Федеральное государственное научное учреждение
«Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО
Благотворительный фонд содействия образованию
детей-сирот «Большая Перемена»

Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования

Москва

2013

Федеральное государственное научное учреждение
«Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО
Благотворительный фонд содействия образованию
детей-сирот «Большая Перемена»

Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования

Сборник материалов Международной научно – практической конференции

Москва, июнь 2013 г.

Москва

2013

Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Материалы Международной научно – практической конференции, 13-14 июня 2013 г. / Под ред. Н.Н. Михайловой, И.Ю. Шустовой. – М.: …2013, 250 с.

В сборнике представлены материалы Международной научно – практической конференции «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования».

Издание содержит статьи и дискуссионные размышления участников по проблемам педагогической поддержки субъектов образования. Обсуждаются вопросы, связанные с характеристиками субъектности в образовании, социальным партнерством, работой педагога в «живой ситуации» педагогического взаимодействия, методикой работы педагога в режиме поддержки субъектности учащегося в современной социальной ситуации. В сборнике представлен практический опыт работы педагогов в названных направлениях.

Издание осуществляется при финансовой поддержке

СОДЕРЖАНИЕ

Вступление
Н.Н. Михайлова, И.Ю. Шустова ……7

Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема
О.С. Газман ……9
О соотношении категорий субъект и личность в контексте психологической антропологии
В.И. Слободчиков ……..14
Формирование отношения к себе как педагогическая задача
М.А. Гусаковский ……..21

Раздел II. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО

Социальное партнерство: проблемы позиции посредника между ребенком-сиротой и социумом
И.П. Рязанова……28
Результаты социологических исследований как вызов современному воспитанию
И.В. Степанова……37
Взаимодействие кураторов с учителями в работе с новыми студентами образовательного центра «Большая Перемена» в 2012-2013 уч.гг..
Ю.В. Рябчикова, М.В. Савинкина, Н.Л. Филонов ……40
Поддержка выпускников «Большой Перемены» в решении трудностей
М.Е. Леонова, М.А. Линник ……47
Социальное партнерство как образовательное пространство субъект-субъектного взаимодействия
С.М. Юсфин ……53
Расширение образовательного пространства выпускников детских домов как результат социального партнерства
Н.В. Касицина ……58
Становление системы психолого-педагогической поддержки и сопровождения семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей
Л.П. Шустова ……67

Обсуждение по докладам на круглом столе «Социальное партнерство: проблемы позиции посредника между ребенком и социумом», общая рефлексия, суждения аналитиков круглого стола ……70

Раздел III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Педагогическая поддержка как основа складывания социального партнерства
Н.Н. Михайлова …….96
Проблема формирования у детей потребности к красоте
Л.А. Гусаковская …….100
Развитие самостоятельности в познавательной деятельности (на основе работы программы «Самоучка»)
Е.А. Кац …….108
Педагог в театральной деятельности как пространстве поддержки субъектности старших подростков
П.Г. Аверьянов …….113
Размышления о работе с детьми-сиротами
М.М. Николаев …….117
Методика проведения интервью в театральном клубе «Большой Перемены»
Е.А. Зверева ……124
Поддержка новых учеников в их адаптационных трудностях при поступлении в школу
Н.С. Крупская ……137

Заключительная рефлексия и суждения аналитиков по круглому столу: «Педагогическая поддержка детей в образовании» ……*141*

Раздел IV. Ситуативная педагогика

Ситуативная педагогика – работа с «живой ситуацией» педагогического взаимодействия
И.Ю. Шустова …….145
Герменевтический подход в «ситуативной педагогике»
И.Д. Демакова …….152
Актуальные вопросы сопровождения студентов с особенностями развития
Т.Н. Дунаева …….155
Методика выявления минимального набора социальных компетентностей студента Большой Перемены.
С.В. Лобынцева, Н.Л. Филонов ……157
«Я сам!» – можно ли научиться «быть взрослым»
Л.А. Козлова …….167
Ситуации из школьной жизни
В.В. Вишенина …….170

Обсуждение по докладам на круглом столе «Ситуативная педагогика – работа с «живой» ситуацией педагогического взаимодействия», общая рефлексия, суждения аналитиков круглого стола……..*176*

Раздел V. МЕТОДИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА В ПОДДЕРЖКЕ СУБЪЕКТНОСТИ

Об изучении предрасположенности педагогов к поддерживающей педагогической работе
С.Д. Поляков …….203
Проект диагностики по математике в подготовительном отделении ОЦ «Большая Перемена»
Т.Н. Вабишевич, А.Б. Дымов, Е.М. Сорочан ……209
Из опыта работы логопедом в Большой Перемене
Л.Э. Царгуш …….219
К вопросу о структуре воспитательной деятельности педагога
П.В. Степанов …….224
Об особенностях восприятия учащимися профессии «Учитель»
Н.С. Кривцова ……230

Обсуждение по докладам на круглом столе «Методика работы педагога в режиме поддержки субъектности учащегося в современной социальной ситуации», общая рефлексия, суждения аналитиков круглого стола ……..*233*

Участники конференции ……249

Вступление

«Семантический и педагогический смысл понятия «поддержки» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии, то есть поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека. Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни».

