потрясающей для нас обеих: она покраснела, и слезы покатались по грязным щекам.

Она все плакала и повторяла, что ее так никто никогда-никогда не называл...

Сейчас она в школе, стала лучше учиться, собирается в медицинское училище...

Второе профессиональное операционное воздействие - инициирование.

Произвести инициирование означает предъявить образ поло-ролевого поведения, традиционно утвердившийся в жизни современного культурного слоя общества.

...- Моя младшая сестра заметила, что я держу спину прямо, когда сижу за столом. И спросила, зачем я это делаю. Я ответила ей примерно так: «Маша, дамы обязаны быть красивыми. Они всегда держат спину прямо - это первый и самый простой способ быть красивой». После моих слов сестра выпрямилась... Я заметила, что с тех пор старается держать осанку (*СНОСКА: Рассказывает Елена Степанова, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина*).

Художественный образ (живопись, танец, драма, скульптура, музыка, пение) много содействуют формированию образа мужчины и образа дамы у детей. Они часто подражают пленившему их образу. Если педагог помнит о склонности детей к подражанию, он целенаправленно предлагает материал для восприятия.

Непосредственное мужское и женское поведение, окружающее детей, служит для них образцом. Но только при правильно расставленном педагогическом акценте.

Например, спускаясь по лестнице, учительница протягивает руку проходящим мимо мальчикам, говоря «Даме помощь нужна!». Эпизод этот важен для всех окружающих - представлен образ разного поведения мужчины и женщины в одной ситуации.

Третье профессиональное воздействие в целях поло-ролевого дифференцирования детей в процессе взаимодействия с ними - организация.

Организовать поло-ролевое поведение детей в его соответствии культурным нормам жизни — это помочь детям обрести первый опыт поло-ролевого поведения, произвести действия, адекватные социальной роли женщины и мужчины.

...Занятия закончились, и ученики стали поспешно собираться домой. Когда я просила расставить стулья и столы, как они стояли до занятий, никто не откликнулся, все складывали в сумки свои книги. Тогда я сказала:

«Юноши, пожалуйста, останьтесь, а девушки могут идти, так как тяжелую работу обычно выполняют мужчины. Картина сразу изменилась: девушки отошли к дверям, но не уходили. Юноши принялись за дело.. (СНОСКА: Рассказывает Юлия Кошкина, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина.)

Просьба, деловое распоряжение, возложение полномочий, а также мини-упражнения, включенные в реальность школьных действительности, — вот простой перечень организации «мужского» и «женского» варианта поведения детей в повседневной жизни.

А теперь поставим вопрос: «Следует ли вести беседы об особенностях поло-ролевой принадлежности детей?». Разумеется, дискурсии как групповые раздумья, логические размышления о принадлежности школьника к тому или иному представительству человечества совершенно необходимы, и у подростков и юношества есть острая потребность в них. Но организация такого рода занятий лежит в плоскости методического профессионального мышления педагога, поэтому данный вопрос вынесен за рамки нашего учебного пособия, рассматривающего лишь технологическую сторону работы с детьми.

Но заметим, что даже узко технологическое решение вопроса имеет сильные воспитательные последствия. Предоставим слово педагогу-практику, воплощающему такое решение в школьной повседневной жизни (СНОСКА: Рассказывает Неонила Васильевна Коламытченко, учитель школы № 1 пос. Барсове Сургутского района Ханты-Мансийского округа):

...Мне значительно легче стало работать с подростками и старшекласниками. Ученики стали воспринимать меня как личность, как даму, с удовольствием подчеркивая в поведении свою роль «сильного». Если раньше никак не удавалось внедрить речевой этикет, то теперь мальчики легко и привычно произносят все «вежливые слова», стали ответственнее и с достоинством проявляют заботу о дамах.

И все-таки сложность вопроса остается, потому что человеку приходится одновременно играть несколько социальных ролей, которыми наделила его социально-этическая реальность. Роль «человека» присуща мальчику и девочке даже тогда, когда они выступают в своей поло-ролевой принадлежности. Общечеловеческое и полоролевое должны были бы в ходе личностного взращивания детей составить гармоническое единство. Поэтому педагоги, производя дифференциацию в процессе группового взаимодействия, параллельно этому, создают ситуации общения, в которых амплифицированно инструментуется роль Человека каждого из присутствующих.

Посмотрим на краткий миг школьной жизни, запечатленный фотоаппаратом (см. фото № 2). Во время психологического тренинга юноша и девушка взаимодействуют на уровне «человек - человек», сопереживая и сочувствуя друг другу в ходе выполнения нелегкого психологического задания (*СНОСКА: Школа № 1 пос. Барсове.*). И в ходе такого тренинга они научаются выполнять роль «человека» на этой земле в этой жизни.

На протяжении истории человечества (филогенеза) и на протяжении индивидуальной отдельной жизни (онтогенеза) проблема сопряжения этих двух основных ролей человека на земле встает каждый раз заново, требуя нового решения в связи с изменяющимся возрастом человека и человечества, происходящими общественными событиями, личными пристрастиями, уровнем менталитета региона, поисками новых ответов на вечные вопросы жизни. Научая детей хорошо играть свою социальную половую роль и хорошо играть роль человека в ходе сегодняшней жизни, педагог вынужден ориентировать своих питомцев на то, что им придется всю свою жизнь разрешать для себя этот нелегкий вопрос.

Этическая защита

Когда в сфере взаимодействия (в том числе общения) люди вольно или невольно нарушают общепринятые нормы взаимодействия друг с другом, задевают и оскорбляют достоинство человека, то необходима этическая защита, чтобы остановить такого рода действия, чтобы оградить собственное достоинство от оскорбления.

В сфере предметной деятельности логика достижения предметного результата диктует поведение людей, и потому в этих сферах нет речи об этической защите, вместо нее мы встречаемся с физической, юридической, финансовой, административной и другими видами защиты. Хотя, разумеется, тесная связь сфер и видов человеческой деятельности такова, что выделение этической защиты как исключительного способа сохранения культурного уровня общения между людьми можно считать условным.

Этическая защита — это защита человека от посягательства на его достоинство, производимая морально-этическими средствами.

В процессе взаимодействия и общения с детьми этическая защита совершенно необходима педагогу по причине неопытности детей в общении с другим человеком, а также по причине подражания, свойственного детям, воспринимающим в социальной среде и грубые формы взаимоотношений, в том числе оскорбительные.

Этическая защита педагога выполняет три функции:

§ первая — направляется на сохранение достоинства педагога как человека; такого рода защита выступает для детей в качестве умозрительного опыта, предоставляющего образ поведения человека, не позволяющего унижать человеческое достоинство;

§ вторая — имеет целью корректировать недостойное поведение ребенка, и, одновременно, предлагает ребенку возможный вариант поведения в ситуации, обогащает его новыми формами поведения, до этого ему неизвестными;

§ третья — в своей реализации выполняет роль поддержки ребенка, сохранения его достоинства, невзирая на его дурное поведение, оскорбительное для педагога.

Представим веер десяти распространенных способов этической защиты (первые шесть способов - скрытая форма защиты, корректирующая маленького или наивного непросвещенного ребенка, слепо воспроизводящего бескультурные формы общения; остальные четыре — сильная форма защиты открытого плана, их рекомендуется использовать лишь для учеников старшего возраста или для общения со взрослыми, осознающими свои действия).

Рекомендуем педагогу последовательно овладевать всей совокупностью выработанных культурой тонких и изящных способов сохранения своего достоинства при сопутствующей коррекции грубого поведения партнера, достоинство которого ни в коем случае нельзя подвергать уничтожению. Укажем в скобках парадигму практического воплощения каждого способа, — как некоторую первоначальную опору для овладения искусством этической защиты.

§ «Вопрос об адресате» («Это вы - мне?»). Содержание данного приема защиты заключается в следующем: субъект, не допуская даже мысли, что с ним можно обращаться подобным образом, выражает удивление и уточняет адресат грубого обращения. Например: «Простите, вы ко мне обращаетесь?» или «К кому обращены ваши слова?» плюс выраженное мимически непонимание и поворот головы в поисках адресата.

...Ученик кричит в адрес учителя: «А вторую задачу тоже решать?» И слышит учительское: «Прости, кому поставлен вопрос?»...

§ «Вопрос на воспроизведение» («Простите, не понял...»). Как бы не веря услышанному или содеянному, человек просит подтвердить совершенное, чтобы исправить «свое неверное восприятие». Например: «И, наверное, не расслышал...» или «Задумался и не слышал, что вы сказали?..».

...Школьник приоткрыл дверь учебного кабинета: «У нас здесь будет урок?» Учитель откликнулся так: «Ты (вы) о чем-то спросил (и) меня?»...

§ «Окультуренное воспроизведение» («Если я вас правильно понял, вы хотели...») плюс повторение сказанного в культурном варианте). Субъект, не допуская возможности произведенного воздействия, предлагает иной вариант такого же воздействия, уточняя смысл произведенного. Тем самым он предьявляет желательную форму взаимодействия с ним. Например: «Вы хотели бы стать на мое место — я правильно вас понял?» или «Вам так понравилась моя шляпа, вы полагаете, что вы ее должны носить?».

...Подросток, расстроенный низкой оценкой, полученной за диктант, грубо бросает педагогу: «Вы нарочно снижаете мне отметки..!» На что раздается спокойное и вежливое: «Если я вас правильно поняла, вы хотите сказать, что при оценке диктанта допущена какая-то оплошность?»...

§ «Ссылка на особенности своего характера» («Что же делать, я не привык к...»). Например: «Я бы с удовольствием... но я не привык к приказам, и я не умею исполнять приказы...» - когда к человеку обратились в приказной тональности.

...Преподаватель прерывает свою речь, говоря: «Я нервничаю, когда меня не слушает кто-то... Я даже забываю, о чем говорю... Я могу работать только в полной тишине... Что же делать?!...»

§ «Оправдание поведения» («Вероятно, у вас есть причины так говорить...»). Субъект настолько поражен поведением партнера, что допускает, будто очень серьезные причины вызвали неблагоприятное состояние партнера и последующее недостойное его поведение.

...Во время урока дверь кабинета вдруг распахивается, и появляется секретарь школы... Учитель поворачивается к детям: «Видимо, произошло что-то серьезное, раз прервали нашу работу...»

§ «Проявление доброжелательности» («Хорошо, что вы.., так как мне...»). При недостойных формах обращения к человеку, субъект настолько устойчив в своем доброжелательном отношении к другому, что расценивает произведенное им как нечто полезное или важное для себя. Он так и говорит, например, заметив, что его толкают: «Как хорошо, что вы вывели меня из задумчивости — мне же выходить на следующей остановке!».

...Воспитатель обращается к группе: «Я заметила, что вы стали опаздывать к обеду... Наверное, организация режима дня плохая. Давайте подумаем над усовершенствованием режима...».

§ «Великодушное прощение» («Если вам так хочется, пусть...») — сильная и жесткая форма защиты. При оскорблении субъект произносит примерно такое: «Если вы будете счастливы от возможности кричать на меня, - пожалуйста, сделайте это!» или «Если вам только этого стула не хватало для полного довольства, - вот он!»

...Педагог просит учеников не приходить на учебные занятия в спортивной тренировочной одежде. Они заявляют, что «им так удобно». Педагог: «Что ж, если даже зная, что ваш костюм оскорбляет достоинство преподавателей, вы все-таки только в этих костюмах и можете чувствовать себя счастливо, то... - пожалуйста...пусть будет так». Через несколько дней педагог констатирует, что ученики сменили свои костюмы.

§ «Сопоставление поведения с достоинствами партнера» («Вы такой., а ...») — довольно распространенная форма защиты. Имеет простые формы: «Ты такой умный, — а говоришь...» или «Вы такая красивая, нежная, а — так ведете себя...»

...Педагог на не вполне достойное поведение детей произносит мягко: «Вы - такие добрые и нежные, такие умные и красивые...» Ему не пришлось договаривать - дети сказали: «Мы поняли, мы больше не будем...».

§ «Оставить наедине с собою» («Как жаль, что вы не понимаете, что происходит...») — краткая жесткая и изящная по форме защита. Обидчику говорится, например, такое: «Вы не поняли, что сейчас произошло? Очень жаль» - и далее разговор непременно прерывается, чтобы оставить партнера в ситуации недоумения: пусть додумывает, что же такое он совершил.

...Когда один из юношей заявил преподавателю: «Вы должны нас учить - вам за это платят». Преподаватель откликнулся так: «Вам кажется, что вы провозгласили истину. Но как жаль, что вы не поняли, что именно вы сейчас сказали». Юноша хотел возразить, но преподаватель уже был занят разговором с другими.

§ «Доведение до абсурда». Способ этот имеет легкий налет детскости, ибо выстраивается на наивном принятии того, что произвел субъект, и наивном несогласии с тем, что сделал либо сказал обидчик («Какой же я козел? И копыт нет, и шерсти не видно...» Или «А я думал, что., а оказывается, я...»).

...Дети не захотели пересесть поближе и занять первые ряды. Тогда педагог, как бы раздумывая, сказал: «Тогда я отодвину первые столы - в сторону, чтобы быть ближе к вам?!» И начал было двигать столы. Но дети отреагировали: «Не надо - мы пересядем!» Один из них сказал: «Извините!»

Разумеется, индивидуальные формы этической защиты беспредельны. Поэтому не следует точно воспроизводить предложенные парадигмы - они необходимы лишь на первых порах, в качестве вспомогательной опоры в практической ситуации.

В конкретной индивидуальной ситуации проявление этической защиты столь же конкретно и непредсказуемо. Здесь главное — не опускаться на дно культуры, куда увлекают человека обида и гнев. Добавим и следующее: тональность этической защиты не допускает иронии, издевки, сарказма в адрес ученика. Этическая защита — гуманистический способ коррекции взаимоотношений людей. В этом ее смысл — иначе бы вполне достаточно было бы открытых и подавляющих человека способов защиты*, типа «Стыдно, молодой человек! Вы дурно себя ведете!»

Первый опыт использования способов этической защиты поражает и воодушевляет. Студенты, обратясь к предложенным операциям в практике своей жизнедеятельности, вдруг обнаруживают огромную корректирующую силу этической защиты. Проиллюстрируем конкретными примерами, обратясь к конкретным рассказчикам. *(СНОСКА: Рассказывают студенты психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина: Макарова Любовь, Максаков Александр.)*

...Я ехала в трамвае. Пассажиров было много, выбрать место не было возможности. На остановке в вагон вошел мужчина и, проходя мимо меня, грубо сказал: «Чего встала на проходе?!» Конечно, мне стало обидно, но я вспоминала о способах защиты: «Простите, я не совсем расслышала, что вы сказали...» Он удивленно поглядел на меня и стал осторожно пробираться дальше, стараясь никого не задеть. Мне этого было достаточно, обида улетучилась...

...Я зашел в магазин купить соку. Подошел к кассе, стал в очередь. Тут сзади раздраженный голос проговорил: «Лезут без очереди, как будто не видят, что я тут стою, кроты наглые». Я оглянулся: может быть, это не мне говорят? Женщина смотрела именно на меня, презрительно и гневно. Тогда я применил этическую защиту: «Какой же я крот!? У меня курносый нос, когтей нет, розовая кожа вместо темной шкуры...» Обескураженная, дама несколько секунд стояла неподвижно, потом пошла к другой кассе...

Этикет как форма поведения

Этикет - это собрание регламентированных форм поведения, проверенных историческим опытом, поэтому санкционированных обществом, одобряемых и ожидаемых от человека в определенных обстоятельствах.

Например, при встрече произносят приветствия; при прощании посылают добрые пожелания; за столом пользуются ножом и вилкой; входя в дом, снимают головной убор; благодарят за общение и угощение; не спорят с дамой; платье надевают такое, которое соответствует ситуации.

Этикет — форма поведения, развивающаяся в ходе исторического развития взаимоотношений людей, наиболее точно и ярко воплощающая уважительное отношение к человеку, существующая в виде регламентации и инструкций, помогающих использовать найденное решение и тем самым освобождающих сознание человека от постоянного поиска адекватной формы поведения.

Предлагаем весьма простое решение вопроса (не исключая, конечно, важности ознакомления с этикетом по этической литературе). Оно состоит в обобщении правил этикета путем выявления в них главной ценностной идеи.

При сохранении центральной идеи уважения каждого человека в каждый данный момент взаимодействия с ним этические нормы требуют от исполнителя их определенной меры усилий. С этой точки зрения, все правила этикета могут быть квалифицированы и систематизированы по уровням.

§ Первый уровень: этикет требует не доставлять неудобства окружающим людям; («не мешай!»).

§ Второй уровень: этикет рекомендует быть приятным для окружающих людей («будь приятен!»).

§ Третий уровень: этикет приглашает оказывать помощь тому, кто в ней нуждается и ее принимает («помогай!»).

§ Высший уровень: этикет советует овладеть этическими умениями так, чтобы сохранялось естественное и непринужденное поведение; так, чтобы «не было видно правил этикета» там, где этикет присутствует («будь естественным!»).

Понятно, что первым и основным способом приобщения к этикету детей является повседневное поведение самого педагога, предоставляющее детям образ для следования, инструкцию для желаемого достойного поведения, а также пленяющее детей внешней красотой действий. И нет оправданий для педагога, не овладевшего этикетом как простейшей формой выражения уважительного отношения к человеку.

Другим способом формирования этикета выступают этические традиции в школе (этическая среда), предоставляющие каждому отдельному ребенку ежедневные упражнения в красивых этических формах, тем более

плодотворные, чем шире и устойчивее данная школьная традиция. Всегда остается актуальной и необходимой для подрастающих детей мягкая, тонкая, незаметная педагогическая коррекция их поведенческих форм, производимая педагогом.

В вопросе этикета скрыта вечная проблема формы и содержания. Педагог, решивший для себя, что форма — это то же содержание, что форма — это способ существования содержания, будет неукоснительно следовать вместе с детьми поиску гуманистических форм поведения для гуманистического отношения к людям.

Не следует обучать этикету, жестко предписывая детям формы действий. Вместо такого дидактического подхода надо этикет использовать как некоторый готовый материал, как некоторую замечательную находку людей, помогающую адекватно выразить свое отношение к человеку. Технологическая сторона решения проблемы этической формы и этического содержания поведения детей состоит в инструментовке этикета как удивительного явления, облегчающего жизнь человеку: ведь имеющиеся выработанные формы поведения освобождают нас от постоянного напряженного поиска точного выражения своих чувств, отношений, своего состояния.

Введение в контекст совместной деятельности с детьми этикета оказывает влияние на этическое содержание взаимных отношений детей. Форма начинает производить обратное воздействие на содержание. Элементарное «пожалуйста», «спасибо», «извините», «всего хорошего», «приятного аппетита», «добрый день» — все это не нейтрально во влиянии на взаимоотношения субъектов. «Слово — тоже поступок» - утверждал Л. Толстой. И, если слово, действие, жест, позу, одежду интерпретировать вместе с детьми как отношение к человеку, то внедренные в жизнь правила этикета обретают роль — одного из факторов развития гуманистических отношений.

Завершим иллюстрацией краткий экскурс в область этикета. Две дамы подошли к дверям школы. Дверь открылась, и появился выходящий подросток. Увидев двух женщин, он остановился, придержал дверь, пока они входили, и в ответ на их благодарность, сказал: «Не за что», весело пожав плечами, как бы произнося: «О чем тут говорить?!». (*СНОСКА: Школа № 1 пос. Барсове Сургутского района Ханты-Мансийского округа (директор Гудков Виктор Владимирович)*)

* * *

Итак, в рассмотрении проблемы педагогического общения выявляется ряд вопросов: педагогическое взаимодействие, педагогическое общение, педагогическая этическая защита, педагогическое поло-ролевое

дифференцирование детей и педагогическая апелляция к этикету как готовым и проверенным формам поведения. Этот ряд не является суммарной совокупностью отдельных вопросов — а представляет собою цепь зависимостей, что означает для педагога-профессионала суровую необходимость овладения всей системой указанных профессиональных операций. Неожиданным для будущего педагога оказывается то, что существует искусство общения, которому следует учиться, что само по себе по принципу «как получится» общение не складывается благополучно, что человек как субъект может стать господином общения с окружающими людьми. Но еще большей неожиданностью окажется, что овладение технологией педагогического общения разительно улучшает дружеские, семейные, приятельские отношения и даже — отношения с незнакомыми людьми. Технология общения — как таблица умножения, которую должен знать любой современный человек. А педагог — быть высочайшей степени специалистом в установлении и проведении общения.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Вспомните ваших знакомых: с кем из них вы никогда не выходите на общение? Почему?
2. Как вы оцениваете случай одиночества человека, не умеющего общаться с другими людьми? Считаете ли вы этот случай неблагоприятным для развития данной личности?
3. Шел человек по улице. Вдруг сзади огромный пес положил на плечи свои большие и сильные лапы. Человек произнес: «Не понял...» Какая из форм этической защиты автоматически использована человеком?
4. Воспользуйтесь операцией «оправдание поведения» в случае, когда кто-то не выполнил данное вам обещание. Согласитесь, что ваши отношения улучшились бы, сделайте вы такое раньше?
5. Вспомните: вы входите в дом, приветствуете всех домашних... проанализируйте, какие из известных вам операций общения вы производите?
6. Как вы себя чувствуете, когда видите человека на улице, пьющего из горла бутылки? Вас шокирует презрение к этикету? Или пугает распространяющаяся антисанитария и нарушение гигиенических норм? Или вас это не трогает?
7. Понаблюдайте целенаправленно за общением родителей с детьми или педагога с детьми: какие из операций ими используются неосознанно? Проследите за реакцией детей и последующим характером их общения с родителями и педагогом. К какому выводу вы приходите?

8. Как бы вы определили специфику поведения мужчины в ситуации этической защиты? Чему следует научить мальчиков в случае нарушения норм общения со стороны девочки?

9. Этикет предлагает мужчинам (а значит, и мальчикам) иметь при себе два носовых платка: один - для себя, другой - для дамы в случае необходимости. Как вы расцениваете такую этическую норму?

10. При встрече со знакомым задайтесь целью в приветствии произвести ряд операций, таких, как «Я-сообщение», «положительное подкрепление», «вопрос в связи с обстоятельствами» и «просьба о помощи-4». Проанализируйте его реакцию.

Глава 7. Педагогическое требование в контексте культуры

В педагогическом требовании воплотилось вечное противоречие человеческой жизни, в которое «вогнал» себя человек, создавший культуру. Появившись на свет не наделенным средствами существования и без готовой способности жить в контексте культуры, человек вынужден обретать эту способность через физические и духовные усилия, благодаря которым он сохраняет, преумножает и созидает культурные условия своей жизни.

Педагогическое требование - объективное выражение противоречия жизни человека, для которого культурная среда является единственно возможной средой жизни, но биологическая природа которого не оснастила его наследственными образованиями для проживания в условиях человеческой культуры.

Физические и духовные усилия - всегда напряжение, и тем большее, чем меньший опыт имеет ребенок. Педагог, вводя ребенка в контекст культуры, оснащает его достижениями культуры, одновременно научая производить физические и духовные усилия.

Педагогическое требование — предъявление и раскрытие социальной и личностной значимости культурных норм жизни и обеспечение процесса реальной жизни ребенка на уровне современной культуры.

Проблематичность педагогического требования состоит в биологической неоснащенности человека производить усилия, которыми сопровождается любое выполнение норм культуры. Социально-культурологический продукт, осваиваемый, усваиваемый и присваиваемый детьми, ставит детей в безысходное положение напряжения физических и духовных сил, а дети избегают напряжения, если отсутствует произвольный интерес. Поэтому педагогу приходится искать профессиональное решение, которое бы разрешило противоречие между необходимостью свободы проявления

растущего «Я» ребенка и необходимостью овладения всеми элементарными нормами жизни.

Педагогическое противоречие не выходит за пределы общечеловеческого противоречия «хочу» и «надо». Свобода и необходимость идут рядом, поэтому Э. Фромм определил образно человека как того, кто постоянно решает проблемы жизни (в отличие от животного, которое таких проблем не имеет). Содержанием педагогического требования являются отношения, определяющие современный уровень культуры. Оговорим: обычно принято считать, что таким содержанием являются нормы общественной жизни: гигиенические, правовые, трудовые, этические, эстетические, экологические и т.д. Разумеется, возразить такому утверждению нельзя, так как оно проистекает из социальных интересов общества. Когда же педагоги-профессионалы определяют содержание педагогического требования, то позиция при этом занимает другая: утверждение проистекает из психологической — природы поведения как формы выражения внутреннего отношения человека к какому-то объекту (предмету, явлению, человеку).

Безусловно, не имеются в виду все бесчисленные отношения человека к бесконечным объектам мира, а предполагается, что это отношения к тому, что значимо для жизни, то есть к ценностям жизни.

Поэтому можно сказать, что содержанием педагогического требования является вполне очерченная и ясно обозначенная совокупность ценностных отношений человека к миру, позволяющих человеку жить на уровне современной культуры.

Профессиональный секрет искусного использования воспитательного средства таится в умении педагога «распредмечивать» предметно-вещную среду, выявляя человеческую сущность в неживых материальных объектах окружающей реальности — обнаруживать отношение за оболочкой предмета. Тогда за привычным и обыденным открывается чудесный «вочеловеченный» мир, в котором каждый предмет наполнен смыслом:

§ вот веник — он знаменует заботу человека о красоте окружающей его среды, фиксируя эстетические позиции человеческой жизни;

§ вот книга - неотъемлемое средство в интеллектуальном восхождении человека к истине и познании многообразия мира;

§ вот нож — замечательный знаковый предмет, раскрывающий наличие творческого труда и способности обеспечивать себя средствами существования;

§ а это кроссовки — они сообщают об отношении человека к собственному телу, которое в спортивных занятиях должно обретать силу, легкость, здоровье, красоту, свободу.

Быстрое педагогическое аналитическое мышление, производящее «педагогическую апперцепцию», — операцию ценностной интерпретации объекта окружающего мира, обеспечивает реальное наполнение педагогического требования ценностно-отношенческим содержанием.

Педагогическая апперцепция создает условия для обеспечения целесообразности предъявляемой нормы. Детский вопрос «зачем надо это делать?» имеет готовый ответ при способности педагога видеть ценностное содержание социальной нормы. Прежде чем предъявлять требование, педагогу необходимо основательно продумать его целесообразность. Заметим попутно, что исходить надо не из негативного — запрета на действие, а из позитивного — призыва к действию. Ложное суждение «Что не запрещено, то разрешено» не выдерживает гуманистической критики, хотя бюрократу-чиновнику кажется исчерпывающим.

Располагаясь в контексте культуры, педагогическое требование принимает формы, соответствующие нормам культуры. Перечислим общие вербальные формы по принципу усиления меры принуждения извне:

просьба — совет — рекомендация — деловое распоряжение — приказ.

Особо отметим, что форма приказа используется лишь в экстремальных ситуациях либо при угрозе оскорбления человеческого достоинства. «Просьба» — форма универсальная и традиционная.

Аналогично выстраиваются и невербальные формы педагогического требования:

удивление — огорчение — пауза — гнев — отчаяние — отстранение.

...Дети чутко улавливают требовательность педагога, входящего в класс. Он держит паузу, прежде чем произнесет доброжелательное приветствие, пока все ученики не встанут ему навстречу: культура предполагает такой этический ритуал по отношению ко взрослому и к педагогу...

Неудачная шутка ученика заставила педагога поднять в удивлении брови. И ученик все понял, махнул рукой: «Плохо пошутил». «Неудачно пошутил», - скорректировал мягко учитель...

Исключительно профессиональное толкование вопроса педагогического требования вызывает необходимость в его технологической разработке: как

производится такое предъявление, которое бы гарантировало положительный результат?

Технология предъявления требования

Педагогическое требование — это делегированное обществом и культурой полномочие, предоставленное педагогу во имя введения детей в контекст современной культуры и оснащения детей необходимым жизненным опытом и способностью сознательно выстраивать свое поведение в согласии с достижениями общечеловеческой культуры.

Этот вопрос решается с помощью пяти простых профессиональных правил, выполняя которые, педагог, во-первых, облегчает детям поведение на уровне высокой культуры, а во-вторых, обретает возможность неукоснительного повышения уровня развития детей и каждодневного восхождения на уровень современной культуры как единственного и естественного образа жизни.

Прежде чем будут названы правила, еще раз воспроизведем картинки действительной школьной жизни:

...Педагог появился в группе, но никто из детей этого не заметил. Они продолжали делать свои дела, пока громкий и жесткий голос не прервал их занятий. Когда педагог властно и сердито отдал распоряжения, дети затихли и приготовились исполнять требуемое...

Другой педагог появился в той же группе, и дети быстро приготовились к работе. На их лицах приветливость и ожидание, доброжелательность и жажда дела...

Часто такие превращения объясняют чудодейственной способностью педагога, а детей продолжают обвинять в «невоспитанности». Причину же следует искать в профессионализме.

Первое. Требование должно быть доведено до логического конца: это означает, что в момент предъявления требования педагог держит в поле внимания каждого ребенка и не дает деятельности дальше развиваться, пока требование не будет исполнено каждым.

Аналогией такому правилу мог бы служить оркестр, где каждый музыкант ведет свою партию, но исполняет ее, не выходя за рамки общего замысла — иначе музыке не прозвучать. Но у данного правила есть и другой, индивидуальный смысл: ребенок в ходе совместной с группой работы невольно отстает от разворачивающейся логики деятельности, теряет способность понимать происходящее, не научается тому, чему в это время научаются его товарищи.

Вот как это выглядит, например. Педагог просит приготовить учебный материал, чтобы приступить к работе над ним. Он фиксирует действия детей, и, когда замечает, что один ученик не исполнил просьбы, держит паузу, останавливая ход общего дела, прося рассеянного чуть ускорить действия.

С помощью «доведенного до логического конца» требования очень скоро в группе привычными нормами взаимодействия становятся уважительная рабочая тишина, правило одного голоса, подготовка к занятию до начала занятий, внимание к любому говорящему, а также традиционный прием «Стоп! Я не понял» и другие.

Второе. Требование должно иметь позитивный характер: предъявлять детям положительную программу деятельности на данный момент, не требовать от них чего-либо не делать.

Педагогический ракурс уважения к ребенку помогает высветить иное значение правила: оно отражает заботу педагога о развитии ребенка, а не о послушании либо исполнении воли педагога. Система педагогических требований всегда носит позитивный характер: «думать», «говорить», «сравнивать», «оценивать», «делать», «оформлять», «решать», «выражать», «создать», «сохранять», «улучшать»... — вот глаголы, отражающие позитивность взаимодействия педагога и детей и педагогическую направленность на развитие физических и духовных сил ребенка. И только два негативных требования - как неукоснительное табу - выдвигаются в процессе общей работы с детьми: первое — «Нельзя посягать на достоинство человека»; второе - «Нельзя не работать». Два запрета имеют свои социальные и природные корни.

Посмотрим, как производится реализация этого правила.

Педагог не произносит негативных требований типа «не шумите», «не отвлекайтесь», «не подсказывайте». Вместо этого он предлагает детям «вслушаться в интонации читающего стихи», «найти логическую связь предложенных задач», «уважать индивидуальность отвечающего и сравнивать его суждение с мнением собственным». И т.д.

Как правило, введенное позитивное требование определит через некоторое время приятные характеристики в поведении детей: их внимание друг к другу, работоспособность, серьезное отношение к учебе, уважительное отношение к содержанию занятий, чувство собственного достоинства и расположенность к преподавателю.

Третье. Требование должно сопровождаться инструкцией, облегчающей выполнение социальной нормы действий или поведения.

Детству, с его незнанием и неумением, неопытностью и несобранностью, нелегко и непросто выполнять необходимое в деятельности с группой или в индивидуальной работе.

Педагогический замысел предварительно осознается взрослым человеком, понимающим, как нелегко подчас научиться тому, чему училось человечество на протяжении веков. Поэтому предъявленное требование проходит профессиональное рассмотрение с позиции техники его исполнения: как легче? как проще? что главное при исполнении? с чего лучше начать?

Инструкция, облегчающая исполнение требуемого, наполняет детей радостными переживаниями, они начинают понимать роль педагога для их собственной жизни, они неосознанно переживают благодарность к взрослому, избавившему их от унижения неудачника и неумехи.

Например, педагог говорит детям, что заучивать стихи легко, и предъявляет инструкцию, с помощью которой каждый ребенок легко выполнит учебное задание по заучиванию стихотворения.

Например, педагог объясняет детям, что можно повторять про себя слова человека, которого слушаешь, и тогда ты запоминаешь, что он сказал.

Например, преподаватель обращает внимание на то, что плохо себя чувствует, когда видит жующего резинку ученика, потому что ему мерещится зубная щетка, которую не выгасили изо рта...

Инструкция педагога раскрывает смысл требуемого или же указывает на легчайший путь выполнения требуемого, побуждая к исполнению.

Четвертое. Требование должно быть доступным, соответствовать уровню развития детей: нужно уметь «не замечать» тех отступлений от норм культуры, которые в данный момент не могут быть исполнены. Форсировать процесс развития бессмысленно, надо дать время для образования ценностных отношений.

Профессиональное умение «не замечать» вовсе не означает санкционирования нарушений нормы культуры, оно лишь означает, что временно педагог концентрирует внимание детей на чем-то ином, как если бы сейчас, занятый именно этим вопросом, он не заметил, не расслышал, не видел.