Олег Семенович Газман

Название сборника - социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования, затрагивает всегда актуальные вопросы, связанные с созданием таких внешних условий, которые нашли бы резонанс с внутренним миром ребенка, поддержали и усилили его внутренние стремления: быть лучше, знать больше, уважать себя и других, сохранять свое человеческое достоинство и способность к творчеству.

Не случайно все темы, поднимаемые на конференции, затрагивали вопросы взросления человека, развития его самостоятельности, педагогический поиск средств поддерживающих и усиливающих данную сложную деятельность ребенка. В целом, работа конференции велась по четырем основным темам: социальное партнерство в современном образовательном пространстве; педагогическая поддержка ребенка в образовании; работа с «живой ситуацией» педагогического взаимодействия; методика работы педагога поддерживающего субъектность ребенка. Данные темы положены в основу разделов сборника 2-4. Первый раздел затрагивает общие философские и психолого-педагогические теоретические подходы.

Особенность данной конференции заключалась в том, что основной акцент делался на проведении открытых круглых столов, живом общении, где шло со-мыслие и совместный поиск ответов на значимые для всех участников вопросы. Во втором – пятом разделах, отражена живая дискуссия круглых столов, стремление участников понять друг друга, уточнить и углубить тему обсуждения. Общее проработанное поле смыслов проявляется в аналитических суждениях по каждому разделу. Данные тексты дискуссий сделаны на основании видеозаписи. Составители и редакторы старались максимально

сохранить живую ткань развернувшихся на круглых столах дискуссий, что позволило в определенной мере передать атмосферу совместной деятельности.

Специфической чертой конференции являлось также продуктивное взаимодействие теории и практики. Одной из задач конференции было, дать возможность педагогам практикам представить свою работу в широкой профессиональной аудитории, получить отклик от коллег практиков и от ученых. Приведем пример рефлексивного суждения одного из участников конференции: «*Для меня очень приятно, что наука включена в практику, а практика совершенно точно работает по науке. Это редкое сочетание …*» Данную характеристику можно дать всей содержательной работе конференции как поистине научно-практической, эта связь отчетливо прослеживается в статьях участников конференции.

Хотим выразить огромную благодарность всем участникам конференции, за открытые и интересные выступления, за ту общую атмосферу понимания и со-творчества, которая позволила выйти на новые интересные идеи, на педагогические открытия, на взаимообогащение, истинное социальное партнерство и сотрудничество.

Н.Н. Михайлова, И.Ю. Шустова

Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПРОБЛЕМА

Олег Семенович Газман

Традиционно формирование личности и связанные с этим процессом содержательные и организационно-педагогические проблемы на российской почве относились к сфере воспитательной работы школы. Стремление перейти от авторитарной к гуманистической педагогике в конце 80-х, начале 90-х гг. вызвало к жизни новые концепции. Однако большинство из них, в конечном счете, ориентировали только на более мягкие, более человечные отношения между учителями и учениками в процессе приобщения последних к познавательным и социальным нормам.

Традиционно гуманизм рассматривался только в рамках процесса социализации личности. Задача это, несомненно, важная. Но она не объемлет все сущности гуманистической перестройки образования, поскольку не затрагивает интересы и особенности жизненного выбора отдельного человека. Для нас очевидно, что гуманистическая теория и практика будут пробуксовывать, не получат развития, если они не станут основываться на различении процессов социализации и индивидуализации.

Мы анализируем образование как гармонию двух сущностно различных и даже оппозиционных процессов: социализации и индивидуализации личности, отражающих диалектическое противоречие интересов общества и человека. Почему оппозиция, противоречие? Потому что лишь в идеальном обществе государство заинтересовано во всемерном развитии человека и защите его интересов. Опыт даже самых развитых демократий показывает: если человек не борется за свои интересы, не умеет этого, он проигрывает на фоне других в своем развитии, благосостоянии и в своей судьбе.

Между обществом и личностью растущего человека на протяжении многих лет оказывается образование, однако если мы хотим видеть его гуманистическим, то должны сделать его способным защищать интересы индивида, а не только общества. Иначе говоря, решать задачи и социализации, и индивидуализации.

Образование как часть социализации есть средство встраивания растущего человека в ОБЩЕЕ ДЛЯ ВСЕХ жизненное пространство, средство освоения детьми знаний об окружающем мире и СПОСОБОВ его познания; правовых норм, норм общения, принятых ценностей, то есть всего того, что позволило бы человеку жить и работать продуктивно. В этом смысле

социализация в образовании осуществляется благодаря обучению и воспитанию.

Воспитание как часть социализирующего образования может быть определено следующим образом. Воспитание - есть специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения. Это - процесс приобщения человека к общему и должному. Каким способом это делается - через требование, эмоциональное переживание или партнерское взаимодействие - вопрос гуманистического качества этого процесса, вопрос культуры. Главное же в воспитании, повторим - усвоение социально одобряемого, должного для всех.

Индивидуализация в образовании - есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего ОТЛИЧИЯ от других: своей слабости и своей силы - физической, интеллектуальной, нравственной, рукотворной, творческой. Для чего? Для духовного прозрения в понимании себя, для самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании, выборе собственного смысла жизни и жизненного пути. Иначе говоря, речь идет о помощи человеку в личностном самоопределении и самодвижении.