Предположим, в первые дни учитель слышит, как дети грубо обращаются друг к другу. Произнося обращение к детям подчеркнуто ласково и уважительно, он как бы не замечает расхождений грубой реальности и

культурных норм. Постепенно помогает детям накопить некоторый опыт, ожидая этапа, когда они будут готовы исполнить требуемое.

Следствием доступности педагогического требования становятся доброжелательные взаимные отношения между педагогом и детьми, открытость и доверчивость со стороны детей, что влечет за собою готовность исполнить необходимое.

Пятое. Форма предъявления требования предполагает переакцентирование внимания детей с общего требования на детали его выполнения, так чтобы содержащееся в требовании социальное принуждение было отодвинуто на периферию сознания и «сопротивление воспитанию» как естественное проявление процесса автономизации личности ребенка не препятствовало бы ребенку обрести опыт социально ценностного поведения. Внимание, направленное на детали исполнения необходимого, завуалирует внешнее давление извне, и инструментует действия как свободный выбор, а акцент на деталях как заботу о легкости и безопасности исполнения необходимого. Здесь ситуация интерпретируется именно как свободный выбор разумного человека, понимающего то, что «само собою разумеется».

Вот как выглядит переакцентирование на детали:

...- Пожалуйста, когда будете выходить, постарайтесь не задеть угол стола, он острый, и есть немало носителей синяков...

...- Будьте добры, начертите таблицу. Только я прошу вас, когда станете вычерчивать, не нажимайте сильно карандашом...

...- Надо навести порядок в комнате. Только, пожалуйста, будьте аккуратны, не испачкайте своего платья...

Практическая проверка эффективности названных пяти правил постоянно подтверждает одинаковые временные сроки овладения элементарными культурными нормами взаимодействия в совместной деятельности. Этот срок равняется 14 дням, то есть двум учебным неделям. Обычно через две недели работа с детьми идет легко, красиво, просто, даже радостно, потому что защищенность, доброжелательность, уважение индивидуальности каждого, признание достоинств каждого, усердие и добросовестность исполнения работы — все то, что является достоянием культуры, гарантируют самые благоприятные условия для успешности каждого ребенка. По двум направлениям идут новообразования личности ребенка: он приучается к культуре взаимодействия и, одновременно, овладевает культурой групповой работы и индивидуальной работой в группе.

А теперь поставим такой вопрос: не означает ли подобная технология воздействия на детей игнорирование свободного проявления ими своей

личности? не исключается ли уважение к личности? и не являются ли все названные правила предъявления педагогического требования ничем иным, как эффективным способом манипулирования детьми, раз в итоге они приучаются исполнять то, чего хотел бы получить от них педагог? Ответим на этот вопрос таким образом.

Подытоживая сказанное, взглянем на технологические операции с другой стороны: какое же отношение к ребенку предполагает каждое из названных правил? И поставим вопрос: не является ли набор данных технологических приемов предъявления требований не чем иным, как гарантирующим способом манипуляции? А значит, не унижает ли ребенка такая профессиональная технология? Заодно ответим апологетам «демократии», понимаемой как засилие низких форм культуры, и защитникам «свободы», трактуемой как произвол дикой природы.

Начертим таблицу. Если справа воспроизвести еще раз профессиональные правила, содействующие организации активной деятельности ребенка, и, следовательно, его развитию, а слева — реальное отношение к ребенку, выраженное предъявленным требованием к нему именно в рекомендуемой форме, то мы получим определенное соотношение двусторонних характеристик:

Таблица 2

Такое выявившееся единство «требование и уважение» не должно удивлять своей новизной: еще А.С. Макаренко открыл неразрывность высоких требований к тому, кого мы уважаем, и высокого уровня уважения, сопутствующего предъявляемым социально ценностным требованиям. Афористическое высказывание «Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему» исповедуют дети, не зная о подобной мысли выдающегося педагога: они жалуются на тех учителей, которые позволяют им бездельничать на занятиях, они высказывают некоторые претензии в адрес родителей, не передавших им элементарных культурных привычек, и они заявляют о своей любви к учителю «строгому» и «справедливому».

Когда мы утверждаем, что воспитание может быть «нежным и ласковым», то подразумеваем, с одной стороны, мягкое, тонкое, уважительное и щадящее отношение к ребенку (который не знает, не умеет, не слышал, не понял, не видел, не пробовал и т.д.), а с другой стороны, наполненное заботой о восхождении ребенка к высотам современной культуры, о неременном освоении, усвоении ребенком всех достижений

культуры, чтобы он смог как равный войти в стремительную сложнейшую жизнь человечества, чтобы не был выброшен за борт жизни.

Искусство педагога будет заключаться не в знаниях данных технологических правил, а в том, чтобы их реализовать при сохранении уважительного, доброго, ласкового и нежного прикосновения к ребенку, поддерживая его в преодолении трудностей усвоения культуры и саморегулирования самого себя.

Носитель (субъект) социальных норм и их исполнитель очень часто вступают в конфликты между собою. Рассмотрим и эту сторону педагогического требования.

Педагогический конфликт

Конфликт — объективное социально-психологическое явление, обусловленное неповторимой индивидуальностью каждого человека, автономностью внутреннего мира личности, закрытой для Другого и открывающейся в общении с этим Другим.

Индивидуальность неповторима и уникальна, так как определяющих её развитие факторов много, а вариативные сочетания этих факторов бесконечны: наследственность и социальная среда, возраст и особенности психологического склада, пол и статус, характер основной деятельности и микросреды, история жизни и уровень обучения, характер воспитания и уровень культуры общества, материальный достаток и события жизни...

Многомерность мира лежит в основании конфликтов. Ракурс, оценка, позиция, которую занимает индивидуальность по отношению к чему-либо, всегда имеет свой неповторимый вариант.

Это несовпадение, с одной стороны, усложняет нашу жизнь, а с другой стороны, делает ее бесконечно интересной и непредсказуемыми наши взаимоотношения с людьми.

...В вагоне электрички едут две молодые дамы. Рядом с ними старая крестьянка с натруженными руками и печальным лицом. Дамы осуждают людей, продающих ландыши: записанные в Красную книгу, эти нежные цветы исчезают из наших лесов из-за такого варварства. Крестьянка поднимает печальные глаза и говорит: «А если людям не на что жить и нет у них работы?..» Два взгляда на одно и то же. За ними - социальная проблема. Она всплывает в общественной жизни в форме конфликта.

Конфликт объективен, полезен, интересен и наполнен внутренним смыслом для каждого субъекта. Его разрешение — всегда движение вперед, а значит, духовное обогащение человека. Но конфликт ввергает нас в сильное

психологическое напряжение, острые переживания, неприятные воспоминания, иногда из-за него разрушаются отношения с людьми. Поэтому люди, в большинстве своем, относятся к конфликтам, как к чему-то одиозному. Чаще всего это происходит потому, что у них нет точного и ясного представления о конфликте, и они любое столкновение (ссору, скандал, драку) квалифицируют как конфликт.

Конфликт — противоречие двух субъектов, выявившееся в силу стечения обстоятельств и выраженное в виде инцидента (столкновения) вокруг одного и того же предмета интересов (объекта интересов),

Условно знаками описать конфликт можно так:

В конфликте всегда два субъекта, столкнувшиеся в противоречии своих интересов: личность и личность (межперсональный конфликт), группа и группа (межгрупповой), личность и группа (внутригрупповой), «Я» и другое «Я» одной личности (внутриличностный). Выявить субъектов конфликта — уже означает приступить к разрешению конфликта, ибо определен адресат апеллирования.

Поэтому первейшее условие разрешения конфликта — поочередное выслушивание каждого из конфликтующих субъектов. Иногда такой простой шаг становится простым разрешением конфликта, ибо как только другая сторона выслушана и понята ее позиция, явственно проступает решение ситуации.

...Плодотворно проговаривание вслух позиций каждого партнера. Например, сказать: «Ты считаешь, что.., а я утверждаю, что...»

Конфликт всегда имеет слагаемым своим некий объект, на котором сталкиваются интересы двух субъектов. Характер объекта определяет содержательность конфликта. Если объектом интересов выступает бытовое устройство, содержание конфликта приобретает бытовой характер — назовем этот конфликт бытовым. Если объектом становится профессиональная компетентность, то, разумеется, данный конфликт имеет право быть названным профессиональным. При столкновении интересов на административных полномочиях конфликт обретает характер административного. А если противоречие развивается вокруг психологических особенностей одного из субъектов, то это явно психологический конфликт. Бывают конфликты этические — предметом столкновения выступает этическая норма поведения. Когда противоречие затрагивает идеологические позиции субъектов, содержанием конфликта становится идеологическое противоречие. Часто разгораются амбициозные

конфликты: один из субъектов претендует на признание его высокого положения, в котором ему отказывает другой субъект.

Очень важно правильно определить содержание конфликта -это определяет направленность внимания. При ошибочной направленности внимания субъектов во время столкновения им не представляется возможности выйти из конфликта.

Предположим, конфликт административный. Субъекты же принимают его за бытовой: например, два преподавателя оказались вместе с детьми в одном кабинете для проведения занятий. В качестве бытового конфликта эта ситуация неразрешима, зато как административная, она легко решается за счет обращения к расписанию либо к диспетчеру.

Второе условие разрешения конфликта — точно очертить объект интересов и определить содержание конфликта.

Выделим конфликты, которые не имеют объекта столкновения, но, тем не менее, столкновение — то, что называется инцидентом, - происходит. Один вариант такого столкновения условно называют «пустым конфликтом»: столкновение вызывается неблагоприятным состоянием одного из партнеров, который агрессивно или грубо отзывается на сложившиеся обстоятельства.

Вот пример так называемого пустого конфликта. Озабоченный плохими результатами работы, один из партнеров при затяжном отсутствии автобуса обрушивается на другого: «Если бы ты был готов и мы вышли пораньше, то не стояли бы сейчас на остановке и не ждали бы напрасно автобуса, которого, наверное, и не будет...» Другой вариант «ложного конфликта» — столкновение двух субъектов, имеющих разные объекты интересов. Его называют «конфликт смещенного основания». В этом случае два партнера не слышат друг друга, настаивая на своем интересе. Ситуация безысходная.

Отразим зафиксированное нами в школьной практике. Учитель укоряет мать ученика в плохом отношении к учению сына. На что мать отвечает обвинением учителя в нелюбви к мальчику. Так продолжает довольно долго, пока партнеры не устали.

Третье условие - учитывать психологическое состояние партнера, а также при неблагоприятном собственном состоянии ни в коем случае не пытаться разрешать конфликт, но оттянуть его разрешение на какой-то определенный срок по договоренности с партнером.

- Я так рассердилась на вас, что сейчас не могу вести обсуждение вашего поведения. Я прошу наш спор перенести на завтра... - говорит педагог. Дети соглашаются.

Следуя этим условиям, партнеры свободно выходят из конфликта, будучи субъектами (носителями сознания, воли и отношения).

Укажем способы разрешения конфликта. Сначала назовем конструктивный выход из конфликта, когда оба партнера духовно обогащаются, так как при разрешении интересы друг друга принимаются во внимание.

§ Шутка — самый легкий, изящный, естественный для развитых субъектов способ. Он возникает, если хотя бы одному субъекту удастся «подняться над ситуацией» и разглядеть в ней смешную сторону.

Юмор снимает психологическое напряжение, позволяет партнерам разглядеть суть противоречия и спокойно поискать рациональное решение. Дети очень любят юмор, им достаточно порой самой простенькой шутки, чтобы они весело рассмеялись, а потом они готовы выслушать педагога и, чаще всего, согласиться с доводами взрослого и опытного человека.

§ Нежность («психологическое поглаживание») - нетрудный способ для тех, кто умеет уважать Другого, так как всегда сумеет отметить достоинства этого Другого даже в развернувшемся противоречии.

Что же касается педагога, то он, имея дело с детьми, понимает, что воспитанник идет на конфликт часто в силу психологических особенностей своего возраста, и поэтому педагогу вовсе не трудно напомнить ребенку, какой он разумный, понятливый и добрый. Проявленная нежность воодушевляет и дает прилив сил, протест снимается, противоречие обнажается, разум может спокойно анализировать ситуацию. Особую роль играет нежность и ласка в детстве: ребенок должен быть постоянно уверен, что он любим, а нежность и ласка материализуют любовь к нему и успокаивают его, открывая дорогу свободному интенсивному развитию.

§ Компромисс — обоюдная уступка обоим субъектам, осознающих правомочность интересов каждого: оба партнера что-то теряют и что-то обретают при компромиссе.

На компромисс не может идти один — иначе это заканчивается подавлением личности. На компромисс идут во имя интересов Другого — в этом состоит духовное обогащение. Вообразим ситуацию:

...-Эти стихи невозможно заучить, они такие запутанные, - возражают педагогу дети, получив задание на дом выучить текст наизусть.

- Вам не нравятся эти красивые стихи? - возражает учитель.

- Может быть, они красивые, но мы их не понимаем, - настаивают дети.

- Что ж, предлагаю заменить их...- педагог называет другое стихотворение. Дети довольны: «Мы выучим!»

Огромный этико-психологический смысл компромисса состоит в том, чтобы принять Другого как данность, и в том, что такое «размещение» Другого в своей личностной структуре протекает одновременно в душах двоих людей, когда ни один не ущемлен.

§ Третьей суд оказывается неизбежным в том случае, когда партнеры не в состоянии найти выход, или когда их интересы являют собою жесткую альтернативу.

Третье лицо — авторитетное лицо для обоих партнеров, они заранее оговаривают, что решение этого третьего лица принимается беспрекословно обоими субъектами. Предложим пример опосредованного третьего лица:

...У коллег возникло разногласие по поводу профессионального вопроса. Спор мог затянуться. Тогда один из них предложил: «Давай посмотрим «Психологию» Немова, там, наверняка, найдем истину». «Хорошо», - был ответ.

§ Анализ ситуации — сложный и тонкий способ разрешения конфликта, состоящий в том, чтобы выявить причинно-следственные связи в происходящем и обнаружить последствия принятого решения.

Анализировать ситуацию двум субъектам сложно потому, что интеллектуальный уровень у них разный. В педагогическом же конфликте педагог невольно, благодаря своему интеллекту и опыту, становится ведущим в рассматривании происшедшего, а ребенок вынужден подчиняться логике педагога. И обычно после анализа ребенок упорно говорит: «Все равно - я прав...» Но у него нехватает логической способности к доказательству своей правоты и духовных сил противостоять интеллектуальному напору взрослого.

Вопреки сказанному, все-таки анализ ситуации может иметь место во взаимодействии педагога с детьми. Вот пример:

...- Я предлагаю, - прервал педагог ход напряженной ситуации, - написать на листе все ваши доводы «за» и все доводы «против». То же самое сделаю я. Потом посмотрим, что получится. И пойдем, что нам делать...» «Давайте!» - охотно согласились ученики.

§ Ультиматум — требование, сопровождаемое угрозой при его неисполнении, когда педагог полностью берет на себя ответственность за ход событий, но и за — подчеркнем это! - судьбу воспитанника. Парадигма такова: «Если ты не..., тогда я вынужден буду прибегнуть к...»

Предъявить ультиматум доводится тогда и тому субъекту, когда партнер не желает разрешать конфликт и когда кому-то из двух партнеров приходится брать на себя всю ответственность за исход конфликта. Понятно, что педагог берет ответственность на себя, уполномоченный обществом, государством и родителями.

Это педагог говорит «Милые мои дети! Мне очень жаль, но, если вы не выполните всего необходимого и у меня не будет оснований для аттестации, я не смогу положительно оценить вашу итоговую работу...»

§ Временный условный разрыв отношений — последний шанс конструктивно разрешить конфликт путем разрыва связи на некоторое время, чтобы за отведенный период осмыслить ценностное соотношение притязаний на предмет интереса и отношения к партнеру: что дороже для человека? обрести предмет? потерять субъекта?

Данный способ очень болезненный, к нему прибегают редко (например, молодая жена на время переезжает в родительскую семью, чтобы проверить итоговую ценность супружеского союза в ситуации разгоревшегося конфликта), но существование такого способа выручало не одну партнерскую пару субъектов.

Классный руководитель обсуждает с детьми на первой встрече основания последующего взаимодействия. Если дети выражают согласие, заключается договор. Он не подлежит исправлениям на протяжении оговоренного времени.

Наш комментарий звучит так: этот мудрый педагог предотвращает неизбежность острого конфликта с последующей неизбежностью «разрыва отношений».

Перечислим и деструктивные способы разрешения конфликта, отнеся их к тем, что выходят за границы современной гуманистической культуры, отметив, что они исключаются из педагогической сферы. К ним относятся «полный разрыв отношений», «подавление противника», «уничтожение противника», а также мнимая договоренность об игнорировании конфликта («загнать вовнутрь»).

Деструктивные способы разрешения конфликта очень опасны своим разрушающим душу влиянием, к тому же они не дают реального удовлетворяющего обоим партнерам разрешения. Иногда неразрешенный конфликт тянется всю жизнь.

...-За что ты меня ненавидел все школьные годы? - спросила учительница выпускника.

...- Я и сейчас вас ненавижу, - был ответ.

Чрезвычайно важно при обращении к способам разрешения конфликта не забывать ведущих этико-психологических идей. Перефразируя сказанное, — не забывать, что ты есть человек, а средства, тебя окружающие — всего лишь средства, не более того.

Вот первая: решить первоначально, что важнее, человек и отношения с ним или же — предмет интереса, из-за которого возгорелся конфликт. Оба субъекта ставят для себя вопрос этот до того, как поведут поиски способа разрешения конфликта. Хорошо приучить свое сознание к мгновенному сопоставлению: «стул ли мне важнее или добрые взаимоотношения?»; «новый костюм определит мое счастье или же для счастья мне дороже сохранить любовь к человеку?»; «так ли важно для меня иметь эту книгу или важнее состояние моего друга?»...

Изобразим схематически этот момент в наших взаимоотношениях:

Схема 6

Привычность такой ориентации обогащает субъекта полезнейшим навыком оценивать разворачивающееся обстоятельство, что перерастает в способность снимать конфликт на этапе конфликтной ситуации.

Предложим ситуацию самого общего плана. Двое идут к одному и тому же креслу, единственному в комнате. Заметив это, один из субъектов чуть сворачивает в сторону, делая вид, что он не собирался садиться.

Заодно снимем и общераспространенное бытовое мнение, будто есть люди «бесконфликтные». Таких нет, если речь идет о человеке как личности, — есть люди, умеющие снимать ситуацию до момента инцидента, то есть до столкновения.

А вот другая ведущая идея. Нужно определить содержание конфликта прежде его разрешения. Оба субъекта ставят вопрос: что именно нужно в данном столкновении, из-за чего вступаем в борьбу? Что есть этот предмет нашего интереса?

Отразим ситуацию в символах: S-1 ® O? – S-2

И далее все интеллектуальные усилия направляются на объект как предмет интереса, но ни в коем случае не на субъекта, противостоящего тебе. Разрешение выстраивается вокруг объекта.

Помня, что в конфликте самое тяжелое — это психологическое напряжение, будем учитывать это, потому постараемся разрешать конфликт на его начальной стадии психологического напряжения, а именно, на стадии недовольства, когда самые простые и легкие способы (такие, как юмор, психологическое поглаживание) могут снять либо разрешить конфликт.

...Педагог-1 заметил, что дети скорчили гримаски при его появлении. Он решил, что дети дурно воспитаны.

Педагог-2 заметил, что дети при его появлении скорчили гримаски. Он решил, что назревает конфликт и стал анализировать свои действия: что же именно порождает конфликт?

Один из них разрешит недовольство в качестве конфликта первой и невысокой стадии напряжения. Другому придется разрешать уже более высокие напряженные стадии конфликта.

Если расценивать «компромисс» универсальной формой разрешения конфликта, то придется обращаться к более сложным способам изредка и только в крайне трудных ситуациях.

Профессионально красиво разрешение конфликта, когда субъекты, прежде чем разрешать конфликт, выясняют ракурс (позицию), с которого производится оценка объекта разногласия.

Схематическое отражение идеи:

А практическое воплощение идеи выглядит так:

Учитель: Я считаю, что вы плохо работаете.

Ученик: А я думаю, что сегодня я хорошо работал.

Учитель: Вы расцениваете свою работу с точки зрения вчерашнего дня?

Ученик: Да.

Учитель: Что ж, тут я не могу с вами не согласиться. Однако я хочу вести разговор о ваших способностях с позиции вашего развития...

Ученик: Вы правы. Я с вами согласен...

Непрофессиональный взгляд не увидит здесь и намека на конфликт. Педагог же сразу оценит изящество его снятия на этапе конфликтной

ситуации путем предварительного выяснения ракурса взгляда своего противника.

Педагогическая оценка в ее современной модификации

Педагогическая оценка как таковая выпадает из системы воспитания личности, а се,, значит, исчезает и из сферы взаимодействия педагога с детьми. В современном воспитании остается лишь точная объективная суровая «отметка» в сфере предметного овладения школьными науками - балльная, символическая, в виде цифры.

Практика воспитания начала последовательно разрабатывать технологию «тайны отметок», когда об отметках ученика знают только его родители и он сам. Это симптом углубления гуманизации воспитания.

Вместо традиционных «правильно», «молодец», «хорошо» или «неверно», «никуда не годится», «это не так» рождается нечто новое, вытеснившее необходимость раздавать детям оценки сверху, невольно подавляя их и невольно принижая их достоинство. Давно замечено, что представители педагогической профессии отличаются тем, что привычно высказывают категорические оценочные суждения в адрес окружающих, как если бы они точно знали, что есть истина и каково идеальное решение жизненных коллизий, возникающих на каждом шагу. Раздача оценок производится часто прямолинейно, грубо, безапелляционно. И профессиональная привычка такого плана губит не одну семейную жизнь и рвет множество дружеских связей.

И с точки зрения личностной, и с точки зрения профессиональной, исчезновение оценки как таковой из системы воспитания знаменует реальное продвижение гуманистической идеи уважения к человеку.

Педагогическая оценка обретает скрытый характер: она существует и, одновременно, ее нет как оценки. Такое гуманное преобразование свершилось в силу разработанного широкого спектра профессиональных операций педагога, позволяющих ему производить незаметную тонкую коррекцию поведения ребенка.

Вместо названных выше операций заменяет старую методику открытой и прямой оценки, хотя вовсе не исключает редкого использования и этого старого способа. Сюда относятся такие операции, как: «Я-сообщение», «Ты-сообщение», «Положительное подкрепление», «Оправдание поведения», «Эмоциональная реакция», «Авансирование» и другие, уже названные выше.

Педагог, желая выразить свое отношение к действиям ученика, откликается так: «браво!» вместо «правильно» или «хорошо». Если спросить детей, что им дороже, они указывают на первый вариант..

Выслушав чтение стихотворения одним из учеников, педагог предлагает детям: «Такое замечательное чтение заслуживает аплодисментов!» Все аплодируют, мальчик, розовый от смущения и радости, вдруг говорит: «А я еще и другое стихотворение выучил!..»

Если любое достижение ребенка не сравнивать с достижениями других детей, но сопоставлять лишь с его собственными достижениями («вчера он еще... — сегодня он уже»), то появляется возможность получать высокие оценочные суждения каждым ребенком, но и низкие оценочные реакции — тоже каждым ребенком. Дети дорого расценивают данный профессиональный подход, видя в нем наивысшую справедливость по отношению к ним. Очень дорожат традицией такого отношения к успехам каждого

ребенка. Они так и говорят: «Если бы вы видели, каким был Максим раньше, вы бы на него не сердились. Он раньше совсем никого не слушался и был злым...»

Технологический арсенал оценочной реакции педагога повышается, если педагог хорошо владеет мимикой, пластикой, жестами, интонацией, позой. Ни слова не говоря, педагог способен высказать ребенку свой восторг, свое разочарование, свою радость или свою печаль по случаю некоторых неудач. Даже обдуманно построенная мизансцена групповых занятий отражает оценочное отношение педагога к детям и их работе.

...Дети рассаживаются в полукруг: «чтоб было видно каждого», «чтобы хорошо слышать каждого», «чтобы лучше понять выступающих», «чтобы не пропустить ни одной фразы»...

У доски стоит. Учитель где-то в стороне, его не видно, потому что сейчас все внимание группы направлено на личность говорящего ученика. Он - центр группового внимания.

Говоря о педагогической мизансцене, мы вновь сталкиваемся с проблемой формы и содержания. Оценка — конечно же, духовный феномен, но и она имеет свое материализованное выражение. Конструирование данной формы должно быть продуманным и осторожным в системе социальных требований к детям.

* * *

Итак, проблема педагогического требования состоит из таких вопросов, как педагогические условия предъявления требования, технология предъявления требования, разрешение конфликта в процессе предъявления требования и оценивание детей в ходе выполнения педагогического требования. Здесь тоже очевидна неразрывная связь поставленных и

решаемых вопросов. И в данном случае нельзя педагогу позволить себе освоить что-то одно и не уметь другого. В системе освоенные операции, используемые педагогом профессионально, обеспечивают педагогу легкость, ненатужность, организационную простоту в работе с детьми.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Вспомните, пожалуйста, учителя ваших школьных лет, которого дети «не слушались»: помните ли вы, как часто он произносил одно и то же требование? Теперь объясните этот дурной феномен с точки зрения педагогической технологии.

2. Представьте, что у доски выступает с сообщением ученик. Какую задачу вы предложите слушателям, чтобы они имели положительную программу действий?

3. Вы знаете, что дети ваши не любят мыть рук перед едой и всегда торопятся к столу. Переакцентируйте на детали внимание детей во имя исполнения гигиенического требования.

4. Вы считаете, что дети должны приходить в класс хотя бы за минуту до начала занятий. Дети считают, что им следует появляться со звонком. Как разрешаете конфликт?

5. Ученики говорят о невыполненном задании, ссылаясь на вчерашнее посещение театра. Пойдите на компромисс в разрешении данного конфликта.

6. Два ребенка столкнулись на одном стуле, и никто не хочет отдавать своего места. Что говорите и что делаете? Но прежде — определите конфликт по его содержанию.

7. Ваш знакомый педагог отвергает вашу точку зрения на необходимость обращаться с детьми «нежно и ласково». Каково содержание конфликта? Как вы предполагаете разрешать такого рода конфликт?

8. Вспомните домашние ситуации, похожие на конфликты по той причине, что происходило «столкновение» двух субъектов. Какие из этих ситуаций были действительно конфликтами?

9. Как вы классифицируете столкновения малышей на игровой площадке, столкновения психически больных людей, а также столкновения представителей животного мира (например, кошек или собак). Почему все-таки нельзя называть эти столкновения конфликтами?

10. Дети очень хорошо работали на ваших занятиях. Не произносите оценки в адрес их усердия. Выразите вашу высокую оценку операцией «Я-сообщение».

Глава 8. Профессиональная работа педагога с группой

Педагог работает с группой детей, выстраивая свои педагогические воздействия таким образом, чтобы деятельность группы служила фактором личностного развития индивидуальности каждого члена группы. Воздействие педагога носит опосредованный характер: «через группу — на личность». Такое воздействие естественно, так как группа является для ребенка частью социальной среды, в которой протекает его жизнедеятельность, через которую он входит в широкий общественный мир.

Можно сказать, что организация групповой деятельности есть один из способов экономии профессиональных сил педагога — и в таком утверждении немало истины: ребенок приобщается к социальной жизни, вовлеченный в социальную жизнь группы, воспроизводящей общественные нормы и нормы культуры. Но нужно отметить и уникальное влияние группы на личность, не заменимое ничем, кроме самой группы.

Методика воспитания отмечает принципиальные отличительные личностные образования, формируемые у ребенка только в группе (коллективе). Сюда относятся следующие социально-психологические качества:

- 1) умственное развитие в поле интеллектуального напряжения, создаваемого группой сверстников;
- 2) эмоциональное развитие в поле эмоционального напряжения, создаваемого групповыми реакциями увеличенной силы;
- 3) социальное развитие в сфере поведенческих норм и правил, принятых в группе и санкционированных группой;
- 4) индивидуальная автономизация ребенка и осознание им своих индивидуальных различий - в общности протекает осознание единичности;
- 5) проявление и развитие индивидуальных способностей, которые и могут быть проявлены лишь в групповой деятельности, обеспечиваемой пестрым набором самых разных способностей разных детей.

Разумеется, данные образования потенциальны. Их реальность зависит от содержательности деятельности группы и традиционных взаимоотношений. Научно ориентированная ассоциация предоставляет максимальные условия для интеллекта ребенка. Спортивная группа обладает максимальным

коллективистским влиянием. Художественно-творческая группа особенно инициирует индивидуальные способности членов группы, предоставляя им свободу проявления своего «Я». Чем выше уровень культурного и социального развития группы (диффузная группа, ассоциация, кооперация, товарищество, свободная группа общения, коллектив, семья как малая группа, объединенная любовью), тем сильнее ее влияние на развитие личности. Чем ниже социальный уровень группы (корпорация, секта, банда, шайка, мафия), тем сильнее подавляющее и растлевающее влияние группы на личность.

Коренная проблема педагогической организации работы группы заключается в том, чтобы каждый из детей выступал в ходе совместной работы как самостоятельный субъект, чтобы его социально-психологические обретения не сводились к научению отдельным действиям. Но в то же время сумма субъектов не обеспечивает благоприятных условий для совместной деятельности, и надо, чтобы группа была едина в общей своей активности, чтобы характеристики группы были наиболее благоприятны для развития личности, - а такие характеристики имеет коллектив, выступающий как единый организм в деятельности. Поэтому нельзя не принимать во внимание существующего потенциально неистребимого противоречия между интересами отдельного члена группы и интересами самой группы. Данное противоречие не ликвидируется, не снимается, не аннулируется — оно разрешается при обращении к такому явлению, как «совокупный субъект».

Группа как совокупный субъект

С одной стороны, дети не могут быть субъектами деятельности, потому что не могут самостоятельно ставить цель, мотивировать желаемое, выявлять личностный смысл деятельности, подбирать способы и средства деятельности, анализировать достигаемый результат, соотнося его с собственными усилиями. Всему этому их научает со временем педагог и опыт.

С другой стороны, если дети не будут субъектами деятельности, они никогда не обретут соответствующей способности, но зато приобретут привычку к исполнению воли другого лица, привычку к послушанию и ожиданию внешнего воздействия на их судьбу. Практика, когда детям предлагается полная организационная свобода, а также, когда детям не позволяется неумелая организационная свобода, постоянно подтверждает пагубность обеих методических позиций.

Будучи членом группы, ребенок не является в полной мере субъектом совместной деятельности, а группа, если ребенок не есть субъект, не становится совокупным субъектом. И часто практика не справляется с данным кругом зависимостей, делает вывод о том, что дети вообще не могут

стать субъектами деятельности, хотя педагог должен содействовать тому, чтобы развивалось эта нереальная субъектность. Вывод уподобляется парадоксу.

Однако парадоксальность такого утверждения кажущаяся. Группа как совокупный субъект вполне способна самостоятельно организовать совместную деятельность и, будучи носителем отношения, сознания и воли, вне контроля педагога выполнить определенную часть работы, а позже, по мере развития, — весь объем работы.

Введя элемент «определенную часть работы», педагог обнаруживает методический просвет в кажущемся тупике парадокса. Вслушаемся в рассказ опытного педагога-практика (*СНОСКА: Рассказывает Людмила Алексеевна Новикова, педагог Хибинской гимназии г. Кировска*):

...Зимой. Урок физкультуры на стадионе. Лыжи... Дети выполняют учебное задание. Мимо через стадион по дорожке проходят знакомые мне родители моих учеников из соседних домов. Останавливаются, чтобы перебраться со мною несколькими словами...

По возвращении директор Екатерина Николаевна Дубинская сообщает, что позвонили из дома напротив, донесли, что учительница на стадионе не работает с детьми, а «беседует с прохожими». Я, молодой учитель, сжалась от страха перед начальственным разносом. Но услышала неожиданно следующее: «...В том и заключается мастерство учителя, что он не мешает детям, когда они работают...». Прошло 26 лет, я уверилась в сказанном, и, если учителя укоряют, что он «ничего не делает, а все делают дети», - это хороший педагог...

Поэтапная передача полномочий — механизм формирования способности у детей быть субъектами групповой деятельности. Содержательно и организационно разделив общую работу на части, педагог последовательно, не форсируя развития детей, возлагает на них полномочия самостоятельно исполнять и самостоятельно варьировать какую-то часть общей деятельности и нести ответственность за качество исполнения.

Разумеется, данный механизм работает в общей системе организации группового дела. Рассмотрим общую технологическую сторону такой организации.

Педагогические функции групповой деятельности продиктованы стратегической задачей преобразовать группу как некоторую совокупность людей в группу как единый деятельный организм — в совокупный субъект.

Работая с группой, педагог является организатором групповой деятельности детей. Его организаторская работа полностью подчинена цели

воспитания: в ходе деятельности каждый из детей должен занимать положение субъекта и играть роль субъекта — иначе участие ребенка в группе не станет фактором его личностного развития. Наделяя групповую деятельность определенными функциями, исходить следует из педагогической стратегии - а именно из ориентации на становление личности как субъекта и стратега достойной человека жизни.

Сопряжение двух педагогических линий: одной - групповая деятельность, другой — индивидуальная деятельность, протекает в процессе преобразования группы в совокупный субъект. Противоречие разрешается в пространстве именно данного вопроса: удастся ли педагогу такое преобразование. В случае педагогической неудачи педагог получает веер негативных образований, обусловленных тем, что-либо группа подавляет личность ребенка и препятствует ее развитию, либо личность ребенка выпадает из группы, находя себе другую социальную нишу — другую референтную группу. Оба последствия нежелательны для профессионала, оба свидетельствуют о профессиональном бессилии.