Проблема соотношения социализации и индивидуализации в предельной форме выражается в знакомой всем оппозиции: «Коллектив и личность». И именно переход к личностно-ориентированной педагогике, закономерно связанный с психологизацией воспитания, воспринимается многими как кризис традиционного воспитания.

В связи с вычленением сферы индивидуализации появляется необходимость выделить особый педагогический процесс, его обеспечивающий, - педагогическую помощь и поддержку ребенку в индивидуальном развитии, т.е. в саморазвитии.

В систему педагогической поддержки мы включаем и психологическую, и социальную, и медицинскую, поскольку все они интегрируются образовательным учреждением. Для педагогической поддержки актуален вопрос подростка: «Каким быть именно мне?» или вопрос юноши: «Кем быть?» Но этим поддержка не ограничивается. Она выделяет, как самостоятельный, вопрос: «Как жить? Как построить свойственный тебе индивидуальный образ жизни, как выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, способ реакции на невзгоды и удачи, подходящий тип трудовой деятельности, формы проведения свободного времени, оптимальный характер отношений с людьми?».

Семантический и педагогический смысл понятия «поддержки» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), то есть поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека. Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое

человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни.

Поэтому, строго говоря, ключевые слова педагогической поддержки – «проблема ребенка», в то время как ключевые слова воспитания – «проблема педагога», как представителя общества, поскольку именно ему надо приобщить ребенка к должному. Как только у ребенка возникает желание приобщиться к чему-то, у него появляются трудности, тогда вступает в силу педагогическая поддержка. (Здесь речь идет о норме, об обычных детях, а не девиантных в поведении или с недостатками развития, чем занимается коррекционная педагогика).

Конечно, процесс перехода от воспитания к педагогической поддержке, и наоборот, диалектичен, не прост, он органично может входить в деятельность и учителя-предметника и профессионала-воспитателя. Однако жизнь подтверждает грядущую дифференциацию этих процессов, свидетельство тому - появление у нас практических психологов, социальных педагогов, специалистов - валеологов, классных воспитателей (кураторов), тьюторов, ориентированных на индивидуальную помощь, а за рубежом - давно действующая система "Counseling-Guidance" (система школьных советников - тьюторов и консультантов-руководителей, как для групп, классов, так и отдельных детей).

Таким образом, в педагогическом процессе, наряду с обучением и воспитанием была вычленена самостоятельная область – «педагогическая поддержка ребенка в образовании». Под педагогической поддержкой на данном этапе мы понимаем деятельность профессионалов - представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с: физическим и психическим здоровьем; успешным продвижением в обучении; эффективной деловой и межличностной коммуникацией; жизненным самоопределением - экзистенциальным, нравственным, гражданским, |профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором.

Выделение такой образовательной структуры, которая позволяла бы оказывать систематическую индивидуальную помощь не только детям с отклонениями, а каждому ребенку в решении его личностных проблем, возникающих как в самом процессе обучения, так и идущих от социальной среды, является реальным шагом к содержательной и организационно-управленческой перестройке образования в направлении сущностной гуманизации.

Если полагать, что целью образования (как это и зафиксировано в ст. 14 Закона РФ об образовании) является создание условий для самоопределения и самореализации личности, то эта задача на сегодняшний день не может быть решена только в рамках обучения и воспитания. Специфическим предметом обучения выступают знания о мире и способы умственной деятельности. Предмет воспитания - социальные ценности, нравственные нормы поведения и отношения. Иначе говоря, школа определяет детей в знаниях, способах, ценностях, нормах, отношениях.

Однако определение и самоопределение - процессы принципиально разные. Самоопределение - это, прежде всего, личностный выбор, а он предполагает соотнесение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной - своими индивидуальными возможностями, способностями, трудностями, установками, с достигнутым и желаемым в себе. Помощь растущему человеку в обретении себя, в работе с самим собой - т.е. в самоопределении и самореализации - составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки. Без этой сферы образование остается объектным, и ученик по-прежнему выступает как средство реализации учителем обезличенных программ обучения и воспитания, т.е. как средство самореализации учителя.

Таким образом, «педагогическая поддержка» рассматривается как часть образования, как часть целого наряду с другими его составляющими: обучением и воспитанием. Постановка вопроса о педагогической поддержке, как части образования, является инновационной, так как никогда ранее не рассматривалась как подсистема целого. Понятие «педагогическая поддержка» новое для Российского образования.

Однако суть явления, хотя и в ином качестве и количестве, всегда имело место в учебно-воспитательном процессе школы. Это важно, поскольку явление, которое не имело места в истории, хотя бы в элементарных, зачаточных формах, не может считаться новацией - это есть псевдоявление и псевдоновация. В школе социалистического периода элементы системы педагогической поддержки можно обнаружить по формальному признаку «вразброс» (в разделах учебников по обеспечению всеобуча, организации учебно-воспитательного процесса, внеклассной воспитательной работе, работе классного руководителя, работе с трудными подростками и родителями).

Достаточно много внимания уделялось контролю и помощи детям в учебном процессе (дополнительные занятия с отстающими учениками, помощь в выполнении домашних заданий в группах продленного дня, организация взаимопомощи в учении на уроке и вне, ознакомление с программами «Учись учиться», «НОТ школьника» и др.). Большое место в деятельности директоров, заместителей, классных руководителей занимало разрешение конфликтных ситуаций в сфере делового и личностного общения учителей и учащихся, связанных, в первую очередь, с поведением, неуспеваемостью, пропусками уроков, опозданиями. В период 60-70-х годов намечался сдвиг в оказании помощи детям в профессиональной ориентации, создание учебно-производственных комбинатов, центров профессиональной ориентации, кабинетов и т.п. Традиционно основным посредником между учебно-воспитательным процессом и учащимся выступал классный руководитель. Однако из-за профессиональных перегрузок и отсутствия специальных умений собственно индивидуальная помощь и поддержка каждого ученика не осуществлялась или носила формальный, поверхностный характер. В последние годы в систему образования активно включаются школьные психологи социальные педагоги, классные воспитатели (освобожденные

классные руководители), педагоги, обеспечивающие работу коррекционных классов, классов выравнивания и др.

В настоящее время наблюдается тенденция отказа учителей от непомерно большого объема работы; функции классного руководителя сводятся к организационному минимуму. Собственно помощь и поддержка детям, если и оказывается, то носит не профессиональный, а добровольный характер милосердия. Содержательный анализ существующей и существовавшей работы школы по педагогической поддержке показывает, что школа в работе с учащимися ориентировалась на решение собственных проблем - принятие мер, чтобы дети не мешали учебно-воспитательному процессу - а не проблем, которые волнуют детей и являются реальной причиной их "выпадения" из образования.

С этой точки зрения представляется важным переосмыслить функциональные возможности всех работников школы и на этой основе организовать целенаправленную систему педагогической поддержки.

Появление педагогической поддержки вполне закономерно ставит вопрос о дифференциации управленческой деятельности в образовательном учреждении.

Во-первых, по типам планирования. Один тип - традиционный: от задач общества, культуры. Другой, новый для нас, - от задач растущего человека, т.е. на повестке дня - появление нового типа планирования деятельности школы в целом – «планирования от ребенка», не только идущего от его досуговых интересов (что всегда учитывалось), но идущего от его интеллектуально-познавательных, социальных, психологических, физических ПРОБЛЕМ.

Во-вторых - по функциям работников школы. Если директор «держит целое» - образование, то в соответствии с тремя подсистемами - должны быть и три функции управления (или три заместителя): по обучению, воспитанию и педагогической поддержке. Аналог последнего имеется в опыте западных стран: советник директора, консультант. Основанием для определения функций других работников школы в педагогической поддержке детей должен стать анализ их профессиональных и личностных возможностей в решении конкретных трудностей и проблем, с которыми сталкиваются дети в жизни и в образовании.

Имеющийся уже сегодня опыт, показывает эффективность создания, с одной стороны, «проблемных групп» детей в масштабах школы, в том числе разновозрастных. С другой, «педагогических команд» в составе: учителя-предметника, психолога, классного руководителя (воспитателя), воспитателя ГПД и др., которые работают с этими группами. Перспективным оказывается и индивидуальное тьюторство (выделение индивидуальных «опекунов» из состава педагогов для особо проблемных детей).

На повестку дня, таким образом, встает проблема поиска самими школами новой системы организации ее жизни и деятельности, ориентированной на детей, на их индивидуальные интересы, трудности и перспективы.

Литература:
1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. - М., 1992.
2. И. Пангмейер, Э. Матейчек. Психологическая депривация в детском возрасте. - Прага,1984.
3. Blocher, D.H. (1987). The Professional Counsellor, NY: McMillan.
4. Gazman, 0. (1995). The Development of the Management and Self-government of Russian School and Pupils. In: Creating and Managing the Democratic School. J.Chapman, L.Froumin & D.Aspin (Eds): The Falmer Press. London-Washington

О СООТНОШЕНИИ КАТЕГОРИЙ «СУБЪЕКТ» И «ЛИЧНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В.И. Слободчиков

Предварение. Чтобы обсуждать само это соотношение, необходимо вначале выйти на сами эти категории — «субъект» и «личность», лёгкость произнесения которых не означает лёгкости их содержательного определения.

Сложность нашей темы заключается в том, что её невозможно обсуждать в пределах традиционной, классической психологии, т.к. в ней всё *о психике* человека, но *не о самом человеке*.

Психология человека, в отличие от психологии психики (её свойств, процессов, структур) ещё только начинает складываться; её основные категории очень часто имеют не понятийный, а поэтико-метафорический статус. Психология человека, как особая — *антропная наука* (в рамках наук о человеке) — не есть теория о происхождении его от обезьяны (и в этом смысле — это не биологическая, а именно гуманитарная дисциплина). Она должна разрабатывать своё собственное *представление о сущности человека,* о сугубой специфике человеческого способа жизни и его принципиального отличия от всякого другого (до-человеческого и сверх-человеческого). В своё время В.В. Давыдов серьёзно шутил: может, кто-то и произошёл от обезьяны, но я-то — точно от человека, я родителей своих помню!