Овладение технологией организации деятельности группы как совокупного субъекта предотвращает такую печальную случайность, гарантируя воспитательную продуктивность.

Укажем на тактические задачи педагога — на педагогические функции групповой работы и на способы достижения тактических задач - на операции, необходимые для реализации указанных функций.

Достижение предметного результата деятельности — первая исходная функция, обозначающая целевую сторону деятельности. Предметным результатом называется непосредственный результат совершаемых субъектом действий (деяний). В виде цели, когда этот результат планируется, он выступает в идеальном виде, будучи плодом сознания и воображения. По окончании же деятельности он обретает свои материализованные формы.

Предметный результат подлежит измерениям, качественным характеристикам и оценке. Поэтому его можно фиксировать и сопоставлять с чем-либо, а следовательно, определять уровень качества.

Человек читает книгу - предметным результатом является прочитанные страницы книги. Человек поет песню - предметный результат пропетая песня. Человек печет пироги - выпечка является предметным результатом его усилий. Количество страниц и выученных песен, а также красота и вес испеченного пирога могут служить критерием оценки производимой этим человеком деятельности.

Предметный результат всегда сопутствует детской деятельности, и его необходимость предопределена особенностью детского предметного

восприятия мира и образного мышления. Преобразовательная деятельность детей должна непременно иметь предметную наглядную форму. Более того, эта форма и сам процесс ее сотворения тоже должны увлекать детей. Заинтересовать же их тем, что пение развивает музыкальный слух, или тем, что решение задач способствует логическому развитию, и тем, что выпечка пирогов формирует трудолюбие, невозможно. Они должны видеть, слышать, осязать, обонять предмет усилий и иметь удовольствие манипулировать им.

Когда ставится вопрос о групповой деятельности, для детей цель предстает в виде вполне определенного очевидного предметного и доступного органам ощущения и восприятия результата. Если результат неочевиден, дети отказываются прилагать усилия. Но получаемый результат должен удовлетворять еще одному условию: его качество вызывать должно радость и удовольствие. По ходу действий и по окончании дела детей увлекает рождающееся на их глазах нечто, чего не было ранее в их жизни. Они не любят репродукций — они предпочитают продуктивную работу.

Сказанное направляет наше внимание на технологические правила организации групповой деятельности во имя достижения наиболее возможного (исходя из обстоятельств и уровня развития детей) максимально высокого результата. Перечислим эти правила:

§ определить конкретную цель деятельности, представив ее наиболее ярко и увлекательно;

§ указать на необходимые действия и роли, которые все члены группы играют в распределении усилий по достижению этой увлекательной цели;

§ ограничить объем планируемой работы и очертить время исполнения;

§ предложить доступную инструкцию, помогающую каждому достойно выполнить свою роль в общем достижении результата;

§ подобрать необходимые средства и отобрать наиболее оптимальный способ получения результата;

§ ввести элементы игрового и состязательного оформления, чтобы инициировать максимальное напряжение сил при совершении деятельности.

Перечисленные положения гарантируют качественность предметного результата - не более того. Они являют собою операционное обеспечение единственной функции — достижение предметного результата.

Для иллюстрации изберем одно групповое дело и покажем профессиональные операции педагога, организующего данную совместную деятельность.

...Дети вместе с педагогом разрабатывают наилучший вариант организации воскресной поездки в лес. Сначала они определяют число, время выезда, маршрут и место назначения. Затем записывают в блокнот все необходимое для прогулки по лесу: фотоаппарат, картон, краски, карандаши. После чего решается вопрос питания. Вот теперь распределяются обязанности ответственных: у каждого свои функции. В заключение становится вопрос о правилах поведения в транспорте, в лесу, по отношению друг к другу.

Вторая функция - проживание социально-ценностного отношения — реализуется благодаря такого рода операциям:

§ выявление мотива деятельности или мотивации как соединения нескольких разных мотивов;

§ определение социального значения производимых действий и результата деятельности;

§ анализ сделанного и определение уровня качества исполнения, а также качества организации дела;

§ инструментовка ответственности всех за общее дело и каждого за свой отдельный участок работы;

§ декларирование принципа работы «Все, что делает человек, он делает красиво и на пределе своих возможностей»;

§ выявление социальных последствий произведенной деятельности на окружающую жизнь или жизнь каждого участника группового дела.

...Педагог вначале выделил вероятностную мотивацию для детей. Он сказал так: «Мы едем наблюдать пробуждение жизни весной...» Подчеркнул: «Жизнь окружает каждого из нас, мы должны знать ее проявления...» Выделил: «Жизнь ранима - и растения, и животные, и люди подвержены опасности... Мы не станем увеличивать опасность жизни леса...»

Воплощенная вторая функция способствует интенсивной социализации детей, обнаруживающих в ходе группового дела социальные связи, в которых располагается человек, и потенциальные возможности отдельной личности оказывать влияние на социум и жизнь окружающих людей. Если педагогу удастся исполнить назначение второй функции, то он констатирует через некоторое время высокую духовность детей данной группы — способность отражать мир и жизнь в идеях, принципах, оценках, отношениях.

Проявление и самоутверждение индивидуальности — третья функция групповой деятельности. Индивидуальность только и может себя выявить в сопоставлении с Другим, обнаруживать свою особенность в ходе общей деятельности, когда отличие каждого становятся очевидными и когда особенности каждого способствуют общей успешности работы всех. Утвердить себя как человека можно в созидании чего-либо. Но утвердить себя как индивидуальность возможно лишь в одинаковой работе, когда явно выступают способности и индивидуальные своеобразия каждого.

Групповая деятельность предоставляет колоссальные потенциальные возможности развития индивидуальности ребенка, но потенциальное преобразуется в актуальное лишь при некоторых условиях - когда педагог выполняет профессиональные операции по реализации функции. Назовем эти операции:

- § обнаружение личностного смысла в планируемой деятельности;
- § предложение свободного выбора своей роли в деятельности, а также в подборе средств и способов выполнения работы;
- § выявление роли каждого ребенка в совместной деятельности;
- § проецирование возможного влияния на будущую жизнь каждого участника проведенной групповой работы;
- § проведение рефлексии каждым участником групповой деятельности.

Вновь вернемся к нашему примеру. Когда определялась цель и выявлялась мотивация, педагог выделил правило уважения минуты каждого для общения с лесом. Сказал: «Пусть каждый из нас выберет момент, когда ему захочется побыть одному - но рядом с нами, чтобы мы не волновались за него, если не увидим. Поэтому будем внимательны и уважительны...Потом мы в рисунках отразим, что увидел каждый из нас в лесу...»

Подчеркнув, что функции реализуются вкуче одновременно в каждом отдельном акте педагогического воздействия, представим данное положение в схематическом варианте. Такая схема очень помогает проводить учебные профессиональные упражнения и весьма полезна при анализе собственной работы педагога (особенно — при неудачах, когда кажется, что дети «плохо себя ведут»). Итоговым результатом технологического воплощения перечисленных функций и операций становится новообразование, названное нами «совокупный субъект». Это образование складывается в процессе совместной деятельности, оно рождается на глазах педагога, удовлетворенно констатирующего все большее число показателей, свидетельствующих о таком социально-психологическом возникновении.

Совокупный субъект — это деятельная группа, состоящая из трех и более человек, осознающая цель совместной деятельности, побуждаемая к деятельности социально ценностным мотивом, каждый член которой обретает для себя в этой деятельности личностный смысл и потому берет на себя ответственность за произведенное дело.

Расположим согласно трем функциям основные выявленные операции, направленные на формирование группы как совокупного субъекта. Вот что получаем:

Схема 7

Таблица могла бы оказать значительную помощь юному педагогу при работе с детьми. Она описывает технологические условия организации групповой деятельности, она же очерчивает показатели меры субъектности группы. И потому может быть использована как средство для профессионального научения групповой работе и в качестве критерия оценки профессиональной работы педагога с группой.

Социально - психологический климат группы

Решающим условием практической реализации всего обозначенного выше является наличие в группе определенного социально-психологического климата — сильнейшего фактора успешности деятельности.

Высокой степени профессионализма требует процесс создания психологического климата группы. Но этим должен владеть любой профессионал, потому что мера реализации указанных функций целиком зависит от характера социально-психологического климата в момент деятельности группы.

Социально-психологический климат — социально-психологическое поле проживаемых динамических отношений, относительно устойчивых для данной группы, определяющих самочувствие каждого члена группы, а значит, личностное развитие каждого.

Социально-психологический климат — один из сильнейших факторов личностного развития детей. Он бывает благоприятным для развития личности и неблагоприятным. Критерием педагогической оценки характера климата в группе выступает положительное влияние на самочувствие каждого отдельного члена группы. Обычно дети отмечают, что их «плохое настроение» в ходе работы изменилось и стало лучше, что «болела голова»,

но «теперь не болит», что «не хотелось работать», а по окончании группового дела «полон желания работать дальше».

Педагог формирует, корректирует, создает, укрепляет, повышает климат группы. При педагогических ошибках — понижает, ухудшает, разрушает климат группы.

Чтобы понять методику содействия формированию благоприятного климата, необходимо ввести понятие «атмосфера».

Социально-психологическая атмосфера группы — крайне неустойчивое психологическое поле подвижных отношений как моментальных реакций на происходящее. Это то же, что и «климат», но лишенное характеристики устойчивости.

...Группа появилась на учебных занятиях, проиграв в спортивных соревнованиях, - атмосфера явно неблагоприятная, хотя климат группы всегда отличался высоким уровнем.

Группа пережила большое удовольствие от вкусного обеда, и атмосфера сейчас кажется благоприятной, хотя для данной группы характерен тяжелый климат.

Многочисленное воспроизведение определенной социально-психологической атмосферы порождает для группы постоянную характеристику, это постоянство отношений свидетельствует о рождении вполне определенного климата: постоянство неблагоприятной атмосферы в итоге создает неблагоприятный климат; ежедневное проживание благоприятной атмосферы в итоге обусловит благоприятность климата группы. Спектр повторяющихся динамических характеристик атмосферы воспроизведется со временем в спектре устойчивых отношений климата группы.

Каким же образом педагог может влиять на социально-психологическую атмосферу группы, чтобы определить характер ее социально-психологического климата?

Проведем мысленно (или реально-практически) маленькое исследование. Станем произносить в учебной группе стихи, меняя интонационное ударение при произнесении одних и тех же строчек. Например, в стихотворной фразе «Наша Таня громко плачет, уронила в речку мячик...» сделаем ударение сначала на «плачет», потом - на «громко», а далее - на «мячик». Попросим одного из группы проследить со стороны, какова атмосфера в группе при разных интонационных ударениях: атмосфера разительно меняется именно потому, что интонационное ударение привносит вполне определенную ценность «человека», «товара» и «обстановки», поэтому группа сочувствует

тому, кто «плачет», усмехается по поводу шума от «громкого» плача, и равнодушна к тонущему «мячу». О чем говорит проведенное миниисследование?

Привнесение в группу ценности формирующим образом влияет на психологическую атмосферу. Но заметим: чем выше ценность, тем более сильное влияние производит ценностное привнесение. Наивысшие ценности (человек, жизнь, общество, природа, истина, добро, красота, труд, познание, общение и другие) обладают наивысшей силой влияния. Но отчего же? В чем тайна такого профессионального решения?

Провозглашенные ценности жизни воспринимаются детьми как гаранты их собственной жизни, достоинства, неприкосновенности, надежды на помощь и великодушные группы, ожидание главенства в жизнедеятельности группы красоты, добра и истины, предотвращение зла, лжи и безобразия. Дети становятся спокойнее, увереннее, оптимистичнее, работоспособнее и инициативнее. Педагог констатирует улучшение атмосферы в группе.

Привнести в группу ценность — это значит

§ декларировать ценность (например, сказать «Какое счастье - видеть умные лица»);

§ защищать ценность от посягательства на нее (например, произнести: «Не надо кричать на человека! Ему же больно от грубых слов!»);

§ совершить действия, выражающие ценностные отношения (например, броситься на помощь или попросить помочь человеку);

§ рассказать о событии, несущем в своем содержании ценностное отношение (например, о старом профессоре, который встал, когда в аудиторию вошла беременная женщина);

§ организовать дело как практическое воплощение реального отношения к ценности (например, предложить: «Наведем красоту в нашей комнате, чтобы было где работать Человеку!»).

Формы педагогического влияния на социально-психологическую атмосферу многообразны. Пестрый веер таких форм создается при стечении обстоятельств и сочетании таких агентов, как средства влияния и субъект влияния.

Средства влияния — аудиальные, визуальные, кинестетические. Ребенок слышит нечто, видит нечто, производит некоторые движения или в нем протекают какие-то движения (кинестетика - движение ощущений), содержание которых имеет ценностное значение.

...Например: зазвучала скрипка Паганини -установилась нежная тишина; вошла красивая дама - мягкий восторг стал содержанием проживаемого мгновения; грубые слова прервали речь говорящего - все съежились от стыда; дети протягивали ладошки друг другу - заулыбался самый боязливый ребенок.

Субъекты влияния — педагог, ребенок, третье лицо (непосредственно появившееся в группе или опосредованно, благодаря фонозаписи, фотографии, картинке, стихам, рассказу и пр.

...Педагог вошел и сказал жесткие слова... - страх сковал группу; появился любимый учитель физики - улыбка осветила лица детей; вдруг вошел толстый и смешной человек, его никто не знал, но всем стало весело.

Приведем иллюстрацию из реальной воспитательной практики юного и не очень опытного педагога (*СНОСКА: Кроликова Ольга, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина*), в работе которого особенно отчетливо проступает эффект используемого операционного профессионального влияния (к этому рассказу мы уже обращались по другому поводу):

...У меня было занятие с условно осужденными подростками. До меня с ними работал наш студент. Он им предложил анкету со словами «Дорогой друг!» - они же написали на анкете «Гамбовский волк тебе товарищ». Я очень нервничала...

Я открыла ладони (открытая поза!), улыбалась, стараясь охватить наибольшее количество глаз (визуальный контакт!), и сказала: «Здравствуйтесь, дамы и господа!..»

Если сказать, что на их лицах отобразилось крайнее изумление, - значит ничего не сказать.. Непроизвольно они выпрямились, как-то приосанились...Я рассказала о теме занятий, о том, как мы будем работать, старалась быть вежливой и дружелюбной... Когда возникал какой-то шум среди девочек, я останавливалась: «Милые дамы, мне так трудно говорить... Вы же дамы, а не бабы, торгующие семечками на базаре... Девочки поднимали на меня глаза, очень-очень накрашенные, виновато улыбались губами с килограммами помады, поправляли юбки и замолкали. К мальчикам я обращалась иначе: «Господа! Я женщина, и мне трудно повышать голос, чтобы заглушить ваши мужественные голоса...»

И сейчас я вспоминаю, как все тогда начиналось... как в ответ они подарили мне свои улыбки - эти дорогие для меня теперь Дамы и Господа.

Создание ситуации успеха

Ситуация успеха концентрирует в себе несколько воспитательных влияний, определяющих педагогическую эффективность групповой работы с детьми. Успех порождает чувство удовлетворенности деятельностью и желание ее повторения. Успех повышает самооценку и достоинство личности растущего ребенка. Успех укрепляет социальные отношения, а значит, содействует социализации личности. Наконец, успех повышает социально-психологический климат группы. В конце концов, успех становится сильнейшим средством личностного развития человека. А так как индивидуальное развитие неповторимо, то наивысшего успеха все дети не могут достигать, занимаясь разнообразной деятельностью. Не могут они достигать и успеха гениев человечества, больших талантов и дарований. А успех для развития необходим. Поэтому затребована профессиональная операция инструментовки личностного успеха ребенка — вне зависимости от успеха всего человечества в данном виде деятельности.

Ситуация успеха — это субъективное проживание человеком своих личностных достижений в контексте своей жизни и индивидуального развития.

Представим алгоритм педагогического воздействия по созданию субъективного проживания личностного успеха деятельности ребенка. Каждый отдельный шаг-операцию сопроводим парадигмой.

Вот как это выглядит:

§ «снятие страха» («Ничего страшного, если не получится, мы тогда...»);

§ «авансирование» («У тебя, конечно, получится, ведь ты...»);

§ «скрытая инструкция» («Ты же помнишь, что...» или «Тут главное — чтобы...»);

§ «персональная исключительность» («Именно у тебя должно получится, так как...»);

§ «высокая мотивация» («Нам это так нужно...» или «Для тебя ведь это так важно...»);

§ «педагогическое внушение» («Начинай же!» или «Приступай!»...)

Завершающим шагом является

§ «высокая оценка детали полученного результата» («Эта часть получилась отлично...» или «Особенно хорошо было...»).

Данный алгоритм разворачивается на социально-психологическом фоне общей доброжелательности группы — того климата группы, о котором говорилось выше. Это обязательное условие действенности алгоритма.

Покажем на примере работы молодого педагога Светланы Шевченко (СНОСКА: Шевченко Светлана, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина) игровую методику упражнения в использовании данного алгоритма.

...Предлагается ролевая ситуация: один субъект просит другого субъекта воспроизвести голос кошки, собаки, петуха; когда первый субъект видит смущение и робость своего партнера, он использует весь операционный веер для создания ситуации успеха второму субъекту. Результат незамедлительно рождается на глазах группы.

Упражнение повторяется с иным содержанием: изобразить грусть, радость, удивление, гнев, отчаяние... Группа наблюдает аналогичную картину: алгоритм по созданию ситуации успеха действительно оказывает сильное позитивное влияние.

Выделим мысль о связи психологического климата группы и ситуации успеха, проживаемой детьми. Невозможен успех при отсутствии хотя бы небольшой степени благоприятствия климата, но, в свою очередь, самой малой степени ситуация успеха, предопределенная педагогом, выступает средством влияния на повышение психологического климата группы. Ситуация успеха есть фактор и, одновременно, продукт формирующегося благоприятного климата группы.

Так как никто, и сам ребенок тоже, не знает, что же именно особенно повлияет на индивидуальное проживание ситуации успеха, то педагог вынужден профессионально воспроизводить весь алгоритм по созданию ситуации успеха: одна из операций окажется решающей. Последняя в данном алгоритме операция «оценка детали произведенного» служит финальным аккордом и придает достоверность успеху.

Посмотрим и послушаем, как работает педагог по созданию ситуации успеха:

...- Мы с Сашей рисовали зверей, которые живут в зоопарке. Я предложила нарисовать льва. «Я не умею», - возразил он.

- Как же в зоопарке не будет льва?! Без него нельзя - он же царь зверей... Лев у тебя точно получится, ведь тигра ты умеешь, а лев - тоже дикая кошка...

Пока я все это говорили, Саша сидел и внимательно смотрел на меня, а затем сказал: «Нарисую вот такого огромного». «Начинай же!» - откликнулась я радостно. И он приступил.

В процессе рисования я говорили следующее: «Красивый получается...Веселый...Очень симпатичная кисточка на хвосте...»

Когда он закончил, он захотел нарисовать еще и крокодила. А ведь такое желание - критерий оценки ситуации успеха (*СНОСКА: Рассказывает Светлана Устинова, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина*).

В данном описании обнаруживается весь алгоритм создания успеха, поэтому не случайным оказывается и реальный личностный успех мальчика. Но навряд ли мальчик и педагог могут отдать себе отчет в том, что из воздействия имело прямой результат, что именно было решающим в проживании мальчиком ситуации успеха. Педагогу пришлось воспроизводить весь алгоритм. Этот алгоритм надо знать наизусть каждому педагогу-профессионалу.

Ситуация неуспеха не исключается из процесса организации групповой работы. Но мы не станем рассматривать технологию организации ситуации неуспеха как фактора развития личности ребенка, потому что она аналогична ситуации успеха: операции те же самые, но вектор их прямо противоположен вектору ситуации успеха. Заметим лишь следующее:

§ ситуация неуспеха, которую создает педагог, обретает силу фактора при условии, что ей предшествовала ситуация успеха;

§ ситуацию неуспеха создают с позиции признанных и оглашенных достоинств ребенка или группы;

§ ситуация неуспеха обязательно своим финалом имеет перспективу радостных достижений и имплицитную веру в силы субъекта деятельности (ребенка, группы).

Воспитательное средство

Средством мы называем все то, что используется в процессе деятельности во имя наилучшего качественного результата. Средство всегда располагается за пределами процессуального поля деятельности, оно расположено вне этого поля, пока субъект не переносит его в личностное пространство собственной активности. Средством является абсолютно все, что лежит за пределами субъекта, - помимо Человека.

Воспитательное средство выполняет определенные и весьма важные функции в работе педагога с детьми. Общее назначение средств, используемых педагогом в своей профессиональной деятельности (как и любых средств, используемых человеком в его деятельности), — повышение качественного результата продукта профессиональной деятельности.

Выявим педагогические функции воспитательного средства. Их пять:

1. функция наглядно-иллюстративная, благодаря которой обеспечивается представление того явления, которое служит предметом осмысления, предметом дискуссии;

2. функция образно-обобщающая, благодаря данной функции обеспечивается переход от конкретного факта к абстрактному явлению (выход на понятие);

3. функция инструментальная, благодаря которой увеличиваются возможности психо-физического аппарата детей и педагога (глаз лучше видит, ухо начинает слышать, рука теперь легко исполняет);

4. функция расширения кругозора, благодаря которой в поле сознания детей попадают явления, ранее не воспринимаемые в силу определенной узости среды жизни и, следовательно, не известные (мир расширяется, рамки представлений о картине жизни раздвигаются);

5. функция психологическая, благодаря которой создается наибольшая расположенность к активной деятельности и повышается социально-психологический климат группы.

Пять определенных нами функций вовсе не означают, что количество средств, которые отбираются педагогом для наивысшего результата своей профессиональной деятельности, должно быть точно таким же. Более того, количество средств должно быть минимальным, чтобы не рассеивать внимания детей, не отвлекать их от главной мысли занятий на предметное содержание разнообразия средств. Идеальный вариант - как модель! - одно средство. Назовем его оптимальным средством. И добавим: искать надо не множество средств, а оптимальное средство.

Посмотрим, может ли такое быть в практике воспитания, чтобы единственное средство совмещало в себе все пять функций воспитательного средства. Прислушаемся к рассказу Валентины Михайловны Велентеенко (*СНОСКА: Валентина Михайловна Велентеенко, педагог школы № 1 пос. Барсове Сургутского района Ханты-Мансийского округа*):

...Мы назвали наши занятия «Что за Новый год без елки?!» Каждый нарисовал елку с украшениями. Полюбовались. Потом подсчитали, и

выяснилось, что мы всем классом «срубили» 21 елку! Стали считать далее: в нашем поселке, в городе Сургуте, в Москве сколько же всего срубленных жизней?., ахнули и поразились... Стали «наряжать» нарисованную елку. Вместо игрушек развешивали таблички с названием тех, кому елка «помогает»: «белка», «дятел» и т.д.

Договорились, что в качестве новогоднего украшения будем использовать искусственную елку...

Здесь мы видим всего одно средство, но многофункциональное: оно создает психологический климат, необходимый для проживания ценностного отношения к природе; оно является основой для наглядно-образного представления о явлении бессмысленного уничтожения природы; оно предоставляет материал для обобщения; оно становится инструментом осмысления факта; наконец, с помощью этого средства раздвигается кругозор детей, они выходят за пределы своего конкретного пристрастия к елочному символу.

Уместно вспомнить о такой сущностной характеристике мироздания, как целостность. Именно эта характеристика обеспечивает полифункциональность любого средства: оценка предмета с разных позиций позволяет открыть новые стороны его, а значит, новые функции предмета.

Обратимся к другому простому примеру использования средства и, посмотрев на отобранное средство с разных точек зрения, найдем в процессе его использования все выявленные функции:

...Педагог во время занятий обращается к детям с просьбой поменять расположение: взять стулья и сесть в полукруг рядом с педагогом. «Мы поговорим об одном важном вопросе», - пояснил педагог свою просьбу. Ученики сначала робко, потом веселее и увереннее стали располагаться вокруг...

Краткий миг работы педагога, использующего в качестве воспитательного средства мизансцену занятий, хорошо демонстрирует для стороннего наблюдателя синкретичность выявленных функций: явное психологическое положительное влияние, расширение представлений детей о способе взаимоотношений с учителем, утонченность инструмента группового обсуждения, наглядное моделирование равноправия людей в выборе идеологической позиции, а также моделирования способа мышления: обобщение разных конкретных суждений (сидящих в кругу собеседников) до высокого уровня абстрактной категории и закономерности — все это следствия измененного расположения, и данные последствия плодотворны для деятельности.

Особое место в системе воспитательных средств принадлежит игре. Игра - это деятельность, цель которой лежит в самой деятельности. Благодаря своей уникальной природе, физической, психологической и социальной, игра вовлекает детей в деятельность самого разнообразного вида, содержания и формы. А главное — игра незаметно вовлекает детей в систему наиважнейших социальных отношений, и они проживают эти отношения, тут же, в игре, выстраивая адекватные формы поведения.

Понимая колоссальные воспитательные возможности игры, педагог использует ее в двух вариантах: либо как собственно игровую деятельность либо в качестве игровой формы.

...Фото № 3 иллюстрирует использование педагогами (*СНОСКА: Школа № 1 пос. Барсове Сургутского района Ханты-Мансийского округа*) игрового оформления учебно-познавательной деятельности школьников, проводящих самостоятельные учебно-исследовательские работы по химии.

Фото № 4 зафиксировало (*СНОСКА: Ученики г. Вятские Поляны Кировской области (педагог Надежда Михайловна Чекмарева).*) эпизод ролевой игры «Астрономы», когда ведется научная дискуссия, и в ходе ее выявляется, что один и тот же предмет люди видят в разных ракурсах, поэтому часто не могут понять друг друга.

Игра присуща детскому возрасту, но играть любят все люди, и взрослые тоже, потому что в игровой деятельности человек максимально свободен, раскрепощен, не связан предметным результатом, будучи увлечен самим процессом игры. К тому же, в игре человек спрятан за игровую роль, он изображает кого-то, а следовательно, не скован страхом раскрыть свое «Я». Добавим: в игре нет отметок, нет «успевающих» и «неуспевающих». Равенство в игре настоящее, подлинное. Все это обеспечивает максимальное напряжение физических и духовных сил ребенка, который совсем не замечает, сколь велико было в игре напряжение сил и как он устал после игры. Игровое средство — замечательнейший фактор развития личности ребенка.

Обратимся к одной из самых простых игр, столь любимых детьми. Она называется «Терем-теремок». Фабула игры заимствована из известной сказки, разворачивается в слегка измененном варианте: мышка-норушка не пускает к себе в дом зверей а зрители просят за каждого из них, говоря «Уважаемая мышка-норушка, пусти его к себе в терем-теремок, ведь он...» Соль игры в том, чтобы найти убедительные аргументы для лягушки, ежа, медведя, волка... Если удастся убедить главную героиню и в ее домике разместятся все звери, то в заключение ставится финальный вопрос: «Кто поселился в твоём доме - друзья или полезные тебе существа?»...

В этой бесхитростной игре дети оснащаются разным жизненно важным опытом: общения, уважения индивидуальности, принятия человека как данности, сочувствия, гуманной аргументации, защиты слабого, а также группового содружества и коллективного сопереживания.

После «Терем-теремка» станет заметно гуманизирующее влияние игрового проживания жизненной ситуации. Веер игровых средств чрезвычайно широк, поэтому ключевое действие педагога - это отбор и подбор игры как метода, адекватного поставленной воспитательной задаче.

* * *

Итак, технология групповой работы педагога с детьми предусматривает умение создавать благоприятный психологический климат (атмосферу) в группе, организовывать деятельность группы так, чтобы формировать ее способность стать, в конце концов, совокупным субъектом, чтобы группа и отдельно каждый ребенок проживали ситуацию успеха в ходе или в результате групповой деятельности, а также, чтобы при организации группового дела были привлечены оптимальные воспитательные средства, содействующие наивысшему качеству результата деятельности. Группа в организованной деятельности вступает во взаимодействие с миром, познает этот мир, оценивает этот мир и влияет на этот мир, переконструируя окружающие обстоятельства. Таким образом, групповая работа с детьми оснащает каждого ребенка способностью взаимодействовать с миром, будучи субъектом.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Как вы представляете себе совокупный субъект? Знаете ли вы конкретную группу, являющуюся совокупным субъектом?
2. Как вы реагируете, если ребенок заявляет, что не желает вместе с группой заниматься, а хочет расположиться отдельно?
3. Представьте детям цель такой деятельности, как подметание дорожек школьного двора. Подумайте, как это сделать ярко и увлекательно.
4. Определите вероятностную цель, возможный мотив и выявите личностный смысл групповой работы по осмыслению проблемы отношения человека к старости.
5. Найдите оптимальное средство для проведения занятий по теме «Свобода человека в обществе».
6. В то время, как один солист на сцене поет, какова роль всех слушателей? Что говорите детям, собравшимся в зале?

7. Представьте, что вы предлагаете детям создать схематическую картинку своей родословной. Создайте мысленно ситуацию успеха для них - проговорите вслух необходимые операции. А затем начинайте составлять свою родословную, предварительно конструируйте ситуацию успеха для собственной деятельности.

8. Поупражняйте самого себя в проведении рефлексии: вспомните, что вы сегодня делали, как работало вам, что было трудным и доставило вам особенную радость, и, в итоге, считаете ли вы, что день прожит не напрасно?

9. Ваша родительская семья отправляется на дачу. Попробуйте определить функции такой поездки для всей семьи и для каждого в отдельности. А теперь перечислите все, что вы могли бы сказать и сделать, чтобы эти функции были полностью реализованы. Будет ли семья совокупным субъектом в такой поездке?

10. Представьте, вы замечаете ухудшение психологической атмосферы в группе. Какую ценность привнесете, чтобы поднять уровень психологической атмосферы?

Глава 9. Профессионально-педагогическое ораторское искусство (Информативно-речевое воздействие педагога)

Так как педагогу приходится по роду своей работы выступать перед группой детей, аудиторией коллег, слушателями лекционного зала, то он нуждается в умениях и навыках ораторской деятельности.

Ораторская деятельность педагога — это завершенное развернутое выступление перед аудиторией на обозначенную тему при определенной цели и логическом обосновании.

Предложим технологическую картину обеспеченности педагогического ораторского искусства.

«Тезис аргумент иллюстрация»

Конструирование содержания базируется на древней античной формуле «тезис — аргумент — иллюстрация». Тезис — любого порядка суждение по определенной теме и по поводу предмета рассмотрения. Тезис всегда содержит в себе личностный элемент, так как отражает точку зрения оратора или точку зрения другого автора, но разделяемую оратором. Суждение всегда утверждает некую оценку оратора, поэтому способно вызывать возражения. Приведем примеры самых разных тезисов на одну и ту же тему — «Вода»:

...Вода - источник жизни. Вода - основное средство гигиены. Вода - замечательная иллюстрация движения. Вода - отличный помощник закаливания организма.

Аргумент поддерживает суждение тем, что предлагает один или несколько доводов в пользу утверждаемого. Аргумент — это то, что позволяет оратору выдвигать определенное суждение и что вынуждает слушателя соглашаться с оратором (или не соглашаться). Мера согласия публики с оратором определяется силой найденного аргумента. Не сила голоса, не авторитет оратора, не его социальный статус или научные звания - именно аргумент становится той великой силой, которая увлекает публику, ведет ее по интеллектуальной дороге оратора.

Тезис и аргументы нуждаются в иллюстрации, чтобы слушатели (дети, коллеги) могли представить явление, о котором идет речь, в ходе восприятия конкретной картинки (образа) жизненного явления.

Например, педагог произносит суждение «Красота начинается там, где нет ничего лишнего» и выдвигает аргумент: «Отсутствие лишних деталей позволяет нам видеть главное в предмете, воспринимать истинное содержание предмета, и тогда его форма точно отражает содержание - что и предстает перед нами как гармония формы и содержания, то есть красота». Ученики поражены услышанным. А педагог предлагает им бросить на пол клочок бумаги и поглядеть, как изменится интерьер комнаты и наше самочувствие...

Современные технические средства позволяют широко применять музыкальное сопровождение для предъявляемого наглядного материала.

Наглядный материал обладает многообразием своих видов: натуральный предмет (например, живой заяц), графическое изображение предмета (например, рисунок моста), художественное описание предмета в произведениях искусства разных жанров (например, нежность в вальсах Шопена), рассказ о реальном событии (например, что видел оратор на праздничных улицах), факт персоналии выдающейся личности (например, путь юного Ломоносова в учебное заведение Москвы), символы и условные знаки (например, функции современной семьи, представленные как лучи солнца), а также апелляция к воспоминаниям присутствующих слушателей («Вспомним, как мы...»).

План рассмотрения

Предварительно для слушателей следует очертить совокупность вопросов изложения. Представляется план рассмотрения заявленной темы. Он строится обычно в логике перечисления вопросов: «что-зачем-где-когда-как?». Но не менее удачным станет построение плана, обусловленное

основным тезисом: тогда каждое слово тезиса должно быть рассмотрено, эти слова и составляют пункты плана.

Например, педагог заявляет тему разговора - «Творчество - единственный способ саморелизации «Я». Планом такой беседы станут поочередно выдвигаемые понятия: «Я» - «саморелизация» - «разные способы самореализации» - «творчество» - отличительные свойства творчества». Такая последовательность позволит следовать за мыслью оратора и согласиться с его общим выводом.

Определение ключевого понятия

Определение ключевого понятия следует за планом и позволяет оратору и слушателям размышлять об одном и том же предмете, ибо определение предмета разговора было дано заранее. Многозначность слов вынуждает неукоснительно исполнять данное требование к ораторскому выступлению. Нетрудно перечислить длинный ряд понятий, которые даже среди взрослых людей понимаются по-разному.

Например, такие понятия, как «свобода», «дисциплина», «справедливость», «смелость», «счастье», «долг», «чистоплотность», «джентельмен», «порядочность» и другие.

Поэтому привычным для педагога должно быть обращение к словарю, к научной литературе, чтобы, прежде чем выстраивать выступление, обрести и точно сформулировать исчерпывающее определение ключевого понятия. Если педагог собирается говорить о каком-либо явлении, он должен предложить слушателям свой вариант лексического значения понятия. При этом неплохо проговорить и другие значения, которые на время разговора исключаются оратором.

Например, педагог-оратор предлагает рассмотреть процесс приобретения детьми жизненного опыта. Первоначально следует определить, что имеется в виду под словом «опыт», исключить понимание под «опытом» «научного эксперимента»...

Предположим, педагог объявляет своим вопросом «воспитание гражданственности». Необходимо тут же очертить ракурс рассмотрения: с точки зрения этики или же политики предполагается данное рассмотрение заявленного понятия.

Скажем, педагог с детьми планирует разговор о взрослости. Открыв толковый словарь, убеждается в ряде значений этого слова. Теперь ему предстоит, развернув перед слушателями семантический веер, избрать объектом рассмотрения одно из значений.

Надо помнить, что любое определение выстраивается таким образом, что сначала указывается на его отношение к более широкой группе предметов - «подведение под широкое понятие» (скажем, стул - это мебель.., совесть - этическая категория...), а затем выделяется существенный признак предмета, наличие которого и делает предмет тем, чем он является (например, «Совесть — этическая категория, указывающая на способность человека соведать о самочувствии и сопереживать самочувствию другого человека при каких-либо действиях субъекта»).

Ораторская техника требует, чтобы оратор умел произносить по-особому то центральное понятие, которое отражает рассматриваемое явление: с акцентом на данном слове, с опорой на гласные звуки, с артикуляционной тщательностью, с определенной экспрессивной окраской, несущей в себе отношение оратора.

Организация работы оратора

Организация работы оратора складывается из следующих организационных блоков:

§ обустройство оратора (подготовка места работы расположение стола, стула, кафедры, доски, мела и прочих средств, а также расположение приготовленного наглядного материала);

§ пластический образ оратора (свободная, открытая, расположенность к слушателям и доброжелательная мимика, некоторый наклон в сторону слушателей);

§ предъявление и демонстрация наглядного материала (совпадение момента предъявления с произнесением понятия, общедоступность восприятия материала, инструкция для восприятия материала, фиксированность расположения материала для последующего к нему обращения, пластическое отражение отношения к демонстрационному материалу);

§ при современных технических средствах использование фонозаписи, видеозаписи, диапозитивов, кинофрагментов; такая демонстрация нуждается в предварительной проверке незадолго до начала выступления оратора; хорошо прибегать к помощи ассистента; не исключается вариант просьбы о помощи к аудитории;

§ работа с доской и графическое обозначение рассматриваемого материала или анализируемой идеи (чистая доска, четкость записи, логичность распределения записей, понятность символических знаков, аккуратность и доступность всех записей для всех слушателей).

Художественные средства

Наряду с требованием наглядного материала стоит требование использования художественных средств в тексте выступления оратора, назначением которых является создание образной картинки явления:

§ эпитета, рисующего для воображения слушателей качества явления (блистательный юмор, мрачный дом, грязные слова, одухотворенное лицо);

§ метафоры, которая создают яркий живой образ явления с его сущностными признаками (дружеские советы словаря, море сердитых голосов, наряды, предательски обнажающие отсутствие вкуса, извержение эмоций);

§ сравнения, помогающего увидеть картинку явления за счет воспроизведения известного предмета (вынослив, как сорняк, красивая, как нежная незабудка, дорогой, как «Мерседес», работает упорно, как маленький трактор в поле, голоса детей, как колокольчики);

§ аналогии, воссоздающей дополнительную картинку, помогающей понять сущность первой (подрались, как если бы это были два петуха, не понимающие из-за чего они так схватились; захватило дух, как если бы стремительно начал падать в пропасть; закончили работу, как если бы мы переплыли на другой берег);

§ фрагмента художественного произведения или целостного произведения искусства, иллюстрирующего рассматриваемое явление (рисунки художника Бидструпа о различиях темпераментов людей — тому классический пример); экспозиция фрагмента художественного произведения может дополняться музыкальным фоном.

Взаимодействие со слушателями

Технология взаимодействия со слушателями предполагает следующее:

§ педагогическую инструментовку совместной работы со слушателями (общая позиция «Мы», риторические вопросы, апелляция к воспоминаниям, вопросы и ответы, фиксация состояния, согласия, реагирования, характера работоспособности слушателей, анализ и оценка общей совместной работы);

§ просьба о помощи и оказание помощи в случае необходимости (просьба в оборудовании занятия, в ассистировании оратору, в отклике на материал, в более удобном расположении и другое);

§ поло-ролевою дифференциацию слушателей (при обращении, при вопросах, при апелляции к воспоминаниям);

§ соблюдение элементарных поведенческих норм, принятых в современной культуре, таких, как «правило одного голоса», тишина в аудитории, соблюдение чистоты, исключение дополнительных видов деятельности (беседа с соседом, питание, чтение газеты, вышивание и другое);

§ этику взаимодействия со слушателями (обращение и приветствие слушателей, положительное подкрепление в адрес слушателей).

Этические нормы взаимоотношения людей играют продуктивную роль во взаимодействии «оратор — группа». Поэтому педагог, отправляясь на встречу с группой, наряду с тщательной отработкой содержания и методики подачи информации, продумывает также и те моменты, где отношение к публике (группе) выступает ярко, выпукло в качестве объекта внимания всех участников совместной работы. В первую очередь, таким моментом являются минуты встречи: обращение, приветствие, положительное подкрепление в адрес всех присутствующих.

Это выглядит примерно так: «Дорогие друзья, добрый день! Благодарю за честь работать в такой умной и доброжелательной группе...»

Немаловажное значение будет иметь завершение выступления, поэтому педагог и этот момент хорошо продумывает: благодарность в адрес слушателей, выражение удовлетворения работой, добрые пожелания, прощание.

А это выглядит примерно следующим образом: «Спасибо. Мне понравилось с вами работать. Буду рад встретиться с вами вновь! До свидания, уважаемые слушатели! Всего хорошего...»

В том случае, если со стороны группы звучит вопрос, оратор благодарит за вопрос, прежде чем ответить. Такая же благодарность направляется при замечаниях, добавлениях, репликах или выраженной благодарности слушателей. Подчеркнем: возраст публики не имеет значения, благодарность направлена и в адрес ребенка, поставившего вопрос оратору.

Не исключена возможность сопровождения ее положительным подкреплением в адрес активного слушателя. Оратор говорит: «Красивый вопрос. Благодарю вас», или «Очень интересное добавление. Я рад, что работаю с такой просвещенной и умной группой».

Поза оратора — это поза открытая для взаимодействия со слушателями, поэтому ей присущи все черты позы, характерные для общения: отсутствие «замков», «платье доброжелательности», «диагональ» (хотя именно оратору приходится инструментовать «вертикаль» как некоторый временный уход от

слушателей в целях наибольшей сосредоточенности на материале изложения), отсутствие угрожающих поз и прочее.

Сведения об авторе

Включая в текст высказывания других авторов, непременно следует сопроводить имя автора некоторыми сведениями о нем: национальное представительство автора, период творчества, название произведения, на которое ссылается оратор или из которого приводится цитата. Надо четко отграничить цитату от последующего текста выступления оратора (иногда для этого специально добавляют слова «конец цитаты»). В случае, если оратор избирает форму косвенной речи, тоже нужно подчеркнуть интонационно завершенность ссылки на другого автора. Неплохо, если трудная для звукового восприятия фамилия приводимого автора будет написана на доске (экране).

Финально аккордная часть

В финально-аккордной части выступления очень важно следующее:

§ завершить выступление итоговой благодарностью («Спасибо»), она означает, что выступление завершено;

§ подвести итоги совместной работы («Итак, мы с вами...»);

§ произвести общий вывод («Таким образом, можно сказать, что...»);

§ выяснить, не остались ли неясными какие-то из вопросов («Нет ли сомнений..?») или «Остались ли вопросы по данной проблеме?»).

Не надо пугаться, когда кто-то из слушателей заявляет, что не согласен с оратором. Достаточно «обрадоваться» тому, что существуют иные мнения, и заявить, что мир был бы скучным, будь все люди одинакового мнения. Такое заявление обычно обескураживает, успокаивает некоторых слушателей, сохраняет авторитет оратора, а главное — формирует терпимость к разнообразию личностных проявлений в обществе.

Разумеется, следует произнести обращение при прощании («Дорогие друзья, до свидания!»).

Не забыть произнести добрые пожелания в адрес слушателей («Всего хорошего!»).

* * *

Итак, профессиональное ораторское искусство педагога складывается в опыте его профессиональной работы и развивается при условии, когда педагог обращает внимание на такие стороны деятельности, как построение мысли, составление логически оправданного плана, выделение главной категории в содержании ораторского выступления, предъявление наглядного материала, сопровождение излагаемого собственным отношением, инструментовка совместной со слушателями интеллектуальной работы, этическое выражение своего отношения к слушателям, а также предварительное обустройство ораторской деятельности и финальное завершение ораторского выступления. Если педагог станет проследивать качество выделенных блоков своего выступления (на семинаре, на собрании, в научной дискуссии, во время фрагментарного разъяснения вопроса или при написании статьи, отчета, обзора, даже при написании дружеского письма), то он со временем заметит повышенный интерес к его выступлениям. Наивысшей оценкой его собственных ораторских способностей станет «очень умная и доброжелательная публика», «внимательность и вдумчивость слушателей», «высокий интеллектуальный уровень аудитории» и прочие высокие характеристики, которыми оратор будет наделять слушателей своего ораторского выступления.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Составьте фрагмент выступления на тему ... «Дождь» по формуле «тезис - аргумент - иллюстрация». Произнесите вслух и предложите слушателям повторить ваш тезис, ваши аргументы и приведенную вами иллюстрацию.

2. Подберите и запишите ряд слов. Произносите их поочередно, одно слово из данного ряда произносите как «вкусное». А теперь представьте, что это слово есть тема вашего выступления: как вы его произносите, когда объявляете тему вашего сообщения?

3. Предположим, тема вашего выступления — «топор». Задайте ракурсы рассмотрения: с позиции рабочего инструмента; с позиции режущего средства; с позиции строительства дома; с позиции техники безопасности. Как будут выглядеть ваши выступления при изменении ракурса?

4. Проследите положение рук во время общения с людьми или во время спокойного расположения на кресле в транспорте: остерегайтесь «замка», постарайтесь держать руки свободными, нескрещенными, ладонями развернутыми в сторону собеседника. Очень скоро вы заметите, что руки вам «не мешают».

5. Время от времени воображайте, что кончики ваших ушей соединены с плечами палочкой, - держите осанку. Зафиксируйте изменившееся состояние. Скоро прямая осанка станет привычной для вас.

6. Поупражняйтесь в художественных приемах описания таких явлений, как шум леса, крик детей на спортплощадке, глаза детей во время интересного рассказа, езда на велосипеде, белый снег на ветвях елок, чистая школьная доска.

7. Попробуйте рассказать домашним, что вы видели на улице. Следите за тем, чтобы не было лишних слов, чтобы ваши суждения имели аргументы, а описания были красочными. Отметьте реакцию слушателей.

8. Когда вы принесете в дом какой-либо новый предмет, используйте ситуацию для упражнения в демонстрации наглядного материала: положите предмет на руку, продемонстрируйте всем, покажите мимически, как вам нравится предмет, найдите ему достойное место. А затем - оцените свою работу по реакции своих домашних слушателей.

9. Когда будете свободны от домашних хлопот, расположитесь удобнее и оглядитесь: вас окружают привычные вещи. Найдите для каждой из них определение, вложите в найденное определение ваше отношение. Например, вы говорите: «трудяга-копьютер», «мудрый книжный шкаф», «старенький услужливый ковер».

10. Приготовьте первую фразу вашего предполагаемого ораторского выступления. Произнесите ее «на голосовых связках», затем переводите голос в нижний регистр, потом вновь вернитесь к верхнему регистру. Определите изменение эмоционального фона сказанного вами.

Глава 10. Ситуация «осложненного поведения» детей и профессиональное педагогическое ее разрешение

Аннулировав негуманное терминологическое обозначение, характеризующее некоторых детей, которым в силу семейных обстоятельств тяжело жить на свете, — «трудные», а также исключив название тех детей, которых педагоги не захотели воспитывать, - «педагогически запущенные», но не приняв психологический термин «девиантные» («с дороги сошедшие»), мы называем детей, доставляющих особые хлопоты и никак не желающих (по разным причинам) идти вверх по ступеням культуры, детьми осложненного поведения.

«Осложненное поведение» — это поведение ситуативных либо устойчивых характеристик асоциального или антисоциального плана, свойственных детям в силу определенных причин социально-психологического, психофизического, социально-ситуационного порядка.

В осложненном поведении человека много привнесенных факторов, и не всегда удастся распознать источник поведенческих срывов: самочувствие, общее состояние, реакция на обиду со стороны людей, неудачи деятельности,

низкая самооценка, низкий статус в группе, заботы материально-бытового плана, отсутствие жизненных перспектив и многое-многое другое. Постоянство факторов негативного влияния на человека создает постоянство состояния и соответствующее привычное поведение.

Не следует самоуверенно думать, что нам, взрослым, не свойственно осложненное поведение, что данная характеристика абонирована навсегда определенной группой детей низкого социального статуса.

Осложненное поведение рождается не только как итоговый результат истории жизни ребенка или его воспитания, оно в ситуативном проявлении присуще детям в сложных драматических ситуациях, когда дети не способны разрешить их. А так как у детей маленький жизненный опыт, то осложненное поведение отличает почти всех детей при определенных обстоятельствах. Ситуация «Что с ним случилось?!» — нередкая в период взросления и развития индивидуальности детей и юношества.

Но в качестве постоянной характеристики осложненное поведение свойственно детям вполне определенных показателей. Эти дети имеют общие показатели, их обычно сразу распознает опытный глаз педагога. Им свойственны гигиенические отклонения от нормы (нечисты, не прибраны, бледны, недокормлены, усталого вида), потому что они лишены ухода и заботы со стороны родителей. Они заметно выделяются речевыми нарушениями: слабый запас слов, низкий строй речи и обилие грубых и нелитературных выражений. У них явны эстетические отклонения: нелепые украшения, вульгарные наряды, вызывающие аксессуары костюма — в союзе с низкой гигиеной тела все это производит отталкивающее впечатление. Детям осложненного поведения часто свойственны правовые нарушения, кажущиеся безобидными в младшем возрасте, но пугающие в подростковый период. Для всех детей такого рода характерны поведенческие отклонения, наносящие ущерб достоинству личности окружающих людей. В сфере поведенческой, если даже с выполнением общественных норм у этих детей обстоит благополучно, часто их непредсказуемые реакции выдают агрессию по отношению к людям и жестокость.

Однако отдельные показатели вовсе не могут служить основанием для решения вопроса о воспитании такого ребенка как носителя «осложненного поведения», ибо показатель — лишь нечто внешнее, проистекающее из множества внутренних истоков.

Можно выделить большую группу взрослых людей, которые по своим внешним показателям ошибочно могут быть отнесены к группе, нуждающейся в дополнительном воспитании. Их выходящие за пределы общепринятого в культуре странности терпеливо выносятся окружающими — тем легче, чем известнее причины таких странностей.

Ребенок осложненного поведения пугает нас потому, что мы не можем понять, что с ним происходит, а в период социализации и становления личности такие выпадения за пределы культуры чреваты трагическими последствиями. Показатели предупреждают нас о некоторых осложнениях в процессе формирования личности.

Главное же, что педагогам следует знать, — это то, что основным признаком осложненного поведения являются разрушенные социальные отношения.

Разрушение социальных отношений обусловлено либо низким уровнем социальной среды, либо дурно организованным воспитанием, либо психологическими особенностями индивидуальности ребенка, не учтенными окружающими и педагогами, либо негативным жизненным впечатлением и негативным полученным преждевременно опытом жизни, либо органическими особенностями ребенка, препятствующими взаимодействию со сверстниками и окружающими людьми.

Не зная о причинах, а иногда не желая и узнавать о них, всю вину за печальные обстоятельства мы перекладываем на ребенка, и с него требуют того, чего он не в состоянии выполнить, ибо «не может», «не знает», «не слышал», «не видел», «не научили», «не показали», «не приучили», «не развили».

Афористическое высказывание Януша Корчака «Ребенок недисциплинирован и зол, потому что страдает» точно отражает проблему ребенка «осложненного поведения», указывая на исток - страдание.

Отсутствие любви в семейной жизни ребенка, отсутствие дружественных связей в группе сверстников, холодное пренебрежительное отношение незнакомых взрослых (а к нему, дурно одетому, с плохими манерами ребенку у взрослых недостает доброжелательности) и враждебное отношение учителя (который сердится на ребенка из-за плохой учебы) — все это создает невыносимые условия жизни маленького человека. Он вынужден адаптироваться к враждебному миру людей и вырабатывать защитную позицию. То, что мы называем осложненным поведением, есть продукт поломанных социальных отношений с миром.

Бесполезно менять поведение там, где разрушены отношения. Выстраиваем принципиально иные отношения, тогда только формируются измененные желаемые формы поведения.

Анализируя поведение такого плана, можно явственно обнаружить «крик о помощи»: ребенок своим поведением привлекает наше внимание, он искусственно фокусирует на себе нашу активность, чтобы быть в центре отношений, он ищет способ утвердить свое место в системе социальных

отношений, он кричит о существовании своего отдельного «Я», не Признаваемого окружающими.

...Вот он залез на трубу вместо того, чтобы, как все, лезть по канату на уроке физкультуры.

...Вот крепко выругался, потрясая весь класс, и с вызовом смотрит на учителя.

...А этот сидит на учительском столе и пьет пиво из жестяной банки.

...А вон тот надел на себя штаны шириной с море, которые называются «В них ходила вся Америка», и ему невдомек, что теперь он в обносках после Америки.

...И еще вот эта явилась в пляжной одежде на урок.

Методика работы с такими детьми достаточно хорошо разработана, поэтому не может не удивлять, что педагоги не справляются с явлением осложненного поведения детей. В методике три основания важны для развития такого ребенка: отношение к нему, его деятельность и социальная среда окружения.

Но поиск причины безуспешности методического решения раскрывает вдруг неожиданно великую роль педагогической реакции на осложненное поведение ребенка. Оказывается, методика не имеет своего воплощения, потому что на уровне технологии педагог совершает профессиональные ошибки в восприятии осложненного поведения, а вернее, в восприятии самого носителя такого поведения.

Первый момент технологического решения вопроса — реакция на осложненное поведение. Традиционно закрепился ошибочный вариант реакции: «Как тебе не стыдно?!» или «Прекратите немедленно!» В этом варианте все оправдано, потому что горечь взрослых, стыд за детей, возмущение и раздражение, гнев и оскорбление ищут выхода. Но давно замечено, что такая прямая отрицательная реакция не продуктивна. Разумеется, она не профессиональна.

Педагог-профессионал сознательно и оправданно выстраивает свое поведение при виде осложненного поведения, он «чинит» поломанные отношения, ориентируясь на сложное состояние изломанной души. Добавим: педагог «забывает» в этом ситуативном эпизоде о негативных красках совершаемого ребенком - он все внимание переносит на самого ребенка.

Педагога не волнует поступок ребенка — его должен волновать сам ребенок.

Представим данный профессиональный технологический алгоритм:

Первый шаг — «Не удивляться» (парадигма «Это я видел...», «это бывает в вашем возрасте...» или «К сожалению, люди иногда так поступают, хотя это плохо кончается...»). Назначение шага — снять ореол героя и смельчака, каким кажется себе подросток в момент совершения недостойных действий.

Педагог, увидев, как ученик перевернул тарелку и выбросил еду на пол, со скучным и спокойным лицом сказал: «Это мы не раз видали в нашей трудной жизни...»

Второй шаг — «Поддержать» или «присоединиться» (парадигма «Я тоже когда-то...» - или «Мне тоже когда-то казалось, что это достойное поведение...» или «Человек слаб, и иногда мы совершаем что-то подобное...»). Благодаря этому шагу сохраняется общее положительное отношение к такому ребенку окружающих его людей, которое после первой реакции педагога заметно изменилось не в пользу смельчака.

Педагог продолжал далее: «Бывает, что люди так рассердятся, что считают виноватыми даже безвинные предметы. Со мной однажды такое было...»

Третий шаг - «Описать предметный результат содеянного» (парадигма «Теперь так сложились обстоятельства, что мы не можем...» или «Как же нам теперь дальше работать...»). Конечно, состояние нарушителя в этот момент такое, что его разум не способен на холодный анализ, поэтому надо ему помочь. Продолжим наше предположение:

Педагог, глядя на результат действий, обращается к самому себе как будто размышляя: «Каша, выброшенная на пол, уже не каша, а грязь. Здесь теперь не пройти. И кому-то придется дополнительно убирать...»

Четвертый шаг — «Апеллировать к разуму субъекта» (парадигма «Что вы думаете по этому поводу?» или «А как расцениваете вы ситуацию?» или «Что нам всем теперь делать?»). Так как главным для педагога является не принудительное правильное поведение ребенка, а осознанное отношение, то этот шаг очень важен, хотя именно с него и нельзя было начинать.

...А теперь педагог глядит на подростка: «Я верно размышляю? Мои опасения вы разделяете?..»

Пятый шаг — «Произвести положительное подкрепление» (парадигма «Приятно иметь дело с понимающими...» или «Сразу видно разумного человека» или «Нельзя не признать, что вы не из боязливых...»). Хорошо бы поторопиться и поддержать «героя».

Педагог кивает головой: «Вижу, все понимаете... С такими людьми легко иметь дело...»

Шестой шаг - «Предложить помощь» (парадигма «Помощь нужна?» или «Кто-то из нас может помочь?» или «Справитесь или что-то сделать для вас?»)»

Теперь звучит краткая фраза: «Помощь нужна?»

Седьмой шаг - «Произвести «Я-сообщение» (парадигма «Я всегда думал, что...» или «Мне всегда хорошо, когда люди разрешают проблемы...»).

Педагог выражает общее удовлетворение (оно мимически выражено) разрешением ситуации и говорит: «Всем людям свойственно ошибаться, но главное - понимать ошибочные действия...Я уважаю людей, способных это понять...»

Семь операций — это шаги навстречу разуму ребенка, оказавшегося в особом положении и потому неадекватно реагирующему на действительность. Предложенный алгоритм проверен практикой, его воплощение в реальность взаимодействия с детьми осложненного поведения эффективно.

Приведем пример высказывания педагога-практика (*СНОСКА: Говорит Ирина Васильевна Дмитриева, педагог школы № 1 пос. Барсове Сургутского района Ханты-Мансийского округа.*):

...Пытаюсь объяснить каждому ребенку его индивидуальность, доказать, что он не последний человек в классе и что его участие в жизни класса необходимо... Технология реакции на осложненное поведение мне нравится...Хотя я, наверное, не все еще делаю совсем хорошо, но - уже приятно видеть, что такие дети посещают все мои уроки.

Исключительной профессиональной тонкости требует взаимодействие педагога с родителями ребенка осложненного поведения. Такая сложность обусловлена родительской любовью и непрофессионализмом родителей. Любя своих детей и желая счастья детям, родители впадают в состояние депрессии при жалобах на поведение их любимых детей, они неосознанно ищут выход в агрессии против педагогов. Обвинения в адрес педагогов как бы снимают долю вины с ребенка, а заодно и затемняют родительскую немощь в воспитании сына и дочери.

Основанием для установления союза педагога и родителей служит единственное - забота о развитии ребенка, и ничто другое. Только этот этический мотив служит опорой при профессиональной попытке педагога оказать какое-либо влияние на родителей, на стиль семейных

взаимоотношений и на отношение родителей к ребенку. И этот же мотив ставит жесткий запрет для публичного оглашения неудач и нарушений ученика. Ни при каких обстоятельствах не может быть оправдано сообщение на родительском собрании об отставании в развитии ребенка или о его недостойном поведении. Темы такого порядка следует относить в «тайну», где нет третьего лица. Публично педагог имеет право оглашать лишь особенности успешных продвижений, выявляющиеся интересы, способности и характер складывающихся отношений между детьми в классе.

Поднимать «на пьедестал» надо каждого человека. Особенно бережно и заботливо это следует делать по отношению к ребенку осложненного поведения и — как ни странно - по отношению к его не очень достойным родителям, помогая ребенку сохранить безусловную любовь к родителям, а родителям - любовь к собственному ребенку. И то и другое выполнить нетрудно, если учитывать три аргумента в пользу правомерности безусловной любви к носителю осложненного поведения:

§ во-первых, человек как продукт времени и социальной среды всегда несет на себе ее негативные отпечатки;

§ во-вторых, человек слаб и потому не всегда способен противостоять недостойным искушениям натуры;

§ в-третьих, дети и родители — представители разных поколений, всегда располагаются в поле неразрешимых противоречий.

* * *

Итак, брошенный взгляд на проблему осложненного поведения с позиции педагогической технологии позволяет выявить, в первую очередь, исходное положение, которое занимает педагог -«забота о состоянии и развитии ребенка осложненного поведения». С такой профессиональной платформы видится и стратегическое решение вопроса: оно в том, чтобы содействовать установлению связей ребенка с окружающими людьми, - тех связей, что оказались разрушенными. Что же касается развернувшейся ситуации осложненного поведения, то ее разрешение производится с данных позиций, поэтому направлено не на подавление осложненного поведения, а на инициирование сознания и воли носителя такого поведения.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Вспомните проступок, который вы совершили в детстве. Как бы вы реагировали сейчас, если бы ваш воспитанник совершил такое же?

2. При виде группы подростков, пугающей всех окружающих, старайтесь найти повод обратиться к группе с просьбой о помощи. Например: «Господа,

я не знаю, как пройти на улицу...». Благодарите и производите «Я-сообщение»: «Спасибо, как хорошо, что есть добрые люди...»

3. При виде человека «осложненного поведения» старайтесь внимательно рассмотреть его мимику, пластику, позу. Вы поймете, что он находится под давлением каких-то нерешенных проблем. Теперь ваше отношение к асоциальным проявлениям стало более мягким, не так ли?

4. Когда вы видите подростка осложненного поведения со спущенными на глаза волосами, закрывающими его лицо, как вы расцениваете данную общую характеристику таких детей?

5. Когда вы очень негодуете на что-то и готовы на отчаянный поступок, не очень достойного порядка, то спросите себя: «Неужели я так несчастлив, что так расстроен?» Вы заметите, что ваше состояние заметно смягчилось. Как вы это объясняете? И - не показалось ли вам, что сейчас вы обнаружили механизм дурного поведения детей «осложненного поведения»?

6. Предположим, ваш коллега сказал в вашем присутствии вашим воспитанникам, что их класс - самый плохой класс в школе. Что говорите вы в ответ? Коллеге при детях? Детям при авторе такой отрицательной характеристики?

7. Замечали ли вы, что дети осложненного поведения не смотрят в глаза Другому при общении? Как объясните эту поведенческую характеристику?

8. Во время занятий подросток просит у вас авторучку, говоря, что свою он забыл. Вы, конечно, даете ему свою ручку. Но - что происходит дальше, если он уходит с занятий, не вернув вам ручку?

9. Представьте, что по вашей просьбе к вам на беседу пришла мать ученика «осложненного поведения». Как вы начнете с ней разговор? Куда предложите сесть? Где в это время будет находиться этот ученик?

10. Удастся ли вам во взаимодействии с детьми осложненного поведения «не замечать» их низкого уровня культуры? А удастся ли при этом самому сохранить свойственный вам уровень культуры? Можете ли сформулировать, как такое совместить?

Глава 11. Наблюдение за детьми как способ диагностирования их социально-психологического развития

Педагогическое наблюдение среди всех хитроумных методик диагностирования воспитанности ребенка занимает неизменно первое и основное место. В работе же с детьми осложненного поведения, которое включает, как правило, в свое содержание агрессивность ребенка в адрес всех

взрослых и педагогов, педагогическое наблюдение приобретает приоритет перед всей многообразной совокупностью самых изобретательных способов диагностирования процесса развития личности. Причин на это несколько:

§ во-первых, педагогическое наблюдение предполагает естественные условия жизнедеятельности ребенка, а значит, естественное и непосредственное проявление ребенком своих реальных отношений к объектам окружающего мира;

§ во-вторых, педагогическое наблюдение есть скрытая форма диагностирования, когда ребенок не знает о том, что как объект подвергается педагогической оценке, не испытывает острого ущемления своего достоинства из-за невольного положения объекта и «маленького», зависимого от взрослых людей;

§ в-третьих, педагогическое наблюдение позволяет охватить все сферы жизненных отношений ребенка разом и в очень короткий срок без специально отведенного времени для анализа характера личностного развития;

§ в-четвертых, наблюдения за непосредственной деятельностью предоставляют множество самых разных ситуаций для проявления одного и того же отношения, что исключает необходимость надуманных ситуаций, через которые мысленно должен пройти ребенок при специальном диагностировании характеристик его развития;

§ в-пятых, педагогическое наблюдение фиксирует динамику меняющихся отношений, в отличие от лабораторных методик, получающих статичные характеристики чрезвычайно подвижного мира развивающегося ребенка.

Основной ошибкой педагогов-практиков при работе с детьми осложненного поведения является ориентация профессионального внимания на поведение, в то время как поведение есть не что иное, как практическо-действенная форма выражения отношения. Постоянно фиксируя отклоняющееся поведение, педагог направляет усилия на исправление данного поведения, оставляя без развития и коррекции другие формы существования и проявления отношения. Эти формы проявления отношения служат показателями реального отношения — правда, при условии, что все формы подлежат педагогическому наблюдению. Отметим их:

§ речевые показатели: «что сказал? как сказал?»;

§ мимические показатели: «как выглядел? как смотрел?»

§ пластические показатели: «как себя при этом чувствовал?»

§ реактивно-поведенческие: «что делал? что сделал?»

§ внешнего оформления: «каков внешний портрет?» (гигиена, эстетика, осанка, поза, пластика).

Педагогическое наблюдение — это профессионально-ориентированное восприятие детей в естественных условиях их жизни и деятельности, анализирующее и фиксирующее многочисленные показатели проживаемого детьми отношения.

Опытные педагоги хорошо знают, как обманчивы бывают показатели. Особенно часто неадекватные реакции дает подросток: интенсивно развивающееся самосознание концентрирует его внимание на том, что он выступает для окружающих объектом рассмотрения, и его очень волнует, каково это восприятие окружающих, поэтому он прячется за маску равнодушия, флегматизма, кривлянья, грубости, иногда цинизма.

При сочувственном отношении к подростку и сохранении открытой позиции и искренности взрослым удастся нивелировать такое поведение, а через какое-то время — вовсе снять эти неприятные поведенческие черты.

Внешние показатели поведения опасно принимать за сущностные признаки - педагог ошибается в квалификации социально-психологического новообразования, характеристиках воспитанности.

Представим, что детям свойственны послушание, исполнительность, вежливость, аккуратность. Эти позитивные показатели не могут не радовать. Но стоит задуматься об истоках данных характеристик, как позитивные показатели преобразуются в негативные. Допустим, страх перед учителем и боязнь наказания вынуждают детей выстраивать поведение таких характеристик. Хотя, разумеется, основой таких показателей может быть познавательный интерес и уважение преподавателя, организующего процесс познания.

Фиксируя показатели, педагогическое наблюдение должно иметь своим основным объектом вовсе не их, а признаки воспитанности, то есть отношение к ценностям жизни (согласно Программе воспитания). Всегда за показателями, если они воспроизводятся много раз, можно распознать реальное отношение к определенному объекту. Показатели свидетельствуют о реальном отношении к объекту часто без воли и сознания самого ребенка. Просто и естественно реагируя на окружающий мир, ребенок отражает во внешнем рисунке поведения проживаемое отношение к определенному объекту. Если профессиональное восприятие заметит такое многократное отражение, можно констатировать реальность конкретного отношения.

В центре внимания педагогического наблюдения всегда располагается объект отношения, он выявляется благодаря анализу многочисленных показателей. Если педагог хочет понять, почему ребенок ведет себя плохо, то, помимо выявленного психологического или физического состояния ребенка, следует постараться определить, отношение к какому объекту скрывается в негативных действиях этого ребенка.

Предположим, педагогическое наблюдение фиксирует насмешки детей в адрес друг друга, неумение слушать другого, смех над оплошностью товарища, окрик в адрес робких и тихих детей. Предварительный вывод, который могло бы сделать педагогическое мышление, — фиксирование низкого отношения к ценности «Человек».

Определив объект отношения, педагог должен удостовериться в своем предположении. Теперь необходимы специальные методики диагностирования. Заметим: только теперь, когда родилось предположение, что какой-то ценностный объект не «присвоен» детьми, не имеет адекватного ценностного отношения, возникает нужда в особых методиках.