И главная трудность для нашего «просвещённого разума» — именно здесь: она заключается в том, что психология человека должна быть не о том, *что есть* — как любая наука о природе, а о том — *как должно* или может *быть*. Иными словами, исходным основанием для психологии человека является не учение об истинности и объективности того, что есть, а *о ценности и смысле самого бытия человека.*

Отсюда и первый вывод*: гуманитарные (человеко-ориентированные) науки должны строиться, в первую очередь, на аксиологических, ценностных основаниях.*

Важнейшую ценность европейской культуры (к которой, хотим мы этого или не хотим, но имеем прямое отношение) можно выразить словами А.С. Пушкина *«самостоянье человека — залог величия его».*

Самостоятельность, самобытность, самосознание, самодействие человека, его индивидуальность и уникальность, его личностный способ жизни являются фундаментальными ценностями нашей *византийско-православной, европейско-русской* культуры. Проблема в том, как это *понять,* в какой системе понятий выразить эти фундаментальные *ценности-способности*, которые, собственно, и позволяют человеку быть человеком?

Если сильно упростить эту вопросительную ситуацию, то легко увидеть, что ни в генах, ни в биологии человека, ни в социальных обстоятельствах нашей жизни, мы эти способности не обнаружим. В социальной жизни мы вынуждены действовать, функционировать по нормам социальных структур, а не по своим стремлениям и хотениям; в биологической жизни — вынуждены жить по видовой программе антропоидов. Нельзя заставить быть самостоятельным, или — стать самобытным; нельзя заставить, *принудить Другого* стать и быть личностью, можно только ему самому вырасти в меру этих подлинно человеческих способностей, стать на путь их обретения.

В переводе на психологический язык эти способности могут стать и быть только в развитии, и не просто в развитии — а в *саморазвитии*, в развитии собственной самости, в развитии самого себя. Принцип саморазвития в психологии — это главное ценностное основание всех наших знаний именно о психологии человека, а не о психологии психики. *Психика сама себя не развивает!*

Очевидно, что главным вопросом здесь является вопрос о *самости* человека. То, что она *есть* — это слишком хорошо известно каждому из нас ежечасно, но *что* она есть в своей действительности и *как* она возможна в своей заданности? — может открыться нам только *в практике* нашей жизни.

Чтобы ответить на эти вопросы достаточно грамотно, необходима специальная *теория общего хода развития человека как субъекта собственной жизни*, в основу которой должны быть положены *предельные категории,* одновременно схватывающие разные стороны этого развития: его *объект* (что развивается?), *его механизм или движущие силы* (как нечто развивается?), *вектор развития* (куда нечто развивается?), *результаты развития* (во что нечто развивается?) и ряд других, более частных вопросов.

Начну с того, что любая категория, любое понятие о сути человеческой реальности, бытия человека, своё подлинное содержание получает именно в контексте самой этой реальности, а не извне. В противном случае, мы с неизбежностью будем плутать в их частных формах и частичных представлениях. Поэтому, как будет задано представление о специфике бытия человека — и именно человека (а не человекообразных) — такую интерпретацию частных понятий (в том числе — и психологических понятий) о его конкретном бытии мы и обретём.

Прежде всего, человек — это существо *сознательное*, способное отдавать себе отчёт о самом себе (т.е. рефлексивное), и *деятельное* (способное к осознанному преобразованию). Так, Тейяр де Шарден считал (см. «Феномен человека»), что только способность к *рефлексии* полагает непреодолимую границу между дочеловеческим и собственно человеческим способом бытия в

мире. По словам же С.Л. Рубинштейна (см. «Человек и Мир») — именно *сознание и деятельность есть основополагающие характеристики человеческого существования, конституирующие саму его человечность.* С появлением человека в мире, сама Вселенная обретает осознанный и действительный характер.

Несомненно, что эти две фундаментальные «опоры» бытия человека в мире, столь убедительно утверждённые в своё время С.Л. Рубинштейном, резко проблематизировали «отражательно-познавательный» облик психики в традиционной психологии. Сознание перестало быть только совокупностью знаний человека о мире, а деятельность, как сугубо онтологическая категория, перестала отождествляться с любыми частными формами активности человека. *Онтологический статус* сознания и деятельности человека не позволял исследователю успокаиваться на бесчисленном множестве рассудочных банальностей, выдаваемых за объективные их характеристики.

Однако наличие только двух опор любую вещь делает принципиально неустойчивой, необходима третья опора. На этом моменте следует остановиться особо. Среди множества характеристик человеческой жизни недостаточно, на мой взгляд, учитывается одно фундаментальное обстоятельство: это то, что живёт человек, прежде всего, в системе реально-практических, живых связей с другими людьми. Нигде и никогда мы не увидим человека *до и вне* его связей с другими, он всегда существует и становится *в сообществе и через сообщество.*

Ещё Марксом было показано, что родовой, всеобщий характер человека и его деятельности имеет своим реальным источником *общественность* человеческого отношения к миру. *Общественность* — это не обобщение *сходного* в индивидуальных человеческих отношениях к действительности, а исходное реальное основание, которое выражает человеческую природу как таковую. Именно «общность», а с моей точки зрения — *со-бытийная общность людей* (а не просто многообразие форм коллективности или совместной деятельности как частных обликов этой общности) есть искомое — *третье — онтическое основание человечности человека.*

Можно утверждать, таким образом, что эти три категории — *общность, сознание и деятельность* — являются предельными, не выводимыми ни из каких других; они *являются всеобщими способами бытия человека*, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия. Важно специально подчеркнуть, что все три основания взаимно полагают друг друга, *здесь — всё во всём*; они одновременно являются и следствиями, и предпосылками друг друга, сохраняя при этом свою сугубую специфику.