Представим, что мы, педагоги, видим, как красиво одеты девочки, как нежно внимательны к ним мальчики, как легко берутся за тяжелую работу эти мальчики и как привычно уверенно обращаются девочки за помощью к мальчикам... Мы вправе сделать предварительный вывод о сформированной у учащихся социо-половой роли...

Однако мы не можем быть уверены в истинности нашего заключения. Поэтому обращается к рабочим диагностикам в целях проверки нашей гипотезы (СНОСКА: Щуркова Н.Е. *Классное руководство: рабочие диагностики*. М., 2002).

Цель наших профессиональных действий такова:

Не исключено, что по ходу наблюдения педагог уточняет свои впечатления, ставя перед детьми вопросы такого типа, как: «Вы хотели, чтобы..?» или «Вам не нравится..?» или «Вы думаете, что так лучше..?». Иногда такие сопроводительно-уточняющие вопросы снимают надобность в диагностиках: дети открыто сообщают о своих пристрастиях и ценностных предпочтениях.

При определенных обстоятельствах, если дети не способны объяснить свое поведение (дети «осложненного поведения» не в состоянии анализировать свое поведение), а педагог не уверен в правильности

аналитических выводов, рабочие диагностики заменяют простые вопросы в адрес детей.

Проиллюстрируем сказанное примером из практики воспитания школьников.

Педагог (*СНОСКА: Всеволодская Любовь Алексеевна, педагог школы № 1 пос. Барсово Сургутского района Ханты-Мансийского округа.*), неудовлетворенный взаимоотношениями между детьми, в процессе наблюдения приходит к выводу, что признаком таких неудовлетворительных отношений является отсутствия достоинства -высокого отношения к своему «Я». Детям предлагается тест выборочного решения. Один из пунктов текста таков: «Вы дежурный. Подметая пол, находите деньги. Что делаете? Ответы для выбора: 1) «они мои, раз я их нашел»; 2) «завтра спрошу, кто потерял»; 3) «может быть, возьму себе»

Все мальчики (100%) и 70% девочек «взяли» деньги себе - таков был их умозрительный выбор.

На следующий вопрос: «С вами разговаривают оскорбительным тоном - как реагируете?» - педагог получает такой результат: 56% воспитанников выбрали ответ: «Не замечаю, это не имеет значения».

Теперь педагог имеет основания быть уверенным в своих предположениях, что основой замеченных негативных характеристик служит неразвитое положительное отношение к собственному «Я».

Мы вновь обращаем внимание на огромную роль этикофилософской позиции педагога. Включая в систему воспитания с детьми определенные диагностики и проводя их, педагог трактует получаемые результаты, исходя из своих мировоззренческих установок и методологических взглядов на воспитание, а главное - исходя из философического понимания человека как феномена жизни. Приведенный пример это отчетливо иллюстрирует. Трактовка полученных результатов (не правовые нарушения, не тенденции к воровству обнаруживает педагог за процентами негативного выбора детей, человека, лишенного возвращенного достоинства) достаточно отчетливо свидетельствует о том, что педагог исповедует этико-психологическую и этико-философскую идею примата духовного над материальным и зависимости предметно-вещного выбора поведения от уровня духовности человека. Будь у данного педагога иная мировоззренческая платформа, он бы интерпретировал результаты диагностирования иначе. Но и педагогические наблюдения интерпретируются тоже в полной зависимости от мировоззренческой призмы, через которую педагог воспринимает поведение детей.

* * *

Итак, в содержание педагогической технологии включена технология педагогического наблюдения как константа воспитательного процесса. Слагаемые такого наблюдения: фиксация поведенческих показателей, обобщение внешних показателей и аксиологический анализ их, уточняющие вопросы и выявляющие диагностики.

Бесспорно, профессиональное назначение проводимых педагогических наблюдений вытекает из цели и программы воспитания. Получаемые данные наблюдения нужны лишь для того, чтобы соотнести их с запланированным в программе воспитательным результатом, а далее - произвести методическую коррекцию, варьируя систему и содержание работы с детьми. В случае беспрограммной работы с детьми (к сожалению, такой вариант фиксируется слишком часто в практике воспитательных учреждений) надобность в педагогических наблюдениях отпадает. При наличии программы воспитания роль педагогического наблюдения максимально высока. Отчет за проводимые педагогические наблюдения и результаты воспитательных диагностик в качестве одного из рабочих моментов технологии воспитания полностью принадлежат педагогу и педагогическому коллективу и никем не могут быть востребованы извне, из управленческого аппарата и контролирующих инстанций.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Вы встретили своего знакомого. Как вы определяете его самочувствие на момент встречи с вами? Проанализируйте ваши впечатления.

2. Вдруг хорошо известный вам человек совершает недостойный поступок. Что вы теперь говорите о нем? Как ведете себя, слыша возмущенные речи в его адрес окружающих?

3. Перечислите, пожалуйста, возможные показатели поведения детей, если у них сформировано ценностное отношение к таким явлениям жизни, как красота, общение, истина?

4. А теперь предположите ценностное отношение, которое определило бы такой показатель поведения детей, как дисциплинированность. Сколько версий вы выдвигаете?

5. Вы как педагог хотели бы, чтобы дети были добрыми по отношению друг к другу. Какие ценностные отношения перемещаются в центр вашего профессионального сознания? Какие внешние показатели предполагаете фиксировать при достижении вашей цели?

6. Смоделируйте ситуацию вашего затруднения в любой группе окружающих вас людей. Ведите наблюдение за реакцией окружающих. Что вы скажете о них как о личностях?

7. Вы проходите мимо детского сада или школы. Остановитесь и понаблюдайте за детьми. Что бы вы сказали педагогу, характеризуя поведение детей?

Глава 12. Роль психофизического аппарата педагога в его профессиональной деятельности

Тело педагога — его профессиональный инструмент. И в сказанном нет ничего необычного либо обидного для педагога. Назовем ряд профессий, в которых психофизический аппарат играет столь же большую роль: актеры, танцовщики, музыканты, политики, телекомментаторы, менеджеры, продавцы, чиновники...

Телодвижения сообщают окружающим о нашем состоянии, о наших намерениях, даже о нашем характере. Тело, как сосуд, наполненный драгоценным содержанием, создает образ личностного проживания этого драгоценного наполнения. В повседневном общении мы черпаем неосознанно информацию о человеке благодаря его телодвижениям. Мы часто называем такое познание другого человека интуитивным. Нам кажется, что мы каким-то особым чутьем угадываем скрытые движения человеческой души. На самом же деле наши глаза фиксируют пластику и мимику человека, уши слышат тонкие изменения в интонациях речи и мелодике голоса — невидимые отношения оказываются доступными восприятию. Мы воспринимаем мельчайшие детали проживаемого человеком и отраженного в его внешнем облике отношения. Воплощенное в жесты, мимику, интонации, пластику, наше отношение материализуется и обретает способность к восприятию и фиксации своего качества. Мы не догадываемся об отношении — мы воспринимаем отношение, невзирая на нематериальную субстанцию отношения, потому что оно, отношение, руководит нашими действиями, придает эмоциональную окраску мимике, диктует ритм нашей пластике, сдерживает либо растормаживает наши жесты, рождает вполне определенную мелодику голоса и интонации речи.

Понятие педагогической техники

Сознание же человека, желая материализовать отношение, конструирует жесты, пластику позы, интонации, лексику.

Педагог-профессионал владеет своим психофизическим аппаратом и сознательно выстраивает внешние характеристики своих телодвижений, воплощая проживаемые отношения для восприятия этих отношений детьми.

Педагогическая техника — профессиональное владение педагогом собственным психофизическим аппаратом в процессе профессиональной деятельности как средством осознанного педагогического воздействия и,

следовательно, как одним из факторов, определяющих характер взаимодействия педагога с детьми.

Педагогическая техника сродни актерской, поэтому часто говорят о сходстве работы педагога и актера: и тот и другой «лепят» образ воздействия, благодаря средствам пластики, мимики, голоса, темпо-ритма движений. Принципиальная разница данного сходства заключается в том, что актер, перевоплощаясь, создает образ «другого», в то время как педагог выражает образ своего «Я». А если точнее, то следовало бы сказать так: педагог конструирует образ собственного отношения, проживаемого «здесь и сейчас», и предъявляет детям данный образ, вовлекая их в поле личностного влияния.

От того, как звучит голос, какова линия движений, позы, походки, а также что выражает мимика педагога, зависит восприятие детьми ситуации текущей жизни. Профессионал всегда, зная это, осознанно пользуется психофизическим инструментом. Подчеркнем: не притворяется, не лицемерит, но вполне свободно выражает выпукло и ярко протекающее в его душе отношение, чтобы дети видели, как происшедшее расценивается педагогом.

«Я убежден, - писал Макаренко, - что в будущем в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и владение своим лицом, и без такой работы я не представляю себе воспитателя» (*СНОСКА: Макаренко А.С. Педагогика, соч. в 8-ми т. М., 1984. Т. 5. С. 172*).

Сами по себе, в своей отдельной изолированности от ситуации, технические характеристики профессиональных умений нейтральны, они не имеют социально-педагогических оценок, пока не выявлен содержательный вектор их использования. Так, мелодическим голосом можно оскорбить и унижить, но с помощью мелодики голоса возможно воодушевить, вдохновить, обласкать; выразительность мимики обладает как силой подавления, так и силой возвышения человека; а пластика и темпо-ритм движений либо пугают, либо утешают, либо доставляют наслаждение, либо отвращают.

Балерина, танцующая в спектакле «Лебединое озеро», создает пластические образы Одетты и Одиллии одними и теми же средствами своего психофизического аппарата, а мы при этом воспринимаем два альтернативных образа человека.

О нейтральности технических данных нельзя забывать, чтобы не увлечься культивированием психофизического аппарата педагога, сводя профессиональную подготовку к упражнениям актерской школы. Но нельзя недооценивать значимости нашего тела в создании «образа воздействия», ибо

глухой неразборчивый голос, суетливые жесты, угрожающие позы сами по себе оказывают влияние, не ожидаемое педагогом, а следовательно, не объяснимое им.

Профессиональный имидж педагога как целенаправленно формируемый образ, призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на детей, действительно оказывает тормозящее либо ускоряющее влияние на взаимодействие педагога с детьми. Поэтому он подлежит профессиональному анализу.

Несомненно, педагоги обладают многообразной палитрой для создания внешнего портрета современного человека. Однако существуют границы этого многообразия. Они достаточно общие, и не ущемляют свободы индивидуальности: педагог не может переступить границы, за которыми располагается поведение, оскорбляющее достоинство человека.

Иногда молодые педагоги в погоне за популярностью среди подростков воспроизводят стиль площадной анархической морали, демонстрируя, как они полагают, единство с подростками. Их развязные манеры, пиво и сидение верхом на стуле, нечистый лексикон, небрежность костюма демонстрируют их ложно-демократическую позицию. Дети очень скоро начинают презрительно относиться к такому педагогу.

Однажды в детском центре «Орлёнок», увидев тип такого педагога-вожатого, мы сказали детям: «Какой необычный у вас педагог!» И вдруг услышали в ответ: «Шут гороховый!»

(Не у Тургенева ли позаимствовали убийственную характеристику школьники?).

Овладение педагогической технологией имеет свою вторую сторону. Педагог не только сам выражает пластически, мимически, интонационно и ритмически проживаемое отношение, но он еще обладает способностью за пластикой, мимикой, действиями, позой ребенка воспринимать проживаемое ребенком отношение.

Такую способность обозначают термином апперцептивной способности — то есть способности профессионально интерпретировать внешний образ поведения человека, обнаруживая за внешней формой внутреннее отношенческое содержание (см. гл. 14). Такое расширительное толкование педагогической техники уже намечается, и эта тенденция, вероятно, будет усиливаться.

Психологическая и физическая свобода педагога

Возможность педагога как субъекта проявлять волю, быть непринужденным, не испытывать стеснения, а следовательно, наиболее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность, во многом зависит от умения педагога овладевать физической и психической свободой в нужный момент профессиональной работы.

Физическая свобода обеспечивается снятием физической зажатости мышечной системы («расслабиться»), а психическая свобода предполагает отсутствие закрепощенности протекания психических процессов («релаксация»). Такая свобода нужна педагогу не только ради его личного самочувствия — хотя, конечно же, это немаловажно. Способность вводить себя в состояние физической и психологической свободы имеет профессионально-педагогическую значимость. И вот почему.

Психологическая и физическая закрепощенность лишают возможности двух субъектов (педагога и детей) выйти на свободное взаимодействие, в ходе которого индивидуальность полностью проявляет себя, обогащая своим присутствием каждый миг взаимодействия. Однако достаточно одному из субъектов обрести свободу, избавившись от физической закрепощенности и аннулировав психологическую закованность, как другой субъект, зеркально воспроизводя партнера по взаимодействию, тоже обретает некоторую способность свободно проявлять свое «Я» во взаимодействии с партнером.

Педагог определяет характер взаимодействия, поэтому ему как профессионалу надо уметь сохранять свободу личностного проявления и умение обретать в сложных ситуациях физическую и психологическую раскрепощенность.

В особой мере это касается субъекта застенчивого — а среди педагогов достаточное количество застенчивых людей, которым такое милое отличие их характера мешает свободно профессионально работать.

Скованное тело - это препятствие для восприятия окружающего мира (человек не видит, не слышит, не замечает, сковано лицо, скупы реакции, тяжелы движения) и выключенность из общения с другим человеком. Однако педагогам более, чем кому-либо из сферы другой профессии, свойственна привычная телесная и психологическая скованность.

Крепкая связь физического и психологического состояния выступают залогом решения поставленного вопроса. Иногда трудно сказать, что первично в закованности тела человека, его ли мышечная зажатость, его ли психическое состояние, заковавшее мышцы. Поэтому не следует рассматривать изолированно то и другое, а в желании обрести свободу своего психофизического аппарата направлять внимание можно на одну из этих сторон телесного аппарата: снимая физическую скованность, субъект уже тем самым частично освобождается от психологической зажатости. Как

только педагог освободился от зажатых кулаков, окаменевшего лица, затвердевшей позы с втянутой в плечи головой, он уже обрел иное психическое состояние и сделал небольшой шаг вперед к психологической свободе.

Дополнительными средствами, которые мог бы использовать педагог, помимо собственных усилий, для обретения физической (а значит, частично и психологической) свободы являются тщательный уход за телом, свободная, не стесняющая движений и не отвлекающая внимания одежда, музыкальное звучание, ароматное дуновение, красивый интерьер. Очень важное средство — занятия физическими упражнениями, развивающими мелкие мышцы, работа которых и обеспечивает линию свободных движений.

Психологическая свобода не обретается без физической, но тем не менее может автономно развиваться с помощью аутотренинга, самооценки, самоприказа. Колоссальное значение имеет осознание педагогом своей уникальности, неповторимости («Я - единственный такой, каким являюсь, тем и замечателен»).

...Педагог, сказавший детям однажды: «Я такой, какой я есть. Другим быть не могу. Принимайте меня таким. Я же вас буду принимать такими, какими вы являетесь. Не возражаете?» - это педагог, создавший себе максимальные условия для обретения психологической свободы в процессе профессиональной деятельности.

Голос педагога как инструмент воздействия

Голосом называют то звучание, которое производит человек при помощи колебания связок, находящихся в горле. Это звучание и есть техническое обеспечение речи педагога. Понятно, что характер звука влияет на восприятие речи. Голос педагога имеет огромное значение: он является средством, которое может возвысить значимость речи, но он нередко выступает средством и нивелировки значимости речи, преобразует ее потенциальное позитивное влияние в нечто противоположное — в агент разлагающего воздействия.

Голос может быть звучным, красивым, сильным, гибким, мелодичным, мягким, Волнующим... Но столь же возможностей у голоса стать резким, отрывистым, слабым, тусклым, раздражающим...

Выделим основные характеристики профессионального голоса педагога. Подчеркнем: «основные» характеристики — те, которые объективно востребованы особенностями профессиональной деятельности педагога.

Артикуляционная чистота, обеспечивающая внятность речи педагога, зависит от работы, органов речи (языка, губ, голосовых связок, мягкого

нёба). Упражнения для развития данных органов обуславливают ясность и четкость, легкость и внятность произнесения звуков. Педагог не должен говорить громко — он должен уметь говорить так, чтобы каждый мог его услышать, чтобы процесс слушания не доставлял детям огромных усилий и сильного напряжения, чтобы каждое произнесенное слово звучало ясно и четко.

Артикуляционная чистота обеспечивает голосу педагога такую характеристику, как внятность. Для того, кто работает с группой, с аудиторией, это чрезвычайно важно, так как открывает возможность не говорить громко, но быть услышанным всеми; не напрягая органы речи, свободно и без микрофона

Ученица пришла домой и сообщила маме, что она теперь знает, как звучит по-английски слово «дети». И произнесла так, как услышала от учителя английского языка - «чалдоны».

Интонационная широкая палитра голоса, обусловленная интонационной насыщенностью, позволяет педагогу очень скупыми лексическими способами отреагировать на случившееся или произвести лаконичное воздействие, наполненное богатыми отношениями. Интонационное ударение, выделяющее определенные слова и фразы, понятия и суждения, термины и выводы, наделяет педагогическую речь ясностью и запоминаемостью.

...До сих пор помню правило постановки двоеточия в сложном предложении, - заявляет взрослый человек, - потому что до сих пор слышу голос учительницы, которая нам объясняла так: «...а именно!...- открываем ворота-двоеточие и описываем то, что скрывается за воротами»...

Умение ставить логическое ударение, выделять отдельные слова, значимые для содержания сказанного, обеспечивают выразительность педагогической речи, так как в ее строении очевидны связи между словами, значимость произносимых слов, а также выявленная суть описываемого явления.

Попробуем произнести одни и те же строчки при поочередной смене интонационного ударения. Например, стихотворение Р. Бернса:

- Где ты была сегодня, киска?
- У королевы у английской.
- Что ты видала при дворе?
- Видала мышку на ковре.

Изменяя ударение, мы замечаем, как изменяется смысл одних и тех же строчек при сохранении лексического набора.

Интонационная палитра расширяет спектр педагогического влияния за счет ясной работы интеллекта детей, обеспеченной интонационным богатством речи педагога.

Мелодичность голоса придает ему индивидуальную окраску и решительным образом может влиять на эмоциональное самочувствие детей. Мелодика голоса способна утешать, ласкать, воодушевлять, увлекать, успокаивать, возбуждать.

Данная характеристика порождается при опоре на гласные звуки. Именно гласные несут на себе мелодику, наполняя речь тонкими эмоциональными переживаниями. Мелодика голоса окрашивает высказанную мысль, вовлекая группу детей в проживание ценностного отношения к явлению. Мелодичный голос педагога наполняется экспрессией, сообщает всему Ходу деятельного взаимодействия с детьми разнообразную палитру эмоций и тем самым служит одним из самых сильных способов развития эмоциональной сферы личности ребенка.

Простым способом можно проверить влияние мелодики голоса на восприятие сказанного: надо лишь избрать какое-то слово и сначала произносить его, выделяя голосом согласные звуки, а потом, вторично произнося слово, — ставить опору на гласные звуки. Скажем, мы говорим «крокодил»: сначала «крокодил» — затем «крокодил». Не перестаешь удивляться, как меняется восприятие слова - одиозное преобразуется в положительное.

В качестве дополнительной характеристики отметим способность голоса педагога к разным регистрам. Низкий звук успокаивает, придает какую-то особую значимость речи. Высокие звуки (иногда говорят, что человек работает «на связках») вызывают раздражение, утомляют. Педагог должен уметь переводить голос из верхнего регистра в нижний, свободно владеть широким диапазоном звучания голоса.

Вот педагог говорит таинственно: «Однажды...» - дети замерли в ожидании событий удивительных. Голос педагога звучит на нижнем регистре...

А теперь педагог произносит бытовую фразу о расположении учебных принадлежностей на столе учащихся... Голос звучит на верхних регистрах...
(СНОСКА: О способности переводить звучание голоса на нижние регистры см. в книге «Практикум по педагогической технологии». М., 2000.)

Мимика педагога как инструмент воздействия

Мимика — движение лицевых мышц, выражающее внутреннее состояние души, проживаемые отношения. Непроизвольная мимика выдает состояние человека, а тот, кто владеет лицевыми мышцами, может скрывать свои чувства. Владение же мимикой обычно называют мимическим искусством. Произвольная мимика необходима в ряде профессий - таких, которые своим содержанием имеют взаимоотношения либо взаимодействия людей. Мимика дипломата известна всему миру своей сдержанностью. Столь же сурова мимика работников правовой сферы. Психиатры вырабатывают особое мимическое искусство для плодотворного лечения больного. Бизнесмена нетрудно узнать по его мимике. Если он не следит за нею, она, закрепляясь, выдает со временем его внутренние корыстные ориентации.

Определим объективно обусловленные характеристики мимики педагога, работающего с детьми.

Подвижность мимики обусловлена профессиональной необходимостью реагирования педагога на бесконечное многообразие текущей действительности, на непредсказуемые обстоятельства, поведение окружающих людей, результаты совместной деятельности. Язык мимики расширяет педагогический спектр влияний, дополняя речевой язык тончайшими нюансами информации о проживаемых отношениях. Часто мимический язык бывает более выразительным, чем язык вербальный. Подвижность лицевых мышц обуславливает столь необходимую педагогу выразительность мимики, насыщающей взаимодействие с детьми эмоциональными отношениями, увеличивая языковой спектр во взаимодействии с детьми. Заметим: и уменьшая объем речевых воздействий.

Говорят дети про учительницу: «Она нас любит». Спрашиваем: «Как вы узнали?» Они отвечают все хором: «Так видно же по лицу».

Наряду с подвижностью, выделим такое свойство мимики педагога, как сдержанность — соблюдение меры, отсутствие резкости, полное владение мимическим средством в его адекватности целям. Сдержанность мимики не выступает альтернативой ее подвижности. Эти характеристики в тесном союзе: подвижность должна иметь меру, скупую и тонкую, еле заметными штрихами в движении мышц лица обозначается реакция на происходящее.

Старшеклассники говорят: «Он брови поднимет - нам все ясно». Малыши сообщают: «Мы сами видим, когда она огорчается... Губы вот так складываются...»

Зато сдержанность обеспечивает привлекательность лица педагога, что немаловажно для его работы, когда не один час и не один год он стоит или сидит перед детьми как некоторый объект восприятия, влияющий на самочувствие воспринимающих. Когда дети говорят, что у них «красивая»

учительница, - тут субъективное восприятие. Но единственное и безусловное то, что лицо педагога привлекательно.

Мимика педагога — зеркало его позитивных душевных движений. Поэтому мимический портрет педагога — это всегда положительность как такое свойство, которое свидетельствует о внутренних ценностных отношениях личности педагога. Здесь необходимо вспомнить известное положение еще со времен К.Д. Ушинского, заметившего, что воспитание ребенка должно базироваться на, положительном социальном материале и лишь на базе позитивного опыта можно выводить ребенка на познание и проживание негативных явлений социальной жизни.

Позитивность мимики обеспечивает расположенность к общению, — немаловажная черта, открывающая ребенку дорогу к педагогу за помощью, советом, беседой, вопросом и добрым словом. Обычно дети, прочитывая такого рода мимику педагога, выражают свое восприятие словами «Мы его (ее) совсем не боимся».

Итоговой качественной характеристикой является доброжелательность, которая есть не что иное, как расценивание поведения детей в благоприятном для них смысле. Поэтому мимический портрет педагога имеет такие содержательные черты: расположенность к детям, ожидание доброго со стороны детей, вера в их благородство, интерес к тому, что они делают и говорят.

Когда дети характеризуют учителя словами «он добрый, мы к нему всегда можем обратиться», «он строгий, но добрый», «он такой красивый, но простой и добрый», - то имеется в виду именно такой портрет педагога.

Пластика педагога как инструмент воздействия

Пластический образ складывается из темпо-ритма движений, рисунка и методики жестов, походки и позы человека. Пластический образ точно так же, как язык мимики, обладает огромными возможностями раскрывать внутренний мир в его самых тонких и скрытых движениях. Телодвижение выдает иногда даже те отношения, которые мы хотим скрыть. Дети легко прочитывают по пластике телодвижений наши истинные чувства.

Пластика — общий рисунок жестов и движений, производимых педагогом. Воспринимаемая детьми пластика оказывает столь же сильное влияние на детей, как звучание голоса и мимика.

Выделим сначала профессионально значимые свойства позы педагога.

Открытая пластическая поза свойственна любому современному культурному человеку, вступающему в общение с Другим. Но для педагога

данная характеристика имеет свое чрезвычайно важное назначение: позволяет ребенку свободно и безбоязненно выходить на общение с педагогом. Педагог должен быть доступен для детей, между миром взрослых и миром детей должно быть некоторое связующее звено, чтобы ребенок мог обратиться к опыту, знаниям и мудрости взрослого мира и воспользоваться достижениями культуры,. Открытая пластическая поза есть внешняя форма доброжелательности по отношению к людям, а значит, и к детям.

Поза, которую принимает педагог на глазах аудитории детей, всегда целесообразна. Дети воспринимают то, что происходит в душе педагога во время совместной работы с ними, и по этим внешним данным оценивают происходящее. Поэтому педагог «конструирует» позу: вот он слушает выступающего; вот он беспокоится о том, все ли готовы к работе, вот он задумался, а вот тут он ошеломлен происшедшим... Поза педагога, таким образом, обретает содержательность, когда она сознательно выстраивается как способ отражения внутренних состояний либо отношений. Для детей педагог становится интересен, как интересен вообще внутренний мир личностной структуры.

Но при всем этом поза педагога свободная. Нет зажатости, психологической закованности, окаменелости (например, жесткая стойка с руками, скрещенными на груди). Дети видят, что педагог не испытывает стеснения, он непринужденно ведет себя, на него не давит нечто извне, он полностью распоряжается собою. Такая черта педагогической позы имеет своим величайшим последствием свободную реактивность педагога на события взаимодействия с детьми. Он не пугается вопросов, коллизий, сюрпризов — ему легко переключать внимание и усилия на другие объекты. Дети при таких условиях тоже спокойны, у них не рождается каверзных замыслов для проверки самообладания педагога.

Отметим профессиональные свойства движений и жестов педагога.

Ритмичность движений влияет на состояние присутствующих детей, задает ритм деятельности, увлекает ходом работы, успокаивает, содействует оптимистическому настрою, снижает меру осознанности собственного напряжения физических и духовных сил. Часто дети говорят, что не заметили, как пролетело время занятий. Темпо-ритм создает поле эмоционального заражения, активизирует действия детей. Заразительность движений педагога становится невидимым и неосознанным фактором жизнедеятельности детей. Чаще всего, к сожалению, сам педагог не знает о влиянии данного свойства его пластики на работоспособность детей, он ссылается на то, что ему «повезло», что у него дети оказались «хорошими».

Пластика педагога непременно должна быть гибкой в силу многочисленности и разнообразности действий, которые приходится

производить ему в процессе взаимодействия с детьми. Он должен суметь приласкать, обнять или слегка ласково прикоснуться к ребенку, но педагогу приходится производить и строгие жесты и действия, а иногда темпо-ритм нарушается, сбивается, создавая рисунок волнения и острых переживаний. Данное свойство пластики вызывает доверительность к педагогу, к производимым его действиям, ибо они, эти действия, адекватны свершающимся событиям, а педагог в своем внешнем рисунке адекватен проживаемым отношениям. Дети потенциально расположены к доверчивому открытию своего «Я» такому педагогу.

...Вот педагог появился в группе. Весьма воплощение радости и жажды общения с детьми. Но вдруг он увидел мусор в комнате и неготовность детей к работе. Пластический образ его преобразился, и, хотя педагог еще не произнес ни слова, дети поняли его реакцию и быстро изменили обстановку. Когда они вновь взглянули на педагога -он опять стоял перед ними как воплощение счастья ожидаемой совместной работы...

Легкость движений педагога снимает традиционное представление о нашем профессиональном труде как «тяжелейшем», «каторжном», «неблагодарном» и т.п. Педагог для детей есть воплощение человека счастливого, любящего свое дело, с удовольствием приходящего к ним на занятия.

Несмотря на то, что разумом дети понимают, что педагог в других группах ведет такое же занятие, как и в их классе, что среди множества его учеников они составляют лишь маленькую часть, что, вероятно, с другими группами у него сложились такие же хорошие отношения, — несмотря на это, дети, как правило, полагают, что хороший учитель — им принадлежащий учитель, что он для их группы и создан, чтобы любить их и чтобы они могли любить его. Такой детский эгоцентризм распространяется и на внешний портрет педагога: он «не смеет» приходить к детям нерадостным, несчастливым, нелюбящим работу. Но помимо этого существует и другая объективная природосообразная причина: дети — счастливый народ, они остро и сильно проживают сам факт существования и обретения физических и духовных сил. Они всегда счастливы в том смысле, что всегда проживают упоенно собственное существование на земле: и в дождь, и при морозе, и в момент, когда проголодались, и в те минуты, когда им предоставлена возможность полакомиться вкусными блюдами. Они не могут работать в миноре. Они не способны быть деятельными в состоянии трагедийности, печали. Педагог идет к детям для совместной деятельности со счастливыми людьми. Поэтому он должен быть счастлив: бодр, подтянут, энергичен, открыт, доброжелателен, радостен и даже весел: «Мы хорошо с вами сейчас поработаем! Ах, какое же это удовольствие - трудиться всей душой!» - примерно такое прочитывают дети в образе появившегося педагога.

Появляется удовлетворенность уже от одного восприятия движений педагога.

Наблюдая за легкими движениями педагога, дети воспринимают его работу с ними как работу не тяжелую для педагога, не вызывающую усталость от присутствия детей. Их волнует, когда педагог говорит, что он устает от них.

Ученики начальной школы после нескольких занятий с новой учительницей спросили ее затаенно: «Вы от нас устаете?» И очень обрадовались, когда учительница рассмеялась и сказала: «Мне с вами хорошо!»

Если соединить воедино профессиональные требования к педагогу, можно получить общую картину педагогической техники. В таком соединении свойств психофизического аппарата педагога и его внешних качеств как профессионала заключен большой смысл: нередко можно слышать, что педагогом якобы «надо родиться». Такое суждение склоняет на свою сторону многих простодушных студентов. Часть из них, не обученная технологически и не имеющая возможности развить свой психофизический аппарат, априорно, задолго до практической деятельности, производит низкую оценку своим способностям и, в полном соответствии с этой низкой оценкой, исключает свою личность из числа «родившихся быть педагогами».

Качества педагога — результат его упорного труда, в том числе труда над своим телом, общим психофизическим аппаратом, который служит инструментом воздействия - и весьма влиятельным инструментом в системе отношений «человек — человек».

Вглядимся же в связь свойств, которые подвластны специальному культивированию и формированию, и некоторых качеств педагога, столь важных во взаимодействии людей, и особенно важных во взаимодействии «педагог — дети».

Напишем слева необходимые технические свойства психофизического аппарата педагога, а справа укажем последствия — соответствующие данным свойствам формирующиеся профессиональные качества педагога.

Стрелкой обозначим зависимость второго от первого. Тогда складывается такая картинка общих технических характеристик:

Схема 8

Представленная содержательная картинка профессиональной техники педагога может использоваться в качестве дополнительной опоры для самостоятельной работы педагога над своим телом. Если сначала оценить характеристики, расположенные справа, а лишь потом поглядеть на технические данные слева, то наконец, можно освободить себя от принудительного «самовоспитания» тех милых и удобных качеств, которые так ценятся в общении с людьми и которые с трудом формируются автономно. Но, наконец, можно освободиться и от расхожего скрывающего активность суждения о том, что «педагогами рождаются». Связь психофизического аппарата и этих милых качеств проступает отчетливо, и тогда понятным становится, что «самовоспитание» следует направлять не на следствия, а на причину — на характеристики своего психофизического аппарата.

* * *

Итак, мы выделили еще одно направление в профессиональной подготовке педагога к успешной работе с детьми. Культивирование техники владения телом, — пожалуй, самое простое в системе овладения педагогической технологией, ибо необходимые упражнения можно проделывать лабораторным путем, ежедневно и, главное, вне зависимости от наличия или отсутствия свободной аудитории. Постоянный труд над голосом, мимикой, пластикой, позой и темпо-ритмом движений очень скоро положительно скажется на взаимодействиях с окружающими людьми: нас будут «слышать», нас будут «видеть», нас станут «замечать» в контексте многообразия объектов действительности: на голос откликаться, при появлении вставать навстречу, при организации работы учитывать наши особенности и пристрастия.

Правда, решающим все-таки окажется другое, о чем высказался однажды философ Ф. Ницше: «Когда человек долго и умно мыслит, то не только его лицо, но и его тело приобретает умное выражение». Продолжим: нами станут любоваться вне зависимости от конфигурации носа, цвета и длины волос, изгиба шеи или же качества модной одежды, что немаловажно для нашего общего жизненного самочувствия и общего состояния счастья в контексте профессиональных успехов.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Воспроизведите в памяти портрет актрисы Ермоловой кисти художника Серова. Рядом расположите мысленно портрет, созданный Леонардо да Винчи, известный под названием «Дама с горностаем». Обратитесь к этим дамам с приветствиями. Чем они разнятся? И почему?

2. Составьте из разных скороговорок нечто подобное рассказу — пусть смешному и нелепому, но чтобы скороговорки шли одна за другой. Прочтите громко, скоро и внятно.

3. Попробуйте с домашними в один из вечеров разговаривать мимическими и пластическими средствами — не воспроизводя языка глухонемых. Пусть отдохнет ваше горло, заодно узнаете свои телесные способности.

4. Попробуйте произносить одно и то же слово: сначала производите артикуляционное выделение согласных, потом — голосом выделяйте гласные звуки. Заметили, как изменяется эмоциональная окраска слова?

5. Дети - счастливый народ, остро проживающий праздник жизни. Просмотрите мысленно варианты вашего костюма для работы с детьми: какие нарядные детали в них предусмотрены?

6. Приучайте себя не думать о руках, не складывайте их на животе, не скрещивайте их на груди. Научите руки быть свободными. Пройдитесь по улице со свободно опущенными руками.

7. Присутствуя в компании ваших товарищей или среди домашних во время общения, зафиксируйте характер психологической атмосферы. Затем произнесите одну реплику на нижнем регистре голосового звука и проследите, удалось ли вам изменить атмосферу?

8. В течение дня наблюдайте за руками пассажиров в транспорте: вы увидите, как руки сообщают о состоянии человека. Теперь поглядите со стороны на свои руки: что думают о вашем самочувствии окружающие? Вы хотите, чтобы они знали, когда у вас неблагоприятное самочувствие? Приучайте руки сообщать всему свету, что вы - счастливый человек.

9. Утром, когда чистите зубы перед зеркалом в ванной, пропевайте гласные звуки: «и-э-а-о-у-ы». Скоро вы заметите, как ваша речь обрела мелодичность.

10. Надевая костюм перед выходом из дома, станьте перед зеркалом и спросите себя: какой образ помогает создавать моя одежда? Каков мой имидж для прохожих?

Раздел 3. ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИЕЙ

Глава 13. Профессиональная студия в педвузе

Прикладная дисциплина требует особой методики в изучении и овладении практической стороной науки. Педагогическая технология в процессе поисковой разработки и экспериментального внедрения в систему профессионального образования студента педвуза учебных занятий по овладению практическими умениями вырабатывала параллельно адекватную методику профессионального обучения. Ни традиционные академические лекции, ни семинарские занятия, ни практикумы не соответствовали особой природе новой научной дисциплины.

Требовалась особая разновидность учебных занятий, которые бы содержали в себе основательное теоретическое осмысление профессиональной работы с детьми и, одновременно, практическую проверку и опытное овладение соответствующими профессиональными умениями. Такого рода занятия получили название студии.

Суть студийных занятий (*studio* — ит. «изучение») аналогична тому, что составляет сущность студий живописцев, танцоров, певцов, скульпторов. В студии изучаешь и обучаешься, развиваешь способность мыслить, набираешь опыт профессиональный.

Студийный вид обучения необходим при постижении теоретического материала в его практическом воплощении на практике. Студия проводится, как правило, в аудитории студенческой, в системе вузовского образования. Но в связи с модернизацией воспитательного процесса в школе, педагогическая студия используется изредка для повышения научно-педагогической квалификации педагогов-практиков. Педагогическую студию проводит преподаватель высокой квалификации (профессор, доцент).

Педагогическая студия — учебно-профессиональные занятия, призванные вооружать педагога на основе научно-теоретических знаний практическими умениями, наделяющая его профессиональным опытом до этапа самостоятельной профессиональной работы.

Многолетняя опытно-экспериментальная работа в вузах, а далее практический опыт внедрения и овладения методикой проведения студийных занятий выработали общую модель педагогической студии, которая обеспечивает качественную продуктивность учебных занятий.

Педагогическая студия необходима в профессиональной карьере и в целях поддержания профессионального уровня педагога - своеобразная профилактика квалификации - в актерском и спортивном мире это называют «держат себя в форме». Серьезная забота о сохранении «формы» вызывается тем, что возраст, оснащая опытом, тем не менее, способен производить деструктивное влияние на профессионализм, консервируя шаблоны, укрепляя трафареты. Регулярные студийные занятия выполняют суппортивную (фр. *support* — подставка, поддержка) функцию, но

одновременно содействуют тому, чтобы педагоги-практики овладевали новыми достижениями педагогики.

Но студия — это еще и лаборатория педагогического творчества. «Давайте попробуем» - фраза, занимающая по частотности употребления в лексиконе студийцев первое место. «Проверяются» и «опробуются» любые теоретические и методические положения в их технологической транскрипции. На занятиях со студентами вуза или колледжа возможность «пробовать» особенно важна: надо рассеять образ прошлого воспитания, которым богаты студенты как бывшие школьники, и заменить его иным образом современного представления о воспитании.

Обратимся к структуре студийных занятий, ибо этот вопрос хорошо иллюстрирует сущность студийного обучения.

1. Пролог

Продуманный и организованный педагогом психологический настрой на предстоящую деятельность, инициирование физических и духовных сил на активную работу в группе каждого студента. Эта вступительная часть занятий совершенно необходима, потому что участникам предстоит практическая опытная работа, требующая вполне определенной направленности, высокого интереса, страстного желания и стремления «здесь и сейчас» овладеть профессиональным материалом. Психологический настрой производится следующим образом.

§ В первую очередь отметим момент обращения к группе и приветствие всех членов учебной группы: очень важно в обращении определить роль, с которой бы участники студии идентифицировали себя, чтобы в процесс занятий хорошо исполнить данную роль. Примеры носят лишь приблизительный характер: «коллеги», «дорогие друзья», «дамы и господа», «юные исследователи», «пытливые мыслители».

§ Далее необходимо определить тему предстоящей работы, назвать ее и четко обозначить границы темы, чтобы было понятно, о чем пойдет речь и каких вопросов касаться не будут все участники студии. Это могло бы выглядеть так: «Тема нашей работы - «Педагогическое явление как социально-психологическое явление». Мы разберем лишь этот вопрос, не касаясь временно операционного оснащения педагогического общения...»

§ Очень важно обрисовать цель групповой работы, то есть, идеальное предвидение результата предстоящей деятельности (каков продукт произведенной групповой работы). Продолжим нашу иллюстрацию так: «...По окончании занятия мы выявим сущностный признак педагогического общения и его функции, что уже позволит нам представить общую картину правильной организации общения педагога с детьми».

§ Выявление мотива планируемой деятельности совершенно обязательно, иначе групповая работа преобразуется в действие по воле педагога, никак не обретая социально-психологической природы. В нашем примере это звучало бы так: «Для педагога очень важно понимать это: он может забыть или не суметь исполнить какие-то операционные действия, но ориентация на общие функции поможет ему найти общий правильный профессиональный путь».

§ Чтобы каждый из студийцев был максимально активен, надо выявить личностный смысл планируемой работы. Например, сказать следующее: «После нашей работы каждый уже сможет приступить самостоятельно к овладению педагогическим общением...»

§ Теперь остается лишь проявить заботу о самочувствии каждого, проверить обустройство группы для работы. Предположим, спросить, всем ли удобно, все ли готовы к работе, у всех ли есть в наличии материал для нее.

2. Этюд

Первая содержательная часть занятий, обеспечивающая реальное представление о том явлении, которое должно быть осмыслено на занятиях. Предъявляется «картинка», некий конкретный и яркий образ явления, которое предстоит осмысливать и которое обозначено в теме деятельности. Предложить образное представление явления - значит предотвратить формальное восприятие знаний, наметить возможный путь к практическому овладению данным явлением. Так, перед изучением конфликта следует «увидеть» конфликт в его внешнем облике, а перед тем, как анализировать продуктивность педагогического требования, необходимо иллюстрировать реальные формы существования педагогического требования.

Назовем основные способы конструирования этюда.

§ Поставим на первое место ролевую игру как наиболее яркую иллюстрацию социально-психологического явления, которое изучается на профессиональных занятиях педагогов.

§ Отметим большое влияние художественного образа, предъявленного произведениями живописи, танца, скульптуры, литературы, театра.

§ Факт из жизни великого человека обладает мощным воздействием, ибо великая личность чрезвычайно яркая во всех своих проявлениях, и «картинка» персоналии выдающейся личности запоминается основательно, служа в будущем представленческой опорой.

§ Рисунок, воспроизводящий эпизод реальной жизни или проблемную ситуацию повседневности, очень хорошо воспринимается студийцами, потому что вызывает особенное доверие («Это есть сама жизнь!»).

§ Графическое изображение, будучи, скорее символом, чем образом, тоже выполняет роль зрительной опоры для последующего абстрагированного рассмотрения явления.

§ При хорошем техническом оснащении вуза эффективно используются материалы видеои аудиозаписей, дающие изображение явления в динамике.

Представим, что преподаватель предлагает воспроизвести сценически два варианта общения педагога с детьми (текст на карточках). Один из вариантов иллюстрирует парадигму «администратор — ученик». Другой рисует картину общения «педагог — ребенок». Сопоставление становится импульсом для выявления сущностного признака педагогического общения.

3. Экспликация

Центральная часть студийной работы. Разворачивается логическая цепь размышлений: обобщаются факты, определяются понятия, выводятся суждения, производятся умозаключения, иллюстрируются выводы, проверяются мысленно практикой, проецируются возможные изменения хода и характера реального воспитания согласно сделанным выводам.

Способ выстраивания экспликации сегодня общеизвестен: ставятся вопросы один за другим:

§ «что?» — что за явление? каковы его существенные признаки? какова его форма проявления? каковы связи с другими явлениями?

§ «почему (зачем)?» — почему оно существует? зачем оно создано людьми? педагогами? каково его основное назначение в жизни?

§ «где?» - в каких сферах воспитательного процесса или в какой сфере личностного развития располагается данное явление?

§ «когда?» — в какой период жизни данное воспитательное явление разворачивается? при каких условиях присутствует?

§ «как?» — как организуется взаимодействие с данным явлением? как организовать данное проявление?

И рассматриваемое явление предстает перед слушателями в своем сущностном виде.

Нередко все это оформляется в виде схемы, графика, условной формулы, символического знака или условной картинки. Последнее важно для запоминания, для последующего обдумывания нового вопроса. Бесспорно, к каждому из положений должна готовиться иллюстрация в виде «картинки» из реальной практики воспитания.

4. Практикум

Практикум — этап особенного интереса для педагога-практика. Ему надо видеть практическое воплощение теоретических идей и «здесь и сейчас» опробовать технологию такого воплощения. Назначение практикума - формировать первичный профессиональный опыт у педагога.

Составляется система ролевых упражнений, которые, с одной стороны, служат иллюстрацией практической реализации произведенного решения, а с другой стороны, выполняют функции научения некоторым профессиональным умениям. Именно в ходе таких упражнений впервые опробуются варианты поведенческих форм, складывается первый профессиональный опыт.

Бесспорно, что существует ряд других методик для проведения первичного опыта:

§ игровое воспроизведение реальной ситуации педагогической повседневности;

§ деловая игра, когда студенты получают определенные профессиональные роли;

§ сценические иллюстрации по заготовленному тексту, когда студенты воспроизводят театрализованным порядком зафиксированную ситуацию воспитания;

§ опытно-экспериментальная проверка в условиях практической действительности в аудитории и за стенами аудитории по окончании занятий.

Очень хорошо вносить игровой элемент в такого рода упражнения, чтобы студийцы были психологически раскованы и, благодаря интересному сюжету игры, полностью раскрывали свои способности, были бы максимально свободны. Особенно важно подчеркивать, что профессиональная неопытность не позволяет студенту сразу научиться высочайшему уровню профессионального умения, но позволяет ошибаться, говорить «глупости», давать «несуразные» варианты профессионального поведения — все это, в итоге, открывает путь для проб и ошибок «здесь и сейчас», но не тогда, когда

педагог придет к детям и начнет с ними работу. Лучше ошибаться в учебной аудитории, чем совершать их в профессиональной деятельности.

...Предлагаем в качестве иллюстрации реальную методику, созданную студентами (*СНОСКА: Ведет занятия Буторин Владимир, студент психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина*) для собственного тренинга в овладении профессиональными операциями. Отметим ее простоту и изящество. Предлагается разыгрывать одинаковую ситуацию «Двое в одном купе поезда», но поочередно наполняемую разными воздействиями пассажиров друг на друга: произвести «Я-сообщение», обратиться с просьбой о помощи, высказать «положительное подкрепление», поставить «вопрос в связи с обстоятельствами» и т.д. В итоге протекает интенсивный тренинг в технологических операциях, но в условиях игры он не тягостен и не скучен.

Заметим попутно следующее. Обычно подобрать материал для тренинга бывает самым сложным моментом в проведении практикума: слишком много разных и практически оправданных ситуаций приходится придумывать и собирать воедино. В приведенном же примере отброшена указанная сложность — оказывается, возможна единая ситуация в ее вариативных содержательных формах.

5. Рефлексия

Это короткий этап осмысления значимости проведенной работы для каждого участника групповой работы. Через отражение прошлого («что мы делали», «что поняли», «как себя чувствовали», «что было важным для будущей профессии...») сознание вычленяет сущность происшедшего, определяет роль для последующей жизни осмысленного явления. Чаще всего рефлексия проводится с помощью методик «недописанного предложения»: «За этот час я понял, что...», или «Я не напрасно провел этот час, потому что...», или «Главным для меня было...» — или же что-то подобное, что помогает произвести оценку профессиональных обретений. Но, конечно, может быть поставлен один общий лаконичный вопрос, например: «Не напрасно ли провел я эти часы?» или «Что было главным для тебя и твоего профессионализма?» Можно на первоначальном этапе ограничиваться лишь вопросом о самочувствии: «Как ты себя чувствовал во время занятий?» А после серии занятий не исключается оценочный вариант отражения состояния или своей работы на занятиях: например, «Моя работа может быть оценена на «5».

Рефлексия завершает единичное учебное занятие, но может быть проведена как итоговое осмысление какого-то вполне определенного этапа студийной работы. Тогда она принимает форму устной или письменной рефлексии при одинаковой методике.

...Приведем примеры из материалов письменной формы рефлексии студентов по завершении всего курса педагогической технологии. Вот фрагменты из студенческих работ, посвященных осмыслению значимости курса: «...Мое главное достижение - я смогла перебороть страх перед аудиторией...»; «...Я совершил первый шаг своего профессионального практического обучения...»; «...Раскрылся мой внутренний мир, я избавилась от комплексов, я открыла в себе способность общаться...»; «Теперь я могу сказать то, что я думаю...»; «Я очень стеснительный человек и поэтому агрессивный, такие занятия стали для меня средством преодолеть и то, и другое»; «В отношениях со своими близкими я стала более терпимой, я стала открытой, доброжелательной, общительной, я понимаю самое себя» (СНОСКА: Студенты психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина, 2-ой курс 2002 года.)

Рефлексия может проводиться на уровне эмоциональном, когда студийцы сообщают о переживаниях своих в процессе учебных занятий. Но со временем преподаватель добивается аналитического уровня рефлексивной деятельности студийцев, так чтобы в анализе своего состояния и своей активности происходил анализ профессиональных обретений.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Создайте мысленно занятия в студии по обучению студийцев умениям по уходу за квартирой. Как будут выглядеть ваши занятия?

2. Вспомните педагога в школе, занятия которого были подобны студийным. Что отличало эти занятия от всех школьных уроков?

3. Представьте, что вам изучать с детьми проблему вредных привычек. Как выстроите студийное занятие, чтобы влияние студии было гарантировано?

4. Предположим, вы проводите занятие по теме «Цветы». Как будете планировать пролог, каким предполагаете организовать этюд, как будет разворачиваться экспликация и что станет материалом для практикума? Создайте мысленно такую студию.

5. Представьте разные варианты желательного обращения к студентам (к вам) на занятиях такой темы, как «Педагогическая оценка ребенка», или «Педагогическая мизансцена», или «Принципы педагогической технологии».

6. Откройте учебник педагогики, выделите какой-либо вопрос и представьте себе его логическое разворачивание во время студийных занятий. Вероятно, вы сразу поймете, что теперь этот вопрос вы знаете достаточно хорошо.

7. Определите некоторый ряд тематических занятий. Подберите мысленно для каждой темы соответствующий этюд в качестве этапа занятий. Проверьте: ваши способы разнообразны? Или пока вы владеете лишь одним?

8. Придумайте форму инициирования рефлексии по теме «Педагогическое требование». Проанализируйте: почему именно такую форму рефлексии вы избираете?

9. Найдите место музыке при проведении студийных занятий. Каким назначением вы наделите музыку как педагогическое, средство?

10. А теперь изберите один из вопросов педагогической науки, составьте программу студийного обучения, которое бы вас устраивало, и запишите предполагаемый ход занятий. Обсудите с коллегами.

Глава 14. Профессиональные. Мастерские в школе

В отличие от студии, педагогическая мастерская востребована иными потребностями педагогической сферы. К данному виду профессионального совершенствования обращаются тогда, когда возникает надобность в расширении практического опыта при имеющемся теоретическом оснащении воспитательного процесса. Ведет работу профессиональной мастерской опытный педагог-практик, раскрывающий своим коллегам практическую сторону реализации какой-либо теоретической проблемы (учитель, воспитатель, руководитель кружка, преподаватель творческих курсов, мастер). Для студентов старших курсов, прошедших педагогическую практику, участие в мастерских может планироваться, и, если студентом теория вопроса освоена, его работа в мастерской значительно углубляет научное осмысление проблем воспитания, но не исключается и оснащение студента педагогическим опытом.

Предложим иллюстрацию практики проведения мастерских в рамках одной школы (*СНОСКА: Школа № 12, г. Смоленск, педагог-руководитель Макаренкова Татьяна Юрьевна*). Мастерская № 1 тематикой своей имеет «урок», мастерская № 2 исследует методику проведения «родительского собрания»; мастерская № 3 избирает «классный час» как основной вид работы классного руководителя в школе...

Мастерская обращается непосредственно к практике и пристально рассматривает с точки зрения педагогического профессионализма именно практическую деятельность педагога. Такое назначение данного вида занятий кардинально меняет методику его проведения.

Во-первых, теоретическому осмыслению отводится место средства, но не цели, в отличие от студийной работы. В центре внимания профессионалов — «опыт», не «понятие», не «закономерность», не «принцип», не теоретическая

модель процесса. Положение средства подчеркивается «обслуживающей» функцией теоретических положений, объясняющих либо раскрывающих смысл представленной практической работы: опыт рассматривается, анализируется, воспроизводится, а теоретические положения используются для обоснования, оправдания того, что уже принято и проверено практикой.

Педагог-практик, показывая методики своей работы с группой, в этот же миг демонстрирует и воспитательные результаты своих методик. Они служат убедительнейшим аргументом в пользу представленных методик. Поэтому надобность в теоретическом обосновании, как кажется на первых порах, отпадает. Практика — верный критерий оценки, — так решают педагоги-коллеги, воспринимая группу хорошо воспитанных детей.

Однако конкретность и фрагментарность профессионального представленного опыта без теоретического оправдания закрывают возможность воспроизведения технологических решений в другой школе другим педагогом.

Педагогическая мастерская — это воссоздание профессионального опыта с его последующим профессиональным анализом и теоретическим оправданием.

Во-вторых, в сфере напряженного внимания обучающихся являются методика работы педагога и деятельность детей, организованная по данной методике, — два объекта процессуального плана. Педагог и дети в их двусторонней деятельности выступают единым явлением для профессионального анализа. Восприятие процесса и, одновременно, его результата создают поле высочайшего накала интеллектуального и эмоционального напряжения. Участники мастерской прослеживают рождение результата в ходе применения определенной методики.

Педагогическая мастерская — это представленная в практической деятельности для профессионалов-коллег двухплановая картина: технологии педагогической работы и продукт педагогической работы, — и установления связи педагогической технологии и результативности ее.

Если на студийных занятиях результат предполагается и моделируется, то в процессе проведения мастерской воспитательный результат рождается на глазах у всех присутствующих педагогов, в том числе и работающего педагога. Процесс воспитания предстает в своей динамике - и завораживает более, чем театральное сценическое действие.

Аналогия предстает перед нами, когда на телевизионном экране идет передача под названием «Мастер-класс». Огромная зрительская аудитория следит за проведением занятий, не будучи профессионально подготовлена.

Интерес вызывает процесс созидания духовного продукта «здесь и сейчас» благодаря профессиональным операциям специалиста.

В-третьих, особенность и сложность занятиям придает присутствие детей, которые работают с педагогом на глазах большой аудитории. При таком варианте проведения мастерской деликатность, педагогический такт, высокая этичность достигают уровня высочайшего. И педагог, и коллеги-зрители ориентированы в конструировании своего поведения на самочувствие и состояние души ребенка, на которого устремлены несколько десятков глаз. Надо суметь найти тонкие формы воздействия и тонкие способы реакции, чтобы не преобразовать в этот момент ребенка в объект пристального рассмотрения и жесткой оценки. Мастерские выработали механизм, позволяющий сместить границы наблюдателя и наблюдаемого, когда дети вместе с педагогами становятся субъектами изучаемого процесса. Обращаясь к детям, педагог просит их оказать содействие в поисках наиболее плодотворных способов организации совместной деятельности, он приглашает их принять участие в такого рода профессиональной исследовательской работе. Перевод школьника на позиции субъекта снижает неблагоприятное влияние позиции «объекта зрительского внимания».

Педагогическая мастерская — это совместный поиск педагогами и детьми наиболее удачных способов организации групповой работы во имя достижения наилучших результатов и принципов организации школьной жизни.

Работа мастерской может исключить участие детей, если идет поисковая деятельность либо обстоятельства не предполагают такого участия. Тогда работающей группой, на которой показывается методика, становятся сами слушатели, часть из них. Но и в случае такого организационного варианта необходимо обеспечивать субъектную позицию слушателя, играющего роль ученика.

При любом варианте организации, мастерская — это всегда немного профессиональный спектакль: в нем есть почти все элементы спектакля - актеры, публика, действие, завязка и развязка, кульминация и идея.

В этом сила мастерской (пленительность профессиональной работы!), но в этом и слабость ее (увлеченность затмевает профессиональный анализ!).

Как же выстраивается педагогическая мастерская?

Обратясь к структуре создания мастерской, приходится отметить, что можно определить профессиональную мастерскую своеобразным перевертышем студии: этапы последние передвинулись на место первых, а то, что было финалом студии, выступает как начальная часть мастерской.

Рефлексия как завершающая содержательная часть студийных занятий выступает первоначальным этапом работы в профессиональной мастерской. Эту часть занятий называют установкой на проблему.

Участники занятий сначала констатируют свою неудовлетворенность какой-либо стороной дела, оценивают положение педагогических проблем, анализируют свое отношение к состоянию отдельного вопроса воспитания, оценивают свое профессиональное самочувствие в процессе решения какой-то отдельной профессиональной проблемы. Этот этап подобен рефлексии потому, что обращен в прошлый опыт.

Участники мастерской предварительно сообщают о своем отношении к практической стороне педагогического вопроса. Обобщив неблагополучие в реальной практике, намечают направление, по которому станет разворачиваться их профессиональный поиск.

§ То, что в студии является предзавершающей стадией и называется «практикум», в мастерской организуется как вторая основная часть занятий. Она обозначается профессиональной экспозицией.

Педагог-практик, ведущий мастерскую, воссоздает ситуацию педагогической работы с детьми, демонстрируя коллегам свои методики и технологию. Это основная часть мастерской, это ее содержание и сущность. Тематика занятий не имеет значения, если мастерская посвящена педагогической технологии: это могут быть учебные занятия по школьной учебной дисциплине, но это могут быть и внеклассные разнообразные формы групповых занятий, от дискуссии до игры. Объектом внимания присутствующих коллег станет момент «прикосновения к личности» в процессе организации групповой работы. Весьма важно, чтобы тема занятий и методика их проведения были интересны для детей: увлеченные темой, дети забывают, что их занятия находятся под наблюдением, они естественны и открыты к взаимодействию с педагогом. К тому же им неизвестно, что именно наблюдается, поэтому они концентрируют свое внимание на содержании занятий.

§ Анализ профессиональных впечатлений и профессиональная оценка методик — последующая часть мастерской.

Если продолжать аналогичное сопоставление со студией, то и здесь обнаруживаем некоторый «перевертыш»: эта часть уподобляется «этюду», когда во время студийных занятий коллеги сообщали о своих свободных впечатлениях по поводу воплощения на практике какой-то отдельной проблемы воспитания. Теперь, после того, как просмотрен ход профессиональных занятий педагога-практика с детьми (или в моделированной ситуации - с группой), профессиональная «публика» тоже обменивается впечатлениями, но этот обмен иного порядка:

профессиональный продукт представлен коллегой, его анализируют; по качеству полученного продукта судят о применяемой методике; иногда сравнивают прежний профессиональный опыт с опытом, -приобретенным сейчас и здесь, в мастерской.

Приведем в качестве примера фрагмент выступления одного педагога:

...Я никогда не видела раньше такой силы игровых методик. Дети на глазах преображались - как в кино. Никогда бы не поверила, что это возможно. И никогда бы не стала использовать игровые методики в работе. Теперь попробую. Но боюсь, у меня так не получится...

Конечно, при обсуждении могут возникать сомнения и профессиональные возражения. Они принимаются уважительно и основательно подвергаются осмыслению. Стилистика мастерской задает вполне определенную тональность практической проверки, поэтому тут же поставленный вопрос выверяется опытно-экспериментальным способом, моделируя соответствующую ситуацию.

Вот пример. Коллеги выразили сомнение: не был ли педагог, ведущий занятия, авторитарным в общении с детьми. Предложили воспроизвести модельно одну из ситуаций урока: показать, как проходило начало занятий... Вторичный показ оказался убедительным для самого педагога - он согласился с профессиональным замечанием.

Завершающим этапом является заключительное слово педагога практика, автора проведенной практической работы с детьми. Педагогическая идея экспонированного практического опыта - так называется эта заключительная часть. Она несет на себе огромную теоретическую нагрузку: перенимается не опыт, а идея; нельзя воспроизвести увиденное, но можно воплотить идею увиденного. Не исключено, что участники мастерской сами выводят и формулируют общую теоретическую идею (истину), тем не менее автор мастерской предлагает свое научно-педагогическое освещение практической деятельности, предъявленной коллегам для анализа: он называет проблему, тему, излагает основные позиции и главную несущую идею представленной для просмотра методики.

Перед тем, как покинуть мастерскую, все коллеги обобщают свои впечатления и делятся своими замыслами в связи с увиденным. Этот последний аккордно-финальный момент играет роль проекции самостоятельных профессиональных поисков каждого из присутствующих педагогов. Таким образом, новационная идея либо представленная технология начинают свой путь расширения.

Вопросы для углубленного осмысления

1. Представьте, что вы пришли в школу. Здесь все педагоги очень опытные профессионалы. Что именно хотели бы вы увидеть на занятиях этих педагогов с детьми — какие педагогические методики и операции?

2. Что вы могли бы продемонстрировать вашим товарищам из практических методик работы с детьми? Есть ли у вас какой-то опыт, с которым вам хотелось бы познакомить юных коллег?

3. Если условно считать, что мастерская начинается с просьбы: «Покажи, как ты это делаешь», — то произнесите, что именно в педагогической работе вам хотелось бы пристально рассмотреть — как это делается педагогом-профессионалом.

4. Пожалуйста, просмотрите программу телевизионных передач. Найдите день, когда идет передача «Мастер-класс». Просмотрите и прослушайте её внимательно. Отыщите в ней основные признаки педагогической мастерской.

5. Если у вас есть опыт работы с детьми, какую мастерскую вы могли бы провести для демонстрации вполне определенной методики? Или вы полагаете, что можете продемонстрировать отдельные методики, но не готовы к организации мастерской? Почему? Определите причины: нет знаний? опыта? профессионального мышления? организаторского дара?

6. И все-таки составьте условную структуру мастерской по овладению, предположим, технологией поло-ролевой дифференциации детей. Что получится на листе бумаги?

7. Воспроизведите в памяти картину школьной жизни. Вам предстоит составить программу профессиональных мастерских для педагогов данной школы. Составьте, пожалуйста. Какие проблемы войдут в содержание планируемых мастерских?

8. Вспомните фильм «Доживем до понедельника» или зарубежный фильм «Общество мертвых поэтов»: какие эпизоды работы педагога с детьми могли бы стать содержанием педагогической мастерской?

9. Обратитесь к своим товарищам по учебной группе, спросите, какому практическому умению педагогического плана они могли бы научить других, если бы им предложили провести профессиональную мастерскую. Обобщите полученные результаты. Теперь вам, наверное, захочется провести педагогическую мастерскую своими силами. Дерзайте.

10. Очень полезно для профессионального становления педагога побывать на занятиях мастера другой профессии. Найдите возможность посетить занятия с детьми в художественных школах, в токарных либо

слесарных мастерских, на спортивных тренировках. Выделите и сформулируйте то, что извлечете из ваших профессиональных наблюдений.

Глава 15. Индивидуальная работа педагога по овладению педагогической технологией

Индивидуальная работа будущего педагога по овладению педагогической технологией принципиально отличается от студийной формы занятий и профессиональной мастерской. Профессиональное самообразование студента в области педагогической технологии имеет своим назначением отработку и шлифовку приобретенных на учебных занятиях профессиональных операций. Студент остается наедине с собою, вступая во взаимодействия с людьми, и он остается единственным субъектом анализа и оценки производимых профессиональных операций в тонких человеческих взаимоотношениях.

Содержанием самостоятельной работы будущего педагога по овладению педагогической технологией является суммарная совокупность отдельных операционных приемов, сформированных во время учебных занятий, но требующих длительных упражнений и практического опыта по их применению в реальном общении с людьми (детьми).

Конечно, такая работа нелегка, потому что студент выступает одновременно в двух ролях — исполняющего и анализирующего. Раздвоение личности, даже на краткое время, — всегда напряженная работа: производя что-то, надо суметь поглядеть на себя со стороны и произвести строгий суд над собою. Но, если учитывать, что такую же работу над своими профессиональными умениями производят все студенты учебной группы, то открывается возможность облегчить хотя бы начало такой сложной работы над собою. Каким бы странным это ни показалось, самообразовательная работа будущего педагога начинается с того момента студийных занятий, когда студент впервые пробует работать с группой в режиме профессионально-деловой игры. Именно такая проба выявляет для него значимость технологического оснащения.

...Представим, что студенческая группа стала на некоторое время группой детей. Вообразим, что вам предстоит рассказать эпизод из жизни великого...

Пусть студенты станут в вашем воображении группой подростков. Предложите им навести порядок и красоту на школьном дворе после весеннего таяния снега...

Начните рассказывать сказку. Остановитесь и спросите студентов, кто из них хотел бы дослушать ее до конца...

Такого рода упражнения очень полезны как для того, кто их производит, так и для слушателей, оценивающих действия с профессиональной точки зрения. У слушателей формируется умозрительный опыт, у работающего с группой студента — первичный опыт.

Непосредственная реакция группы послужит своеобразной оценкой первых профессиональных умений, осмысление проведенного упражнения становятся основой для вторичного опыта.

Упражнения в бытовых условиях жизни

Упражнения в бытовых условиях жизни — самый легкий и веселый способ поупражняться в определенных операционных умениях. Во-первых, потому, что близкие люди всегда выразят сочувствие, если мы расскажем о своем профессиональном замысле, который не удался. Во-вторых, потому, что удачно проведенная операция укрепит добрые отношения, и тогда близкие наши не заметят вашей профессиональной работы за добрыми нашими действиями, оценят лишь ум и открытость.

Я опоздала, и моя сестра Юля встретила меня сердито: «Сколько я могу сидеть и ждать тебя?! Не желаю с тобой разговаривать и никуда с тобой не пойду!» После такой пламенной речи я решила использовать «ссылку на свой характер» и сказала: «Юлечка, что же мне делать, если я такая медлительная...» Неожиданно она подбежала, обняла меня... *(СНОСКА: Рассказывает Амосова Евгения, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина.)*

А вот другой эпизод *(СНОСКА: Рассказывает Котова Алина, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина):*

В гостиной сидим я и мой брат.

Я: «Как хорошо было бы выпить горячего чаю!»

Брат: «Принеси - попьем вместе!» Проходит две минуты.

Я: «Какое наслаждение сидеть вечером в теплой комнате и пить чай!»

Через минуту брат входит в гостиную с двумя чашками чая на подносе.

Я: «Спасибо, ты такой молодец!» Брат: «Знаю».

Упражнения в общественных учреждениях совсем не трудно организовать, потому что разнообразен ситуационный веер: вот человек протянул нам проездной билет, вот человек уступил дорогу, а вот человек собирается перепрыгнуть через лужу, а этот человек везет в сумке кошку, а

вон тот человек несет роскошные цветы... Сколько ситуаций — столько возможностей сказать что-то хорошее: «предложить помощь», произвести «Ты-сообщение», поставить «вопрос в связи с обстоятельствами» и т.д. Целенаправленно выстраивая свои добрые воздействия, мы оснащаем свою профессиональную структуру профессиональными навыками. Обратимся к реальной ситуации и конкретным действиям конкретного человека, ознакомленного с некоторыми технологическими операциями воздействия. Так это было:

Когда мы удобно расположились на скамейке, вдруг появились двое молодых людей. Они сказали: «Девушки, это наша лавка. Мы всегда здесь сидим, так что подыщите себе что-нибудь другое...» Мы растерялись, конечно. Но я вспомнила о педагогической технологии и попробовала «окультуренное воспроизведение» в сочетании с «доведением до абсурда». Я отвечала: «Правильно ли я поняла, что эта скамейка - ваша частная собственность?» Пришла очередь растеряться нашим обидчикам. Пока они справлялись с собственным состоянием, я продолжила: «Если это действительно так, то почему нет ограждения или хотя бы собаки злой?..» Они еще постояли немного в окаменелости, потом один из них произнес: «Хорошо, можете посидеть здесь...» - и все ретировались быстро (*СНОСКА: Рассказывает Теплова Виктория, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина*).