И вот в этом месте я хочу сделать позиционное утверждение, чрезвычайно важное (по крайней мере, для меня) для внятного различения рассматриваемых категорий. Для европейской культуры, к которой мы принадлежим, даже по факту рождения и последующего становления, исходным *основанием само-бытия* является именно *деятельное бытие человека,* где человек есть воплощённая деятельность, что и есть *его*

субъектность; достаточно всмотреться в саму структуру этого слова: субъект — есть одновременно источник и само действие; или *самодействие,* действие самости, что я и называю воплощённой деятельностью.

Уровень, масштаб, тип практикования той или иной формы бытия человека задают уровень, масштаб и тип его субъектности: *субъектности в сознании (самосознание), субъектности в общности (самобытность), субъектности в деятельности (самодеятельность).* Фактически, это и есть, на мой взгляд, главные линии развития человека как субъекта собственной жизни, в том числе — и как субъекта развития и саморазвития. Субъектность обнаруживает себя в главной способности человека: способности *превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования*, что позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни.

Иными словами, в контексте европейской культуры субъектность есть доминирующая, сквозная, тотальная форма деятельного бытия человека, относительно которой другие формы (сознание, общность) будут производными; кстати, иные культуры (и такие есть) в основе своей могут иметь другие способы бытия в мире, относительно которых уже деятельный способ будет производным.

Можно выстроить, например, некоторую последовательность форм становления человека для разных оснований его бытия в пределах его индивидуальной жизни и расположить её на возрастной шкале развития.

ДЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: субъект действий — субъект *собственных* действий — субъект деятельности — субъект *собственной* деятельности — субъект *не-деяния;*

Эту цепочку психологически можно прочитать как: «тебе-действие», «я-действие», «я-действующий», «я-способный действовать», «я-могущий не действовать, но быть»!

ДЛЯ СОЗНАНИЯ: *бытие* сознания — *сознание* бытия — сознание *самости* (самосознание) — *сознание сознания* (рефлексия) — *трансцендирующее* сознание;

ДЛЯ ОБЩНОСТИ: *оживление* (телесность) — *одушевление* (самость) — *персонализация* (явленность Другим) — *индивидуализация* (уникальность) – *универсализация* (всечеловечность).

Конкретное содержание этих форм, как я уже говорил, будет определяться уровнем и масштабом практической проработки самих онтологических оснований — деятельности, сознания, общности.

И последнее, что необходимо специально отметить — деятельностное освоение человеком собственного бытия, его субъектность должна быть понята как *онтологическая, но — не как онтическая, не бытийная* категория*; эта категория — о бытии, но не само бытие;* она входит сущностной составляющей в общую структуру деятельности; и в этом смысле, собственно онтический статус имеет прежде всего категория «человек», но не категория «субъект».

Ещё более сложная ситуация складывается сегодня вокруг категории «личность» человека или человек как личность. Надо сказать, что оставаясь в пределах классической «психологии психики» само рассмотрение проблематики личности оказывается незаконным. Нельзя же всерьёз говорить, что «психика обладает личностью», что личность — это социально заданное системное качество психики человека.

Мы почему-то редко вспоминаем, что тематика личности складывалась не в пространстве научной психологии, а была привнесена туда из области культурологи, центральным пунктом которой явился отказ от индивидных представлений о человеке, от редукции всей полноты человеческой реальности к статусу природного, социального или познающего индивида в своей отдельности, а понятийный строй её задавался соотношением *«человек — культура»*.

Здесь главным образом обсуждались *механизмы преобразования культуры в мир личности* и порождёния в процессе развития личности мира (форм) культуры. Культуральная точка зрения на сущность человеческой психики и её развитие состоит в принципиальном преодолении традиционно обсуждаемых, базовых схем соотношения: «*человек — природа» и «человек — общество»*. Так как и природа, и общество, являясь фундаментальными предпосылками становления человека, никогда не становятся прямо, в своей непосредственности, содержательными характеристиками ни самой его личности, ни её мира, они всегда имеют *ценностную валентность* и конкретно-исторический облик, обнаруживают себя перед человеком как вполне определённые *канонические формы культуры*.

В философско-психологических работах культуральной ориентации (это, например, французская социологическая школа, у нас — культурно-историческая концепция Выготского) личностное начало человека связывают, прежде всего, с творчески-созидательным характером его жизнедеятельности (см. В.В. Давыдов). Поэтому бесплоден узкопсихологический взгляд на человека, при котором он предстаёт как отдельность со своими индивидно-своеобразными свойствами и качествами, как совокупность множества психологических способностей и механизмов. В действительности же человек имеет многообразные связи и отношения со всем универсумом человеческой культуры, и именно здесь он обретает свой подлинный облик как личность и собственно человеческое измерение.

Личностное начало встраивается в царство природного и социального мира как транссубъективное, как производное от исторического взаимодействия и суммирования деятельностей бесчисленных исторических субъектов; оно представляет собой в высшей степени сложную совокупность общественно-исторических норм и ценностей человеческого общежития, фиксированных в живых «образах культуры»— в произведениях, традициях, ритуалах, обычаях.

Именно с культивированием личностного начала связано само творение и возрастание качества жизни. Личностное бытие представляет собой ответственное принятие и следование высшим образцам совокупной

человеческой культуры; переживание нравственных норм общежития как внутреннего «категорического императива»; усвоение высших ценностей родового бытия человека как своих собственных.

При всей убедительности и притягательности методологии культурализма в психологических исследованиях одним из трудных вопросов остаётся проблема ориентации человека в многообразии и иерархии культурных ценностей. По словам П.А. Флоренского, «в пределах самой культуры нет критериев выбора, критериев различения одного от другого: нельзя, оставаясь верным культуре, одобрять одно и не одобрять другого, принимать одно и отвергать другое...».

Для расценки ценностей нужно выйти за пределы культуры и найти критерии, ТРАНСЦЕНДЕНТНЫЕ ей».

Решение П.А. Флоренского — в ориентации на религию, на религиозный культ, т.к. вся человеческая культура, с его точки зрения, производна именно от культа — и в онтологическом, и в историческом, и в собственно антропологическом смыслах. Однако для атеистического сознания, для секулярной культуры, сама религия всего лишь одна из форм культуры, аккумулирующей в себе высшие ценности человеческой жизнедеятельности, и не более. Нужно только договориться, какие из этих ценностей могут быть «общечеловеческими», они и станут главными критериями ценностных ориентаций в пространстве культуры. Всё это как раз и соответствует логике культурализма. Поэтому недостаточно простого указания на происхождение культуры от культа; необходимо рассмотреть проблематику человека внутри самого религиозного культа.

Речь должна идти об особой парадигмальной установке в психологии человека — о *теологизме,* понятийный строй которого раскрывается в соотношении «*человек — Божество».*

Религиозная точка зрения — это целостный взгляд на человека во всей его тотальности; это одновременное видение человека в его происхождении (как?), сущности (что?), бытии (кто?) и назначении (зачем? и во имя Кого?). Данная характеристика может быть распространена, фактически, на все мировые религии (может быть — кроме пантеистических); относительно религиозной все другие точки зрения на человека (научная, этическая, эстетическая и др.) имеют *частичный,* периферийный характер.

Для религиозного сознания жизнь человека только тогда *есть*, тогда *действительна* и обретает свой подлинный *смысл,* когда она устремлена к Высшему, Абсолютному, Иному бытию, нежели то, которое открывается человеку в его непосредственном существовании; когда его конкретная жизнь приводится в связь (лат.religio) с этим Высшим, осмысливается как служение Ему или как осуществление Его в мире.

Подобное стремление человека предполагает наличие в нём особого начала, не сводимого ни к природному, ни к общественному началу. Не объяснимого ни наследственностью, ни влиянием окружающей, сколь угодно культурной, среды. Это начало — *духовное,* и оно составляет основу бытия человека во всех его измерениях; во всём, что в человеке (и с ним самим)

свершается в пределах его индивидуальной жизни. Именно *религиозный человек* впервые оказывается подлинным распорядителем (субъектом) своих душевных сил и автором собственной земной жизни, смысл которой раскрывается ему в его взаимоотношениях с Божеством.

Так получилось, что богословие, и особенно святоотеческое, не знало понятия человеческой личности; по словам В.Н. Лосского, в святоотеческом богословии нет того, что можно было бы назвать особым, отдельным учением о личности человеческой, тогда как учение о Лицах или Ипостасях Божественных изложено чрезвычайно чётко. И, тем не менее, именно в тайне Пресвятой Троицы пытались раскрыть православные богословы и тайну человеческой личности. Не вдаваясь в подробное изложение всех рассуждений на эту тему, отмечу, что были выработаны две базовые категории: «*усия*» — сущность человека, фиксирующая глубину непознаваемой трансценденции его природы, его самости; и «*ипостась*» — как несводимость человека к его природе, *как особый способ существования в мире, как его адресованность к Другим.*

Павел Флоренский говорил о том, что человек не только усия, но и ипостась, не только тёмное хотение, но и светлый образ, не только родовая подоснова человека, но и просвечивающий его лик, явно выступающий у святых, просвечивающий на иконе. Усия — самость — утверждается в человеке как его индивидуальное начало, через неё род собирается в одну точку; напротив, ипостась — разумная, личная идея человека, его духовный облик, его лик. Говоря о несводимости личностного к природному, самостному, мы говорим не о другой, не ещё об одной «природе, сущности», о ком-то, кто отличен от своей природы, о ком-то, кто, содержа в себе свою природу, эту природу превосходит; кто этим превосходством даёт существование ей как природе собственно человеческой; и в то же время не существует сам по себе, вне своей природы, которую он «воипостазирует» и над которой непрестанно восходит.