Упражнения в диалоге с коллегой

Упражнения в диалоге с коллегой имеют для студента-педагога два варианта. Первый вариант — проводить открыто упражнения в контексте общения студентов друг с другом. Иногда — заранее договариваясь: «Если я тебе скажу... что ты захочешь мне ответить?..» Второй вариант — проводить такого рода упражнения на предприятии, где работает сегодняшний студент, вынужденный зарабатывать себе на жизнь и обучение. Оба варианта необходимо прослеживать в последствиях производимых операций. Приведем пример из реальной самообразовательной работы студента-педагога над собою:

Мне стало грустно, оттого что мы так живем, так общаемся и не хотим ничего менять... С такими грустными мыслями я приехала на работу. Вдруг заходит молодой человек и говорит: «Здравствуйте, милые дамы!» Стало так приятно. Я подумала, что еще не все потеряно, не все общаются так: «Привет, чувырла! В зеркало глядела на свой фейс (лицо), а то прямо как танк по тебе проехал...»

Потом приехал директор, тон его был грубым, когда он давал мне задание. Я мобилизовалась и... сказала в ответ: «Юрий Васильевич, наверное, у вас есть причины разговаривать со мною в таком тоне...» Кажется, ему

стало стыдно. Он произнес: «Я был резок... Много проблем сегодня. Хотя жто меня не оправдывает. Хорошо, что ты мне сказала об этом. Извини». Директор со мною теперь всегда вежлив. *(СНОСКА: Рассказала Кроликова Ольга, студентка психолого-педагогического факультета МПГУ им. Ленина.)*

Как правило, последствия проведенных упражнений имеют социально-этическое значение, ибо корректируют поведение окружающих людей. А такие наблюдения особенно важны молодому педагогу, чтобы вселить в него профессиональный оптимизм и веру в педагогическую науку.

Упражнения в диалоге со знакомыми людьми

Упражнения в диалоге со знакомыми людьми производить нетрудно, потому что нет опасности быть неверно понятым и подвергнуться в ответ на произведенное воздействие оскорблению. Со знакомым существует потенциальная возможность объясниться и даже — посмеяться над произведенным экспериментом. Не исключен вариант апелляции к доброй помощи знакомого, когда к нему обращаются с просьбой открыто высказать свое самочувствие при определенном воздействии на него. Например, сказать приятелю: «Как ты себя будешь чувствовать, если я тебе скажу, что ты очень умный и красивый?.. А будет ли тебе проще, если я скажу, что при встрече с тобою всегда думаю, как приятно, что на свете есть умные и красивые люди?»...

Упражнения «наедине с собою».

Упражнения «наедине с собою». Смысл таких упражнений в произнесении громко самой операции. Но при этом надо найти кого-то, кто бы обозначал партнера: таким партнером можно условно определить кошку или собаку, игрушку или кастрюлю. Тут нет разницы, к кому обращаться, ибо любой предмет в такие минуты одухотворяется.

Например, субъект говорит: «Знаешь, кастрюля, ты очень помогаешь восстанавливать силы. Я люблю тех, кто оказывает помощь людям» (операция «Я-сообщение»).

Например, став перед зеркалом, сказать самому себе «А ты сегодня молодец: хорошо поработал» («положительное подкрепление»).

Извлечения из художественной литературы и произведений искусства

Извлечения из художественной литературы и произведений искусства — богатейший клад технологических, очень тонких и изящных операционных воздействий. Правда, педагог должен извлекать этот

профессионально богатый материал. А такое делать нелегко, потому что искусство пленяет настолько, что человек воспринимая его, забывает о своей профессиональной роли. Вторичное специально организованное восприятие может оснастить педагога материалом: холодный анализ текста, линий, слов, красок, сюжета, мелодий, ритма дает примеры удивительных способов благотворного и эффективного воздействия на человека.

Из бесчисленного количества примеров приведем один. В пьесе Э. Ростана «Сирано де Бержерак» монолог главного героя предоставляет профессионалу-педагогу один из технологических приемов помощи человеку в его достойном проживании жизни. Главный герой, обращаясь к порокам человека («Ты, ложь! Вы, предрассудки! Ты, подлость!..»), признается в невозможности побороть их («Я знаю, что меня сломает ваша сила!»). Но, зная это, он заявляет: «Но все-таки я бьюсь, я бьюсь, я бьюсь!» — потому что считает: смысл своей жизни - оставаться человеком в каждый момент своего существования.

Вот это - каждый момент помнить, что ты - человек! - хороший и продуктивный совет для детей.

Если обратиться к литературе не столь высокого уровня - скажем, к произведению детективного жанра, то и там можно обнаружить пример психологически красивого воздействия на человека.

Вот пример из книг Агаты Кристи.

Пуаро описывает гостью: «Прелестно одевается. Этот крепмарокен и воротник из чернобурки. Последний крик моды!»

Гастингс ядовито замечает: «Вам бы быть портнихой, Пуаро! Вот я никогда не замечаю, как люди одеты», - невольно возвышая себя и понижая ценность партнера. На что и получает хороший ответ в качестве этической защиты: «Тогда вам следует вступить в колонию нудистов».

Апелляция к помощи коллеги

Апелляция к помощи коллеги — самый простой и легкий метод индивидуального обретения технологических умений. Но заметим: самый редкий в современной школе, где учитель скрывает свой непрофессионализм, боясь признаться в некоторых профессиональных неумениях. Ставит самолюбие выше шанса профессионального самосовершенствования. Метод этот состоит всего-навсего из обращения к коллеге: «Как ты это делаешь? Покажи! Расскажи! И меня научи!».

Сценическая деятельность

Несколько стороннее положение в системе индивидуальной самостоятельной работы студента занимает сценическая деятельность. Ее небольшое присутствие в образовательной подготовке студента выполняет роль оснащения будущего педагога опытом публичных выступлений. Для педагога, который всегда имеет дело с группой воспитанников, такой опыт чрезвычайно полезен. Всем педагогическим образовательным учреждениям следовало бы рекомендовать вводить театральную-сценическую деятельность в профессиональное образование педагога - разумеется, на уровне любительской самодеятельности.

Самостоятельная работа

Выделим отдельной строкой самостоятельную работу студента по развитию своего психофизического аппарата: голоса, жестов, пластики, позы, речевых особенностей.

Здесь почти нет препятствий для самостоятельной работы. Материал для занятий опубликован в книгах по актерской технике, в ряде работ по педагогической технике. Многократное повторение — вот методика такой работы. Например, много раз произносить тексты скороговорок, много раз утром перед зеркалом, когда чистишь зубы, - упражнения для артикуляционного аппарата, много раз, идя по улице, мысленно привязать кончики ушей к кончикам плеч, чтобы исправить осанку, и много раз читать сказки про зверей, говорящих на своем зверином языке, а также множество раз во время езды в транспорте или прогулки по улицам преобразовывать внешний портрет своей социальной роли: «деловой человек», «счастливый человек», «пешеход» «семьянин», «студент», «любимый сын», и т.п.

Итак, мы указали на пестрый веер разнообразных способов самостоятельного совершенствования собственной педагогической технологии как некоего собрания профессиональных умений. За пределами указанного располагаются и другие способы. Например, очень эффективны упражнения для голосового аппарата на берегу моря, в лесу, в поле. Интересно проводить упражнения во взаимодействии с домашними животными или куклами: их присутствие и содействуют воображению и помогают провести операцию в воображаемой ситуации. Важно в разговоре с кем-либо проследить интонационные ударения и сознательно изменять их, наблюдая за реакцией партнера. Но столь же эффективно проводить наблюдения за техникой голоса, пластики, мимики другого человека. Особую важность такие упражнения приобретают, если наблюдения проводятся в театре, во время спектакля (хотя, конечно, художественное восприятие, от этого страдает).

Вопросы для углубленного осмысления

1. Отберите несколько репродукций портретов кисти знаменитых художников. На портрете интересный человек. Заговорите с ним, выходите на общение, предполагая его реакции и ответы. Проследите, какие операции вы используете в таком мысленном диалоге.

2. Поставьте перед собой задачу на один день: в течение этого дня обрабатывайте операцию «Я-сообщение». Старайтесь восходить от факта к явлению.

3. Попробуйте выписать на отдельных карточках профессиональные операции, предложенные в пособии. Разложите их на группы «Умею»-«Не умею» — «Немного умею». Теперь планируйте последовательную работу по упражнению в тех операциях, которые нуждаются в отработке.

4. Выделите две-три сказки. Прочтите еще раз текст. Вы непременно найдете одну-две операции воздействия человека на другого человека: Отметьте известные вам операции. Характеризуйте их: не есть ли они манипуляция другим человеком?

5. Выберите одну из сложных скороговорок (например, «Цапля чахла, цапля сохла, цапля сдохла»), повторяйте ее несколько раз разными голосами зверей, к тому же, последовательно изменяйте интонационное ударение. Очень скоро вы заметите, что свободнее владеете голосом.

6. Измените, сколь возможно, ваш костюм, хотя бы внеся в него нарядную деталь. При появлении в учебной группе зафиксируйте реакцию. А потом размышляйте о роли внешнего облика в работе педагога.

7. Посвятите весь день тому, чтобы отыскать и провозгласить достоинства людей, вас окружающих. Вы увидите, как это нелегко. Не пугайтесь, к концу дня вы обретете свободу и станете производить «положительное подкрепление» быстро, умело, естественно и непринужденно.

8. Выделите целый день для анализа отношений к вам окружающих людей, знакомых и незнакомых. Проследите за формой выражения отношения к вам. Если данные формы не понравились, подумайте, что в вашем поведении провоцирует такое к вам отношение.

9. Откройте любую книгу (за исключением бульварной литературы). Читайте текст четко, ясно, выразительно, делайте опору на гласных звуках, выстраивая мелодику текста. Изменяйте тональность соответственно содержанию текста.

10. Обратитесь к детской литературе. Рассмотрите ситуации, где маленький герой разговаривает со взрослыми. Произведите анализ

фрагмента: как выстраивают взрослые разговор с ребенком и что бы вы хотели изменить в отношении к детям со стороны взрослых.

* * *

Сопоставление трех видов учебного профессионального занятия по овладению педагогической технологией оказывается полезным, если основанием такого сопоставления избрать «субъекта проведения занятия» и «форму проведения занятий»: наглядная картина могла бы стать базой творческого конструирования новых видов и форм профессионального совершенствования. Пока такая картина выглядит следующим образом:

Таблица 3

Таблица наглядно показывает смену ролей обучающегося и обучающего в разных видах профессионально-учебных занятий.

Педагог-теоретик играет роль преподавателя лишь при проведении студии, но обретает иную роль (консультанта) в процессе проведения мастерской и в ходе самостоятельных упражнений по самообразованию педагога. Очень важно, чтобы все участники студии хорошо понимали полномочия преподавателя, ведущего занятия по определенной логике.

Педагог-практик (опытный профессионал) играет роль преподавателя лишь в учебном процессе профессиональной мастерской, Там он обладает максимальными полномочиями, выстраивая занятия по своему профессиональному замыслу. Но педагог-практик вступает в роль обучающегося, как только организуются студийные занятия. Если на занятиях мастерской присутствует педагог-теоретик, то его полномочия ограничены до полномочий консультанта.

Студент-педагог играет роль обучающегося на занятиях мастерской и в работе студии, однако он единственный автор собственной профессионально-образовательной работы. Педагог-теоретик и педагог-практик выступают только в роли консультанта для студента, самостоятельно выстраивающего собственное самообразование с учетом индивидуальных условий.

Разведение полномочий чрезвычайно важно при организации и проведении занятий по педагогической технологии. Если тот, кто не умеет ездить на велосипеде, возьмется обучать этому, то такая претензия окончится драматично и для ездока и для преподавателя. Здесь важно, кто именно возлагает на себя ответственность за плодотворность занятий, - он и обладает

наибольшими полномочиями: составляет программу, выстраивает план, определяет методики, корректирует ход занятий при анализе профессиональных достижений каждого участника.

Очень опасно полагать, что полномочия преподавателя на учебных занятиях нарушают демократический принцип и являются «манипуляцией» или «подавлением» личности. Преподаватель полномочен в рамках содержания и организационного замысла занятий. Данные полномочия возложены на него ответственностью за плодотворность занятий. Что же касается личностных отношений, в этой сфере полномочия преподавателя заканчиваются — там он переходит на позицию «человек — человек».

Раздел 4. ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Предпошлем материалу данной главы два фрагмента из работы студентки педвуза: *(СНОСКА: По понятной причине в этом случае мы опускаем имя автора, называя лишь учебное заведение — МПГУ.)*

У нас в школе презирали, ненавидели малышей. Издевались над ними... Если бы вы знали, какие грубые нравы в городе, откуда я приехала!..

А далее:

Для меня ценности - пустой звук, они не находят отклика в моей душе...

Две короткие фразы, вырванные из сочинения: его начала и конца. Автор вряд ли заметил теснейшую связь между ними, он просто ведет рассуждения о себе и жизни. А связь видна даже непрофессиональному глазу. Автора не трогают наивысшие ценности жизни, потому что он есть продукт страшных (девушка описывает нечеловеческие условия жизни и полуживотные взаимоотношения той узкой среды, где ей довелось жить) условий жизни она привыкла к иной жизни, не представляет себе другой, построенной на основаниях добра, истины, красоты.

Но она — будущий педагог, которому, согласно профессиональному назначению, вести детей «вверх по лестнице». Возможно ли такое, чтобы педагог, сам стоящий на нижних ступенях культуры, вел детей по ступеням вверх — к наивысшим достижениям мировой культуры?!

Этот вопрос остро встает перед студентом, когда он приступает к изучению педагогической технологии, основанием которой является гуманистическая культура, - особенно если студент пришел в педвуз из социальной среды с низкой культурой и антигуманистическими основаниями.

Глава 16. Критерий личностной готовности педагога к работе с детьми

Гуманистическое воспитание, провозглашенное в настоящее время как достижение современной культуры, исследуемое теорией воспитания, разрабатываемое методикой воспитания и внедряемое в практику воспитания детей в учебно-воспитательных учреждениях, выдвигает острый вопрос как центральное условие реализации гуманистической педагогической идеи - личностно-профессиональную готовность педагога к работе с детьми на гуманистических основаниях.

Сегодняшний педагог — вчерашний воспитанник авторитарной школы - с большим трудом осваивает и усваивает гуманистическую педагогику, с еще большим трудом воплощает в действительности идеи гуманистической концепции воспитания ребенка. Как правило, практика имеет два ложных направления в попытке воспитательных учреждений преобразовать нормативное воспитание в гуманистическое: первое — «либерализация воспитания», последствием которого является пренебрежение культурой, социальными нормами, снижение этического уровня взаимоотношений, приоритет низменных интересов и отсутствие духовных потребностей; второе — расширение круга учебных дисциплин, гуманитаризация образования в соединении с ужесточением требований к качеству усвоения гуманитарных знаний и умений и как следствие — неизбежная селекция детей на «способных» и «неспособных» усвоить широкий круг новых учебных дисциплин.

Идея гуманизации воспитания профанируется и извращается, потому что личность педагога объективно неизбежно перетолковывает ее сущность, занимая иные мировоззренческие позиции в силу прежнего собственного воспитания, а значит, системы неадекватных поставленным педагогическим целям личностных качеств.

Практика воспитания в сущности своей остается дегуманизирующей в силу неподготовленности личности педагога к системе гуманистических отношений и к гуманистическим основам жизни.

Личностная готовность педагога к профессиональной работе предполагает определенную совокупность личностных качеств, обеспечивающих возможность его профессиональной деятельности, результативную сторону его профессиональной работы и меру достижения педагогического результата профессиональной активности.

Данная совокупность личностных качеств выступает в роли решающей предпосылки будущей профессиональной деятельности и предпосылки учебной работы в высшем учебном заведении. Такая суммированная совокупность, осмысленная теоретически, преобразуется в систему,

позволяющую ставить практический вопрос о реальном воспитании личности педагога в педвузе.

Трудность поставленного вопроса состоит в скрытой опасности нивелировать личность педагога, задавить своеобразие индивидуальности, породить безликого исполнителя профессиональных инструкций и предписаний. Поэтому решение данного вопроса может быть произведено лишь в плоскости широких социально-психологических обобщений.

Разумеется, решение поставленного вопроса нуждается в предварительном выявлении единой меры, благодаря которой становится возможным судить о присутствии либо отсутствии такой готовности педагога — личностно-профессиональной готовности. Это требует предварительного определения основного критерия такой готовности.

Критерий оценки обусловлен методологическими позициями взгляда на воспитательный процесс. Исходить следует из сущностного представления о воспитании, ибо природа процесса предъявляет свои требования к субъекту, управляющему процессом.

Основанием служит философское определение сущности человека как совокупности социальных отношений («ансамбль отношений», «узел отношений») и наивысшей ценности жизни на земле.

Понятие «педагог» наполняется вполне определенным содержанием, созданным культурологическим и гуманистическим представлением о роли профессиональной деятельности в деле воспитания молодого поколения.

Педагог — это субъект профессиональной педагогической деятельности, свободно избравший сферу профессионального воспитания детей, осуществляющий воспитательный процесс во имя счастья детей, осознающий высокое социально-историческое значение своего профессионального труда, постоянно совершенствующий свое профессиональное мастерство в контексте развивающейся культуры и осмысленно реализующий в процессе воспитания и практике жизни гуманистическую позицию.

Понятно, что такое представление о педагоге как профессионале базируется на определенном личностном его развитии, где ключевым социально-психологическим образованием является признание человека наивысшей ценностью. Оно, это ключевое образование, и есть основная мерка личностной готовности этого профессионала к своей профессиональной работе с детьми на уровне современной гуманистической культуры.

Принципиально новым в практике воспитания является переход с позиции административно-должностной «учитель — ученик» на позицию «человек — человек», где взаимоотношения с детьми выстраиваются в иной психолого-педагогической плоскости, практически не освоенной сегодняшним педагогом и профессионально пока не обеспеченной современным вузовским обучением. Гуманистическое отношение к человеку должно стать обязательным условием образовательной системы всех учебно-воспитательных учреждений, от детского сада до вуза. И, следовательно, войти в систему профессиональной подготовки педагога широкого профиля.

Признание человека наивысшей ценностью предполагает:

§ приоритет социальной роли человека в многообразии тех социальных ролей, которые играет член общества;

§ безусловное уважительное отношение к человеку как таковому, вне конкретных обстоятельств, общественного положения человека, уровня развития и личностных достижений;

§ признание интересов человека как первоочередных при решении социальных, жизненных, личностных проблем, а также проблем, связанных с организацией предметной или духовной деятельности человека.

При формировании такого социально-психологического образования в личностной структуре педагога, как признание человека наивысшей ценностью, воспитательный процесс в корне преобразуется:

§ во-первых, создается наиболее благоприятная социально-психологическая среда содружества и братства, где каждый признан человеком, где обеспечивается защищенность каждого, свобода проявлений каждого, а значит наибольший комфорт для деятельности и максимального развития каждого ребенка;

§ во-вторых, каждый ребенок получает максимальную свободу творческих проявлений, обретая личностно значимую и жизненно важную разновидность деятельности, соответствующей его стремлениям, интересам и способностям;

§ в-третьих, ребенок получает возможность полностью раскрыть индивидуальные особенности личности и обрести яркую индивидуальность;

§ в-четвертых, реальное практически выраженное педагогом гуманистическое отношение к человеку оснащает каждого ребенка большим социальным опытом, столь необходимым каждому человеку в обществе, поднявшем знамя гуманизма;

§ в-пятых, свободу личностного проявления и профессионального развития приобретает каждый педагог в школе — поскольку и отношение к нему выстраивается с позиции признания человеческой ценности коллегами и детьми.

Однако признание человека наивысшей ценностью жизни существует лишь в качестве потенциального отношения, если не обеспечивается рядом актуальных отношений в непосредственной реальной профессиональной практике педагога.

Такое признание отражает лишь рациональную сторону профессионально-личностного отношения, есть некоторый мировоззренческий принцип, декларировать который нетрудно, но реализация которого обеспечивается при условии формирования ряда новых духовных личностных образований практического плана.

Этот ряд практически значимых отношений - актуальных отношений — исчерпывая содержание потенциального отношения и выражая его суть, обеспечивает действительное проявление связи «человек — человек» на уровне гуманистического ключевого отношения в сфере социальной, профессиональной и в сфере межличностной. Данные актуальные отношения носят сущностный характер, поэтому могут играть роль основных критериальных признаков. Представим их характеристики.

Критериальный признак свидетельствует о соответствии какого-то предмета избранному эталону и мере такого соответствия. Если таких признаков удастся вычленить несколько, то, разумеется, наличие и степень развитости каждого из них станут определять меру соответствия предмета заданному или желаемому эталону. Критерий задает совокупность характеристик, которые позволяют выстраивать оценку в адрес предмета согласно заданному эталону.

Обыденные суждения о личностной готовности педагога к профессиональной работе отличаются удивительным единодушием: всем известно, каким должен быть педагог, все без сомнения принимают некоторый укрепившийся образ педагога-профессионала. В том случае, если конкретный учитель не соответствует данному трафарету, такое несоответствие настораживает, порождает недоверие, даже враждебность и опасение, как бы это не сказалось дурно на воспитании детей. Но очень редко задаются вопросом обоснованности общераспространенных представлений о личностных качествах педагога. Рассмотрим и этот вопрос.

Глава 17. Ценностные отношения и профессионально-личностные качества педагога

Профессионально - личностные качества педагога

Профессионально-личностные качества педагога — это та совокупность социально-психологических образований, которая обладает факторным влиянием на профессиональный результат деятельности педагога. При всей их бесконечности и индивидуальной неповторимости, основываясь на потенциальном ценностном отношении к Человеку как таковому, они представляют собою вполне определенную систему активных отношений к ценностям профессионально-педагогического значения. Эти ценностные отношения, выступая то как средство, то как условие признания Человека наивысшей ценностью, составляют картину общей принципиальной готовности педагога к профессиональной работе с детьми на уровне современной гуманистической культуры.

Центральным является отношение к ребенку как человеку, предпочтительное выдвижение социальной роли ребенка как человека на первое место среди всех его социальных ролей.

Вчерашнее отношение к ребенку предполагало восприятие ребенка в его роли дитяти, маленького растущего человека, еще не живущего, но готовящегося к жизни и к будущему уважительному признанию его личности в обществе, и допускало неуважительное, авторитарное, деспотическое, административно-приказное отношение, которое оправдывалось именно тем, что воспитанник, якобы, «пока не человек, но будущий человек». Провозглашение гуманистического отношения к ребенку никак не зачеркивает учета психологической природы детства, но ставит главный акцент на отношении «человек — человек», отодвинув на второй план отношения «учитель - ученик».

Практическая реализация гуманистического отношения к ребенку осуществляется в процессе действительной профессиональной деятельности педагога: работа педагога как специалиста воплощает его отношение к ребенку, и уровень его профессионализма объективно определяет уровень отношения к детям, вне зависимости от этических деклараций самого педагога-профессионала. Благодаря ответственному отношению к профессиональному труду, педагогические декларации приобретают практическую субстанцию, исключают лицемерие и пустозвонство. Именно ответственное отношение к профессиональному труду реализует через профессиональные усилия постоянную ориентацию педагога на результативность своей работы, на качество продуктивности деятельности и вынуждает педагога постоянно соразмерять свои действия с последствиями воспитательного характера, выстраивать стратегию и тактику заботы о развитии ребенка во имя счастья ребенка.

Однако формирование ответственного отношения специалиста к профессиональной работе напрямую зависит от его отношения к себе в качестве человека, избравшего данную профессию. Эта зависимость

постоянно подтверждается печальной практикой воспитательного процесса в школе, фиксирующей бессилие административного аппарата усилить степень профессиональной личной ответственности учителя за результативность работы с детьми, если администрация имеет дело со специалистом низкого уровня самооценки (психологический аспект) и отсутствия достоинства как качества личности (этический аспект). И обратное: свидетельствующей о высокой мере личной ответственности за продуктивность организованного труда в том случае, когда субъектом труда выступает личность, обладающая достоинством. Достоинство личности открывает педагогу дорогу к профессиональному творчеству, дает уверенность в своих силах, осознание значимости своей профессиональной компетентности, уважительное отношение к делу воспитания детей, которое стало основным делом его жизни.

Если педагог дорожит достоинством личности, то он осознает свою неразрывную связь с другими педагогами, без которых не может осуществиться творческая свобода его действий. Профессиональная солидарность как отношение к коллегам — непереносимое условие профессионального труда педагога, не могущего осуществить свой профессиональный замысел вне связи с педагогическим коллективом и — более того — автономно от общественной системы воспитания детей и их образования, в одиночестве от профессиональной деятельности педагогического братства.

А далее обнаруживается еще одна крепкая связь социального порядка. Деятельность педагога неотделима от жизни общества, а социализация личности ребенка составляет одну из объективно необходимых воспитательных задач. Поэтому значимым компонентом личностного мира педагога является его отношение к обществу. Педагог не может работать вне общества, занимая позицию игнорирования или нейтралитета по отношению к нему. Перед детьми он выступает в роли гражданина и представителя общества. Поэтому гражданская позиция обретает роль объективно необходимого слагаемого готовности педагога к работе с детьми. Гражданская позиция обеспечивает социально значимое содержательное наполнение каждого момента взаимодействия педагога с детьми и каждого этапа разнообразной деятельности, организуемой педагогом.

Разворачивается вся картина системной связи актуальных отношений в поле общего отношения к жизни во всех ее проявлениях: природных, социальных, предметно-вещных, индустриально-технических, научно-познавательных. Здесь речь должна идти об общем отношении к жизни как таковой, то есть к жизни как отдельному объекту, как некоему феномену мира, обладающему своими чертами и закономерностями. Уважение жизни как таковой возможно при условии, что интеллектуальное и духовное развитие личности педагога позволяет ему подняться на высокий уровень

абстракции, обобщая бесконечные конкретные явления мира, обнаруживая в них особенное проявление жизни. Данное актуальное отношение, имея столь широкий объект, определяет действительность всех выше названных отношений, располагающихся в поле жизни, а следовательно, приобретающих либо не приобретающих ценностное значение при условии сформированного либо несформированного у субъекта ценностного отношения к жизни. Поэтому ряд актуальных отношений, служащих критериальными признаками гуманистической готовности личности педагога к гуманистическому воспитанию, завершается именно этим отношением - уважением жизни как таковой.

Особое место в перечисленном ряду занимает духовность педагога как способность личности отражать жизнь, задаваться вопросами жизни и, выявляя проблемы человеческой жизни, искать решения каждой из них, приводя данное решение в соответствие с представлением о смысле жизни. В силу бесконечной динамики жизни нельзя обрести окончательный абсолютный ответ ни на один из вопросов общего ее устройства, но можно это сделать на каждом отдельном этапе социальной и личной жизни, в процессе осмысления вечных вопросов жизни. Духовная работа педагога по осмыслению жизненных проблем предотвращает застой воспитательного процесса, не позволяет педагогу в своей работе с детьми скатиться на низкий уровень нормативно-должностного исполнения повелений сверху, предъявляемых администраторами либо сильными, либо властными, либо авторитетными лицами. Осмысливая проблемы жизни, педагог приобщает к такой духовной деятельности детей, наделяет их жизненно важными умениями и привычками. Здесь профессиональной подготовленности мало, ибо процесс такого осмысления свершается постоянно, а не только в минуты специально организуемой педагогом дискурсивной деятельности воспитанников.

Очевидно, что выявленные ключевые актуальные отношения не есть беспорядочная суммарная величина. Все они находятся в определенной иерархической зависимости: каждое предыдущее отношение опосредует каждое последующее, а последующее, будучи более широким по охвату объектов ценностного отношения, расширяет поле духовного проявления предыдущего.

Условно-схематическая картинка такой взаимосвязи выглядит следующим образом:

Системно-структурные связи достаточно прочны, поэтому выпадение одного из звеньев представленной картины исключает реальное присутствие в данной системе другого элемента. Проверить это легко — достаточно

предположить условное выпадение конкретного ключевого признака. Например, при несформированности ответственного отношения к профессиональному труду бессмысленно декларировать гуманистическое отношение к ребенку; в случае неразвитости гражданской позиции педагог не способен проявлять солидарность по отношению к своим коллегам; а бездуховность педагога, аннулирующая всякую возможность интересоваться вечными проблемами жизни на земле, ставит под сомнение всю цепь ключевых личностных качеств педагога. Аналогично просматривается обратная зависимость названных качеств.

Аксиологическое поле, в котором проявляют себя данные ценностные отношения, относительно и подвижно в силу динамичности социальной и культурной жизни: отношения развиваются, обретают новые модификации, появляются обновленные формы их субстанции, рождаются новые взаимные связи между ними. Постоянство же этого аксиологического поля задается и поддерживается самым широким содержательным элементом, а именно, привычной потребностью в осмыслении хода собственной и окружающей жизни и вечных вопросов этой сложной жизни, которые вновь и вновь возникают перед новыми поколениями и не имеют окончательного и предельного решения.

Основополагающим положением педагогики во все времена было утверждение личности педагога как фактора воспитания ребенка. Афористическое высказывание К.Д. Ушинского о том, что только через личность возможно влияние на личность и через характер — на характер, нисколько не утратило своей истинности, но подтверждается тщательным анализом воспитательного процесса и результатов диагностирования воспитанности детей. Однако нельзя не ограничить сказанное определенными условиями. Недостаточно потенциального признания человека как наивысшей ценности, чтобы выстроить факторное влияние личности педагога на личностное развитие детей. Необходима актуальная способность педагога к реализации гуманистического кредо. Личностное влияние на личность совершается в момент реализации определенного актуального отношения в конкретной ситуации, при конкретном взаимодействии с окружающим миром.

Потому предложенный ряд ценностных отношений приобретает разнообразные формы выражения в различных обстоятельствах жизни. Их реальное выражение указывает на их действительное присутствие в личностной структуре. Хотя они приобретают непохожие формы, они все-таки свидетельствуют о характере ключевого отношения - прежде всего, о ценностном характере потенциального отношения к человеку как таковому, а также о ценностном характере ряда актуальных отношений, практических выразителей ключевого отношения.

Нельзя обойти вниманием большой вопрос о личностной невоспитанности и низкой степени духовного развития студента-педагога, поступившего в педвуз: каким образом он обретет — и обретет ли? — названные нами качества личности? Ответом может служить фрагмент самоанализа студента-педагога по завершении курса педагогической технологии. Приведем его в качестве исчерпывающего ответа (сохраняем стилистику полностью), предполагая, что вся система учебных курсов в педвузе должна была бы иметь подобные личностные последствия:

Занятия по педагогической технологии были для меня местом, где формировалось мое «Я». До недавнего времени мне казалось, что я уже сформировавшийся человек - ан нет! Я стала другой... *(СНОСКА: По просьбе студентки не указываем ее имени.)*

Очень важно определить данные показатели, так как именно они в совокупности своей создают для детей непосредственный образ гуманистического отношения, подтверждают реальность декларируемого гуманистического отношения, содействуют накоплению детьми жизненного опыта гуманистических отношений.

К тому же огромное значение эти частные формы проявления гуманистического отношения к человеку (в качестве показателей проживаемого субъектом в данный момент) имеют в создании общественного мнения в производственном коллективе (педагогическом коллективе) и формировании социально-психологического климата в группе детей.

Показатели и признаки личностно - профессиональной готовности педагога

Внешние проявления сущностных личностных отношений педагога, воспринимаемые людьми (детьми, родителями, представителями общественности) и вызывающие соответственно характеру этих проявлений определенные поведенческие реакции и действия и ситуационные обстоятельства, решительно влияют на ход педагогической ситуации, а в итоге, следовательно, на общий результат воспитания. Это реальные отношения, непосредственно вплетенные в контекст профессиональной деятельности педагога, а следовательно, в контекст воспитательного процесса.

Реальные проявления отношений - показатели имеющихся в личностной системе ценностных отношений. Эти образования (их называют качествами) целиком зависит от сформированного отношения и не могут быть специально автономно созданы вне сферы ценностных отношений. Эти качества могут служить показателями ценностного содержания личностной структуры педагога.

С одной стороны, показатели - лишь внешнее проявление внутреннего отношения, а значит, полностью зависимы и обусловлены актуальным отношением. А с другой стороны, как нечто внешнее, эти показатели могут подвергаться воздействиям извне и корректироваться сторонним влиянием.

Если не игнорировать потенциальную возможность влиять на отношение через внешнюю форму его проявления, то открывается дорога для корректирования и развития внутреннего отношения через внешние его показатели — обозначается путь воспитательного влияния на личность педагога-профессионала, помимо целенаправленного формирования сущностных отношений, - через внешние конкретные поведенческие формы. Как известно, такой путь «через внешнее на внутреннее» возможен и продуктивен.

Выявление внешних показателей имеет три аспекта рассмотрения: диагностический; процессуально-операционный и содержательный. Определив показатели, мы открываем дорогу:

§ целенаправленного влияния на личностное развитие педагога,

§ целенаправленного выявления профессионально-личностной пригодности специалиста к работе с детьми,

§ а также целенаправленной организации профессионального обучения педагога, обеспеченного уровнем личностной развитости.

Извлечение данных показателей производится из системы критериальных признаков, определенных ключевым образованием личностной структуры педагога.

Гуманистическое отношение к ребенку обеспечивается и проявляется внешне через:

§ интерес к внутреннему миру ребенка,

§ заботу о его счастливой жизни,

§ уважение неповторимой индивидуальности ребенка как человека.

Такое сочетание неслучайно, ибо оно отражает рациональную, эмоциональную и практически-действенную формы целостного гуманистического отношения. Признание ребенка как «человека, разумного», «человека творческого» и «человека морального», никак не исключает щадящего отношения к подрастающему человеку, входящему в сложные общественные отношения и высокую мировую культуру, учета драматической ситуации социального развития личности ребенка.

Ответственное отношение к профессиональному труду обеспечивается

§ добросовестным исполнением профессиональных обязанностей,

§ постоянным творческим поиском новых методик и технологий, ориентированных на успех развития ребенка и его социально-психологическое благополучие,

§ неустанным профессиональным совершенствованием педагогического мастерства.

Данные качества гарантируют высокий профессионализм работы педагога, ибо они определяют процессуально-операционную сторону деятельности педагога, методическую и технологическую стороны производимых педагогических воздействий, а также методологический уровень организуемого труда.

Достоинство личностного «Я» педагога складывается из таких реальных проявлений, как

§ гордость, основанная на признании своих человеческих и профессиональных свойств и качеств,

§ скромность, проистекающая из признания достоинств окружающих людей, в том числе воспитанников,

§ доброжелательность, направленная в адрес любого человека независимо от его звания, должности, места, возраста и социального положения, - то, что обозначается часто в житейско-обыденной жизни «простота», а в психологии — «открытость».

Достоинство педагога лежит в основании складывающихся взаимоотношений с детьми, представляет детям наглядный образ отношения человека к самому себе, создает жизненный опыт реальных взаимоотношений подрастающих детей с окружающими людьми, является фактором инициирования спокойного свободного проявления ребенком своего «Я».

Профессиональная солидарность по отношению к коллегам выражается в:

§ коллективистской ответственности за общее профессиональное дело воспитания детей,

§ товарищеской помощи и всемерном содействии общему успеху,

§ профессиональной деликатности по отношению к коллегам, выстраивающим свою работу с детьми в индивидуально-личностной модификации, несущей в себе все черты персональной исключительности коллеги-педагога.

Такие качества педагога позволяют формировать в учебно-воспитательном учреждении и каждой отдельной группе благоприятный социально-психологический климат, способствуют наилучшей социализации ребенка, содействуют наилучшей продуктивности предметной деятельности детей, а также предполагают возможность рождения педагогических новаций и педагогического творчества.

Гражданская позиция педагога имеет такие проявления:

- § признание и исполнение социальных норм жизни,
- § соблюдение конституционных законов государства, а также
- § безусловную деятельную любовь к отечеству.

Такие личностные образования создают условия для расширения воспитательной среды ребенка, вовлечения его в социальную событийность, осознания детьми своей постоянной причастности к общественной жизни и сопереживания детьми успехам и достижениям родины и всего человечества.

Уважительное отношение педагога к жизни реализуется:

- § в умении воспринимать присутствие жизни в огромной многоцветной палитре жизненных проявлений,
- § в умении защищать жизнь от посягательств на ее существование,
- § в содействии процветанию жизни на основаниях истины, добра и красоты.

Помимо того, что подобные качества педагога предоставляют детям яркий образ отношения к жизни как ценности, их наличие в структуре личности педагога позволяет детям незаметно и постоянно восходить на философскую платформу восприятия жизни, полюбить жизнь и бережно относиться к жизни природы и человека.

Духовная направленность на осмысление вечных проблем жизни имеет своим выражением

- § сложившееся мировоззрение педагога,
- § личностное признание («присвоение») наивысших ценностей,

§ уважение инакомыслия как данности, а инокомыслящих как имеющих право на свободный выбор индивидуальностей.

При данных личностных качествах педагог способен одухотворять предметную деятельность детей, восходить с ними на ценностное восприятие окружающей действительности, производить свободный и сознательный выбор, приучая детей отдавать отчет в собственных действиях, поведении, а в итоге, и собственной жизни.

Совокупность выявленных личностных качеств педагога (потенциальных, актуальных, реальных) носит общий характер и никак не ущемляет свободы индивидуального проявления его личности.

Более того, восхождение личности педагога на уровень гуманистического отношения к человеку как отношения ключевого в профессиональной деятельности максимально расширяет границы профессионального творчества педагога, допуская самую различную опытно-экспериментальную работу, ибо границы гуманистического отношения к ребенку естественно обрисовываются и сохраняются.

Крепкая взаимная зависимость и взаимная обусловленность данных качеств позволяют квалифицировать представленное как систему личностных социально-психологических образований, выполняющую роль решающего условия успешной профессиональной деятельности педагога,

Вопросы для углубленного осмысления

1. Укажите ценности, которые для вас безусловны. Расположите их по мере значимости. А теперь посмотрите, на каком месте оказались ценности «человек» и «жизнь».

2. Вам говорят о некотором недостатке вашего характера. Постарайтесь «распредметить» данный недостаток — найти скрытое в его содержании отношение к какому-либо объекту. Какова личностная значимость выявленного вами объекта? Вот только теперь можно размышлять, надо ли избавляться от недостатка.

3. Был ли в вашей школьной жизни педагог, которого вы очень ценили, считая его «настоящим педагогом»? Какими качествами он обладал? Мысленно исключите данные качества из его профессиональной деятельности — сохранит ли данный педагог для вас прежнюю значимость?

4. Вы вошли в учебную аудиторию. Сейчас сюда придут ваши товарищи, а затем — преподаватель. Оглянитесь: что вы могли бы сделать «здесь и сейчас», чтобы улучшить обстановку?

5. Когда все вокруг говорят, что жизнь омерзительна и несправедлива, что отвечаете вы? Представьте, что рядом находятся ваши ученики, — что говорите в такой ситуации? Удастся ли вам быть предельно искренним?

6. Вспомните, о чем шел накануне разговор в вашей компании? Затрагивались ли вечные вопросы жизни человека или беседа замыкалась на анекдотах? И как вы себя чувствовали в том или ином случае?

7. Назовите потенциальные ценностные отношения вашей личности, а теперь определите, какие из них актуальны в вашей реальной жизни.

8. Почему все-таки ставится вопрос о личностной готовности педагога к профессиональной деятельности? Ведь такой вопрос не ставится для других профессионалов? И - когда возникает вопрос о сочетании личностного и профессионального?

9. Замечали ли вы, что на слово «учитель» окружающие как-то по-особенному реагируют? Проверьте еще раз качество реакции: в чем ее отличие от реакции, допустим, на слова «артист», «врач», «шофер», «чиновник»?

10. Если вам скажут, что профессия педагога тяжелейшая и что только безумцы могут избирать такую профессию, что вы скажете в ответ?

Заключение

Учебный курс «Педагогическая технология» концентрирует в себе почти все фундаментальные вопросы воспитания, когда производит разработку педагогического воздействия, ибо одно воздействие педагога фокусирует в себе все характерологические черты профессионализма. Поэтому изучение курса создает иногда впечатление, будто теория и методика воспитания отодвинуты в прошлое, а педагогическая технология их заместила.

Разумеется, это впечатление кажущееся. Педагогическая общественность всегда мечтала о педагогике тонкого профессионального прикосновения к ребенку, поэтому не раз высказывала неудовлетворенность педагогической литературой. Выход на технологический уровень решения воспитательных проблем отвечает ее многолетним ожиданиям. Но педагогическая технология не замещает двух важнейших научных дисциплин — теорию воспитания и методику организации воспитательного процесса.

Педагогическая технология разрешает ту же совокупность воспитательных вопросов, что и данные дисциплины, однако производит такое рассмотрение и разработку тех же вопросов на ином уровне.

Поэтому изучение педагогической технологии предполагает предварительное ознакомление с теорией и методикой воспитания. Более того, какие-то проблемы педагогической технологии, вероятно, кажутся непонятными именно в силу теоретической либо методической неподготовленности будущего педагога.

Но вот что интересно отметить.

Амбивалентный мир, всегда порождая альтернативу любому явлению действительности, создал такой противовес и педагогической технологии. Ее отточенному графическому рисунку прикосновения к личности противостоит сегодня «вульгарная педагогика» с ориентацией на жизнеустройство, с грубыми формами взаимоотношений, с упоением плотскими удовольствиями, с методикой визга, вопля, разнузданности, провозглашения примата природы над духом и идеей свободы от завоеваний мировой культуры.

Представителей вульгарной педагогики довольно много, ибо основания ее просты и незатейливы, она базируется на призыве оказывать помощь ребенку в его адаптации к реальности. Коль скоро эта реальность в период распада общества низка, то и ребенку не следует напрягаться, возвышаясь над болотом развалившейся жизни, — утверждают представители вульгарной педагогики. Их основной аргумент - «все так живут». Нет ничего нового в такой аргументации - еще великий Гегель говорил про кухарку, которая «мыслит абстрактно», полагая, что «все так» живут, как ей видится. Гегелевская кухарка живет и поныне, ей комфортно в нише вульгарной педагогики.

Если с позиции педагогической технологии видится путь восхождения к духовному развитию личности ребенка через сопротивление натиску бездуховного прозаического быта, то с позиции вульгарной педагогики абсолютизируется предметный мир и признаваемая власть природы над духом человека снимает необходимость постоянного напряжения сил маленького ребенка во имя решения проблем жизни человека как наивысшей ценности и во имя его соответствия своему назначению. Поэтому естественным является неприятие со стороны представителей вульгарной педагогики технологии, разрабатывающей способы тонкого, нежного, гуманистического и гуманного, философски обоснованного и психологически выверенного прикосновения к личности, приобщающейся к мировой культуре. Определенная группой профессионалов ожидает от педагогики методов «попроще», чтобы заниматься профессиональной работой без напряжения, спустя рукава, полагая, что существуют на свете такие грубые способы возвращения прекрасного творения - «Человек».

Человек настолько сложен, что «простыми» механизмами возможно лишь разрушение его тончайшей конструкции.

Не владея педагогической технологией, мы теряем прекрасных людей, обедняя процесс возвышения человека. А ведь именно люди — основное условие нашего счастья либо нашего огромного несчастья. Легко пережить плохую погоду, и укусы летних комаров не причиняют нам особого горя, и пригоревшие котлеты с убежавшим из кастрюли молоком, а также и сломавшийся замок, не пускающий нас в дом, — все это малые неприятности по сравнению с теми, что доставляют нам люди вокруг нас. Человек — самый сильный источник несчастья. Человек — самое крепкое основание для счастья.

Овладение педагогической технологией имеет одно непредвиденное последствие: обучающийся начинает слышать Другого, и этот другой человек становится интересным, а то, что случается с ним, а заодно, с ним и с тобою вместе или даже просто с тобою, — все наполняется значительным содержанием, улетучивается скука — страшный источник пороков и преступлений.

Человек становится интереснейшим объектом действительности. Ситуации, которые выстраиваются вокруг человека и самим человеком, становятся источником богатых разнообразных переживаний и толчком для интенсивной интеллектуальной работы. Жизнь становится интересна, и поэтому нет острой потребности в, создании ирреального, виртуального мира, галлюцинирующего сознания.

Часто студенты замечают, что основы педагогической технологии должны быть известны каждому точно так же, как таблица умножения. С таким суждением нельзя не согласиться, тем более, что основы фундаментальных наук, изучаемые в школе, уже много раз убеждали человечество в силе своего влияния на ход личностной судьбы. Однако педагогическая технология, при своей специфике, не нуждается в специальном преподавании ее детям. Если педагоги овладевают основами педагогической техники, то дети в течение очень небольшого времени - благодаря подражательному инстинкту, зеркальному партнерскому отражению, обаятельности форм взаимодействия, авторитету педагога, — овладевают этико-психологической культурой взаимодействия с людьми.

И последнее. Еще никому не удавалось овладеть педагогической технологией вне философского, этического и психологического осмысления работы педагога с детьми. Искусство тонкого прикосновения к личности ребенка базируется на философии человека, этике взаимоотношений людей и психологии межличностного общения. И относиться к научной дисциплине под названием «Педагогическая технология» нужно как к одному из звеньев

в цепи антропологических наук, которые следует — во имя свободного владения педагогической технологией! — основательно изучать педагогу.

Задания для самостоятельной работы студента

Самостоятельная работа состоит из упражнений в овладении длинным рядом профессиональных операций. Эти упражнения просты, легки, поэтому рекомендуем их проделывать многократно, пока не будет достигнут некоторый автоматизм их исполнения. Преподаватель, ведущий занятия, может предоставлять время на них для индивидуальных сообщений о ходе выполнения заданий.

1. Обратитесь за помощью к одному и тому же человеку в течение одного дня, используя поочередно все четыре способа оформления просьбы (парадигмы). Проследите и зафиксируйте реакции.

2. В ситуации, когда вам оказали услугу, используйте после традиционного «спасибо» операцию «Я-сообщение». Проследите реакцию.

3. Улыбнитесь «одними глазами» знакомому, незнакомому, близкому, товарищу, другу. Заметьте реакцию.

4. Вы встретили знакомого. Произведите «положительное подкрепление» в союзе с «Я-сообщением». Заметьте реакцию.

5. В случае приказной формы обращения к вам используйте этическую защиту посредством «ссылки на особенность характера». Обратите внимание на реакцию партнера.

6. К вам обратились, не произнеся обращения. Используйте этическую защиту «Вопрос об адресате». Запомните реакцию и проследите следующее к вам обращение.

7. Зайдите в книжный магазин и, стоя у прилавка, недалеко от продавца, произнесите «Так бы хотелось приобрести новую интересную книгу!» Фиксируйте действия продавца. В любом случае вы можете отказаться от книги по разным причинам.

8. При встрече со знакомым отметьте его особое проявление достоинства: «Ты сегодня особенно...» или «У тебя сегодня особенно...» И проследите по пластике и мимике его самочувствие в этот момент.

9. Слушая человека, старайтесь проговаривать про себя его фразы и отдельные ключевые слова. Вы станете слышать этого человека.

10. Слушая музыку, пропевайте про себя выгибы мелодии. Так вы услышите музыку.

11. Увидев неприятной внешности человека на улице, проговорите «Зато он...» Найдите предположительное достоинство, которое бы компенсировало либо объясняло внешнюю непривлекательность.

12. Увидев группу детей, обратитесь к ним с каким-либо вопросом, используя такие обращения, как «дамы и господа», «сударь и сударыня», «уважаемые граждане земли» и прочие. Понаблюдайте за реакцией, проанализируйте ее.

13. Разговаривая с человеком, добавляйте к каждой последующей вашей реплике его имя или обращение к нему. Например: «Да, Петр, я согласен...» «Конечно, Петр...» Проследите, изменится ли его стиль обращения с вами.

14. Произнося в адрес двух-трех человек «положительное подкрепление», отметьте различия в ответной реакции. Проанализируйте произошедшее.

15. Посвятите весь день «положительному подкреплению». При встрече со знакомыми людьми говорите им об их достоинствах. Только помните, что человек верит деталям высокой оценки более чем общей оценке. Вечером проанализируйте случаи, которые запомнились, интересные реакции.

16. Договоритесь со своим товарищем по учебной группе о выходе на конфликтную ситуацию. Рассмотрите возможность «снятия конфликта», а затем «разрешите конфликт», сконструированный вами. Проанализируйте.

17. Заявите претензии на какой-то предмет, принадлежащий другому человеку. Теперь разрешайте этот конфликт, используйте разные способы. Принесите извинения этому человеку, расскажите о замысле.

18. Ваш коллега говорит, что ваши методы работы с детьми антипедагогичны. Что делаете, чтобы разрешить конфликт?

19. Вы не согласны с тем, что сделал ваш знакомый (коллега, товарищ, приятель, родители). Начните с того, что отметьте положительные стороны сделанного, а потом высказитесь по поводу тех черт, которые вам не понравились. Проследите, каково будет состояние партнера и как оно станет меняться.

20. В ситуации, когда человек совершил оплошность либо ошибку, попробуйте оправдать его поведение, сказав: «Ты же не нарочно...» или «Ты же не хотел этого...» или же «Ты просто не подумал и не сумел справиться со своим состоянием...» Когда вы это произнесете, проследите, как изменится состояние партнера, а также — каким станет ваше собственное состояние.

21. Представьте, что вам надо объяснить прохожему, как добраться до определенного пункта. Проговорите.

22. Представьте, что вам надо дать инструкцию к ряду действий — «мыть посуду», «полить цветы», «варить кашу», «делать бутерброды», «угощать конфетами», и прочее. Начните со слов «Тут главное...» и доведите до конца всю инструкцию.

23. Ученик отвечает у доски. Он запнулся. Найдите аргумент, не позволяющий другим ученикам в это время поднимать руку как знак того, что они знают, что следует сказать. Используйте данный аргумент в беседе с товарищами, когда кто-то подсказывает мысль говорящему.

24. Ученик подошел к столу учителя, взял книгу, рассматривает. Сделайте «Я-сообщение» о неприкосновенности личности.

25. Когда не хочется что-либо делать, скажите себе: «Это же легко. Только надо...», — и кратко перечислите, что именно и за какое время надо выполнить необходимый объем работы.

26. Если у вас есть домашнее животное, попробуйте в момент взаимодействия с ним («лает», «кусает», «царапает», «мяукает», «играет» и прочее) проговорить три вопроса: «Чего ты хочешь?», «Как ты себя при этом чувствуешь?» и «Как ты думаешь, чувствую себя я при этом?». Разумеется, ваш любимец вам не ответит, но подарит упражнение, которое вы сейчас проделали.

27. Попробуйте сделать то же самое в адрес расшалившегося ребенка, капризничающего взрослого, ворчливого родственника и т.д. Вспомните об этих вопросах, когда вы в дурном расположении духа, задайте эти вопросы самому себе.

28. Обратитесь к продавцу с просьбой о товаре. Но используйте этот момент для упражнения в «переакцентировке внимания на деталь»: скажем, обращаете внимание продавца на деталь товара, которая вас особенно устраивает.

29. А теперь обратитесь к знакомому с реальной просьбой что-то сделать, но переакцентируйте внимание с общей просьбы на деталь необходимых при исполнении действий. Проследите в реакции знакомого меру готовности исполнить просьбу.

30. Когда вам хочется произнести в адрес человека негативную просьбу («не» плюс глагол), найдите позитивную замену. Например, вместо «не толкайте меня» — «вот здесь будет удобнее». Зафиксируйте ситуацию, обдумайте, объясните ее положительное влияние.

31. Перечислите все, что вам надобно сделать за один день. Найдите к каждому пункту намеченной программы аргумент. Кажется ли вам он достаточно убедительным? Если нет — ищите другой, либо отменяйте намеченное дело.

32. По формуле «тезис — аргумент — иллюстрация» составьте фрагмент выступления на темы «Солнце», «Море». «Лес», или «Пирог», «Чай», «Соль», или «Автомобиль», «Путешествие», «Рюкзак» и т.п.

33. Выученные вами скороговорки произносите четко и быстро, переставляя поочередно интонационное ударение с одного слова на другое. Например: Цапля чахла, цапля сохла, цапля сдохла — цапля чахла, цапля сохла, цапля сдохла.

34. Попробуйте вечером рассказать кому-нибудь, как прошел день: Следите, чтобы не было лишних слов, не бойтесь держать паузу, постарайтесь давать характеристики того, о чем говорите. Наблюдайте, когда повышается внимание собеседника.

35. Дома, выглянув в окно, выскажите суждение по поводу погоды (тезис). Далее произнесите 2—3 аргумента в пользу вашего суждения. Отыщите убедительную иллюстрацию за окном к вашему тезису.

36. Найдите убедительные аргументы в пользу академической тишины в учебной аудитории, чистого тела и чистой одежды, красивого оформления письменной работы, приветствия и обращения к человеку, точности назначенного времени. Проговорите вслух. Выскажите контраргументы.

37. Прочтите вслух стихотворения А. Барто:

Зайку бросила хозяйка,

Под дождем остался зайка.

— Со скамейки слезть не мог

Весь до ниточки промок.

Вздыхает на ходу:

— Ой, доска кончается,

— Сейчас я упаду!

Идет бычок, качается,

Каждый раз, читая заново, переставляйте интонационные ударения. Проследите изменение смысла.

38. Когда вы накрываете стол для чая, мысленно определите желательные отношения между людьми за столом. Согласно этому выстраиваете мизансцену стола.

39. Если у вас есть знакомый ребенок, предложите ему что-то сделать, проецируя ситуацию успеха (использовать весь алгоритм). Проанализируйте ситуацию.

40. Когда вы принесли покупку домой, используйте ситуацию для упражнения. Сопроводите разворачивание покупки речью, выстраивая речь по вопросам: что? зачем? где? когда? как? Проследите впечатление от речи на присутствующих либо влияние речи на собственное состояние.

41. Если выдается несколько минут (в транспорте, дома, в магазине, в учебной аудитории), когда можно спокойно оглядеться, попробуйте «распредметить» окружающие вас объекты: найдите скрытую в них ценность, обозначьте эту ценность.

42. Войдя в группу, произнесите одобрение в адрес какого-либо явления: погоды, учебного предмета, дружеской встречи, книги в ваших руках или стула, стола... Проследите изменения в атмосфере группы в этот момент.

43. Проходя мимо группы людей, оцените мизансцену группы: кто в центре? Кто на окраине дружеского круга? Каждому ли есть место в кругу? И т.д. Как бы вы изменили мизансцену для благоприятного состояния каждого члена группы?

44. Приучайте себя заканчивать разговор словом «спасибо» в телефонной беседе, по окончании учебных занятий, по окончании делового общения и т.п. Проследите влияние этого слова на психологическую атмосферу.

45. Предложите группе что-либо сделать. Сопроводите просьбу словами о социальном и индивидуальном значении этого дела. Проанализируйте отношение к просьбе и характер начатой деятельности.

46. Вы протягиваете человеку предмет. Пронаблюдайте различие в его реакции при изменении характера жеста: предмет лежит на раскрытой ладони; предмет держат двумя пальцами; предмет зажат в кулаке и т.д.

47. Когда едете в транспорте или идете по улице, отыщите глазами «красивого человека». Охарактеризуйте его пластику, осанку, позу, мимику. Что заметили относительно пластики?

48. Произнесите несколько фраз на высоком регистре (на голосовых связках), затем — на низком регистре (грудным голосом). Отметьте изменения смыслового значения сказанного. А затем в беседе выделите одну фразу, перейдя на низкий регистр голоса. Проследите реакцию партнера.

49. Проследите изменение психологической атмосферы при появлении красивого ребенка или красивой женщины в группе, в транспорте, в доме, в аудитории.

50. Прежде чем выйти на улицу, остановитесь перед зеркалом. Обратите внимание на мимику: вы надели ли «платье доброжелательности?» Носите его до вечера, даже когда устанете.

51. В ванной комнате во время утреннего и вечернего туалета, когда почистите зубы, проделайте несколько упражнений для артикуляционного аппарата, проговорите несколько скороговорок, а под душем пропойте «мелодическую ступеньку» (и-э-а-о-у-ы). Через некоторое время вы заметите, как изменилось звучание вашего голоса.

52. Когда вы идете по улице один (одна), скажите себе «Я просто гуляю по этой земле, и мне хорошо!» Заметьте, как изменилась ваша пластика, вы свободны в движениях, вам не мешают руки, вы легко ступаете... — вы чувствуете себя Человеком на этой земле. Постарайтесь сохранить это ощущение. Повторяйте изредка данное упражнение. Очень скоро вам оно будет не нужно.

53. Перечитайте художественные произведения заново, используя материал для профессионального анализа технологии «прикосновения к личности»:

§ Андреев Л. Уроки добра.

§ Драгунский В. Денискины рассказы.

§ Крылов И.А. Ворона и лисица. Кот и повар.

§ Нушич Б. Автобиография.

§ Портер. Поллианна.

§ Пушкин А. С. Моцарт и Сальери.

§ Твен М. Приключения Тома Сойера,

§ Толстой А. Детство Никиты.

§ Тургенев И.С. Эгоист (из «Стихотворений в прозе»).

§ Шоу Б. Пигмалион.

Педагогический тезаурус нашей книги

Амплификация педагогическая — яркая форма отношения, сознательно конструируемая педагогом с целью выпуклого предъявления для восприятия детей ценностного отношения; обеспечивается посредством лексических, интонационных, мимических, пластических форм проявления педагогом личностного отношения.

Взаимодействие педагогическое — совокупность или система взаимных воздействий субъектов (педагог - дети) как элемент совместной деятельности педагога с детьми.

Воздействие деструктивное - воздействие, оказывающее разрушительное влияние на личность: на ее отношения к миру либо на отношение к самому себе; в итоге формирует антиценности либо квазиценности в личностной структуре личности.

Воздействие конструктивное — воздействие, способствующее формированию ценностных отношений к миру и самому себе; содействует овладению субъектом достижениями культуры и обогащает личность жизненным опытом.

Воздействие педагогическое - отдельный акт целенаправленного деяния педагога в адрес ребенка или группы детей (другого субъекта) как момент организованного педагогом взаимодействия с ребенком или детьми; такой акт всегда субъект-объект-субъектный.

Воспитание — целенаправленный, профессионально организованный процесс вхождения ребенка вместе с педагогом в контекст современной культуры; организованная совместная деятельность педагога и детей по овладению достижениями культуры, проживание счастья жизни на уровне высокой культуры.

Воспитание вульгарное - организованная совместная деятельность и взаимодействие педагога с детьми на низком уровне культуры при грубой примитивной интерпретации научно-педагогических идей, цинично-конъюнктурная манипуляция разнообразными формами, лишенными содержания.

Воспитание гуманистическое — воспитание, методология которого предполагает признание Человека наивысшей ценностью жизни на земле; целью которого является личность, способная строить жизнь, достойную Человека; организуемое в социально-психологических условиях безусловного уважения человека в качестве наивысшей ценности.

Группа — совокупность людей (трое и более), объединенных общей целью, деятельностью по ее достижению, связанных определенными взаимоотношениями; в воспитательном процессе выступает совокупным субъектом, потенциальным или реальным.

Диагностика педагогическая — процесс выявления определения и оценивания характеристик личностного развития детей; способ определения такого рода характеристик; результат выявленных характеристик.

Климат социально-психологический — относительно устойчивое динамическое поле социальных отношений в группе, как интегральное образование, порождаемое актами проявления социальных отношений каждым членом группы; решительным образом влияет на самочувствие каждого члена группы, его активность, а значит, в итоге, его развитие; в одномоментном варианте предстает как атмосфера группы, чрезвычайно подвижная.

Конфликт — межличностное противоречие между субъектами, обнаруживаемое в результате случайного стечения обстоятельств (конфликтной ситуации), принимающее форму столкновения интересов двух субъектов вокруг одного объекта.

Мизансцена педагогическая — расположение членов группы в физическом пространстве, символизирующее решенные взаимоотношения между членами группы, оформляющее личностные связи между членами группы и потому предстает как социально-психологическая образная картинка этих связей.

Объект — то, что является предметом восприятия, воздействия, влияния и оценки субъекта, который вследствие произведенного выстраивает свои воздействия на предмет.

Операция — отдельный элемент педагогического воздействия, единица воздействия на детей, осуществляемая посредством психофизического аппарата педагога; в методике под операцией понимают акт сложной системы воздействий, кардинально меняющим отношение детей к чему-либо.

Опыт — реальная практическая деятельность человека по его взаимодействию с окружающим миром, психологическим следом которой становятся знания о способе взаимодействия, умения совершать необходимые действия при взаимодействии и отношение как к действию, так и самому процессу взаимодействия.

Ораторское искусство — интегральное умение взаимодействия с группой в роли слушателей при передаче субъектом в роли оратора определенной информации и совместном осмыслении ее.

Отношение — основное содержание воспитательного процесса; избирательная связь субъекта с объектом действительности, установленная самим субъектом в ходе активного взаимодействия с окружающей действительностью; проявляет себя в рациональной, эмоциональной и практически-действенной форме.

Позиция педагогическая — профессиональное расположение педагога в духовном пространстве по отношению к центральному объекту своего профессионального труда — к ребенку.

Прикосновение к личности — характеристика тонкого искусного воздействия педагога на личность ребенка, осуществляющего инициирование активности личности без подавления и уничтожения индивидуальных особенностей этой личности.

Принцип - общее руководящее положение, предписывающее субъекту последовательное постоянство действий; в системе принципов каждый последующий вытекает из предыдущего и определяет последующий.

Содержание воспитания - то, что наполняет организуемую педагогом деятельность детей; то, что наполняет их взаимодействие в каждый момент организуемой деятельности.

Ситуация — социально-психологические обстоятельства, сложившиеся в совместной деятельности и взаимодействии педагога и детей, мысленно вырванные из контекста протекающей жизни и представленные как объект осмысления.

Субъект — лицо, способное избирательно и целенаправленно выстраивать свое поведение и конструировать собственную жизнь; человек, осознающий себя носителем знания, воли, отношения.

Счастье — проживаемая человеком в отдельный либо в итоговый момент собственной жизни удовлетворенность жизнью как таковой; способностью проживать состояние счастья является одним из слагаемых цели гуманистического воспитания.

Техника педагогическая — владение психофизическим аппаратом, которое обеспечивает педагогу искусность воспитательного воздействия; средство, которое использует педагог, конструируя воздействие на детей: голос, мимику, пластику, позу, темпо-ритм, лексику.

Технология педагогическая - отдельная научная дисциплина (в системе «теория — методика — технология»), которая изучает педагогическое воздействие на детей в контексте взаимодействия педагога с детьми и их

общего взаимодействия с миром; описывает систему педагогических профессиональных операций.

Требование педагогическое - делегированное обществом педагогу-профессионалу предъявление норм культуры в процессе совместной деятельности педагога с детьми; организация всей жизнедеятельности детей на уровне данных культурных норм жизни.

Целостность — постоянство одновременного функционирования всех слагаемых личностной системы в одном акте взаимодействия с окружающим миром.

Ценностное отношение — а) отношение к ценности; б) отношение к определенному объекту жизни, выступающее для человека или человечества в роли ценности жизни;

Ценность — то, что значимо для человеческой жизни на земле, что обеспечивает счастье жизни как условие жизни; абстрагированное обобщенное явление жизни, содействующее развитию и процветанию общественной жизни; в индивидуальном проявлении, то, что человек считает лично для себя значимым настолько, что без этого он не мыслит себе собственной жизни.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М., 1985.
3. Баланюк Г.И. О педагогической технике // Советская педагогика. М., 1965, №1.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
5. Бухвалова Э.О. О требованиях к речи педагога // Народное образование. 1982, №1.
6. Василенко Ю.С. О голосе педагога // Советская педагогика. 1971, №7.
7. Глассер У. Школа без неудачников. М., 1991.
8. Голубовский Б. Пластика в искусстве актера. М., 1986.
9. Гордин В.Ю., Коротов В.М., Лихачев Б. Т. Методика педагогического воздействия. М., 1967.

10. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
11. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. М., 1980.
12. Ежеленко В.Б. Новая педагогика. С-Пб., 1999.
13. Ершов П.М. Технология актерского искусства. Соч., Т.Г. М., 1992.
14. Иванова С.Ф. Специфика публичной речи. М., 1978.
15. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить. М., 1990.
16. Ильин Е.Н. Искусство общения. М., 1982. История педагогической технологии. Сб. науч. тр. Ред. М.Г. Плохова, Ф.А. Фрадкин. М., 1992.
17. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
18. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. М., 1976.
19. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. М., 1994.
20. Краткий справочник по педагогической технологии /Под ред. Н.Е. Щурковой. М., 1997.
21. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
22. Лукашенок О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. М. 1998.
23. Львова. Ю.Л. Некоторые аспекты педагогической техники учителя в наследии А.С. Макаренко // Советская педагогика. 1981, №3.
24. Мироненко В.В. История и состояние проблемы психологии выразительных движений // Вопросы Психологии, 1975, №3.
25. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. М., 1972. Немировский А. Пластическая выразительность актера. М., 1988. Николаев В. Не повышать голоса // Народное образование. 1989, №1.
26. Ниренберг Д., Калеро Г. Как читать человека, словно книгу. М., 1988.
27. Ножин Е.А. Мастерство устного выступления. М., 1989.

28. Основы педагогического мастерства / Под. ред. И.Я. Зязюна. Киев, 1996.
29. Павлова Е.П. Классное руководство: как воспитать счастливого. М., 2001.
30. Педагогика и психология игры // Межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск, 1985.
31. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии /Под ред. С.А. Смирнова. М., 1998. С.104-105.
32. Педагогика: Учебное пособие /Под ред. П.И. Пидкасистого. М.,1996.
33. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам: Перевод с англ. М., 1992.
34. Потанина Л.Т. Символика поведения. М., 2001.
35. Рагозина Л.Д., Щуркова Н.Е. Классное руководство: формирование жизненного опыта школьника. М., 2002.
36. Родари Дж. Грамматика фантазии. М., 1990.
37. Розенштейн М. Театральное искусство в педагогической практике // Путь просвещения. 1924, № И, 12.
38. Соловейчик С. Ату и буки // Новый мир. 1985, №3.
39. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. М., 1988.
40. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М.,2000.
41. Щуркова Н.Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1993.
42. Щуркова Н.Е. Классное руководство: Игровые методики. М., 2001.
43. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М., 1998.