То, что является для нас самым дорогим в человеке, то, что делает его «им самим» — неопределимо, потому что в его природе нет ничего такого, что относилось бы собственно к личности, всегда единственной, несравнимой и «беспрецедентной». Человек, определяемый только своей природой, действующий в силу своих природных свойств, в силу своего характера — *наименее личен.* Утверждая себя как индивид, как собственник своей природы, сводя своё «Я» к своей природе и противополагая её другим природам, человек тем самым *осуществляет смешение личности и природы* (ипостаси и усии). Это свойственное падшему человечеству смешение и обозначается по-русски *самость*, которая, кстати, не совпадает с содержанием таких слов, как «эгоизм», «эгоцентризм», «индивидуализм» и др. Последнее — это уже индивидуальная, ценностная установка самосознания в своём дистанцировании, отчуждении человека от других.

Введя две эти категории — сущности (природы) человека и способа его существования в человечестве, сообщая каждой из них своё отдельное значение, святые отцы могли впредь беспрепятственно *укоренять личность в*

бытии и персонализировать саму онтологию человека. Итак*, личность* — не есть качество, не есть особая структура свойств или черт; это прежде всего и главным образом — *целостный, всеохватный способ бытия сразу всего человека,* в своей предельной адресованности Другому и в своей предельной открытости Богу. Подобная целостность, а главное — тотальность личностного бытия не есть, конечно, плод естественного созревания; здесь всякий раз — усилие и преодоление собственной самости и восхождение к собственной ипостасности. Именно поэтому В.В. Давыдов мог позволить себе сказать вслед за Достоевским: личностью надо «выделаться» и не всякий индивид во всякое время является личностью, осуществляет личностный способ бытия.

В заключение, опираясь на ещё одно высказывание В.В. Давыдова, скажу буквально несколько слов, о соотношении категорий «субъект» и «личность», чтобы оправдать название доклада. *Только становясь субъектом своих действий и своей деятельности (масштаб субъектности, понятно, может быть различным) человек впервые обретает шанс быть личностью.* И ещё раз подчеркну, в нашей византийско-православной, европейско-русской культуре *субъектность есть предельно необходимая* предпосылка личностного способа бытия человека в Мире, *необходимая, но... недостаточная.* Необходим ещё и Другой, необходимо *со-бытийствование с Абсолютным Другим*, чтобы эта возможность стала действительностью. В противном случае, и сам человек, и мы, сожительствующие с ним, постоянно будем сталкиваться с пошлым разнообразием частных форм персональности (налично-обыденных форм «личности»), которые без Божьей помощи никогда не соберутся в подлинно *личное бытие.*

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

М.А. Гусаковский

В традиционной педагогике основной декларируемой задачей, призванной манифестировать торжество педагогических усилий, является формирование «отношения к другим». Между тем современная философия все настойчивей обращает внимание на актуальность для педагогики другой задачи – формирования «отношения к себе». Наиболее ярко этот призыв был сформулирован в известной книге французского философа Мишеля Фуко – «Забота о себе» (1984). Этот мотив разрабатывался и в других, более поздних работах философа – например, «Герменевтика субъекта» (1982), «Управление собой и другими» (1982), наконец «Что такое Просвещение?» (1983) [13, 14, 15, 16].

Эти же темы и мотивы мы встречаем и в работах известного российского философа Мераба Константиновича Мамардашвили. Укажем прежде всего на две публикации – «Необходимость себя. Введение в философию» (1996), и

«Психологическая топология пути. Лекции о Марселе Прусте» (1984) [7, 8, 9]. В данном докладе мы постараемся разобраться в том, какие значения вкладывает современное философское мышление в вопрос «Что значит отношение к себе?».

Речь пойдет о построении иной топологии мышления о субъекте. Дело в том, что в традиционном, классическом мышлении время, память и знание уже предположены, субъективность задана. Здесь и появляется интереснейшая завязка парадокса Я: наличие идей, впечатлений, и других форм субъективности предполагает, что событие случилось, исполнилось, реализовалось, а в том, чтобы оно случилось реально, осуществилось, должны участвовать в свою очередь идеи, чувства, личные усилия как одно из условий возможности всего этого. (Эта проблема есть продолжение исследований [1, 5, 12] и др.

Согласно определению, даваемому М.К. Мамардашвили, акт познания имеет некоторые черты эстетического высказывания, коль скоро он предполагает индивидуализацию реальности и имеет символическую природу; но это и своеобразная задача, которую мы должны взять на себя, чтобы понять, что же такое объект, который «манит» нас [6]. В свое время Паскаль писал: «Не в писаниях Монтеня, а во мне содержится все, что я в них вычитываю» [11]. Что же значит это «во мне»? Заметим, что это предполагает определенные состояния, в которых я сам должен оказаться: Монтень «манит» далеко не всех и не всегда.

Размышляя о судьбе европейской идеи, чешский философ Ян Паточка утверждал: одной из специфических особенностей Европы является -- забота о душе. Душа должна быть как-то образована. Она должна не просто самопроявляться в свободном творчестве, порыве и пр. Она должна быть воспитана, самовоспитываться, ввиду идеала справедливости, жизнь должна быть устроена по правде. Согласно философу, в истории Европы публичная свобода реализовывалась прежде всего в сократовской «*заботе о душе*». «*Забота о душе*» означает не просто обращение к себе и своей жизни, но такое обращение, которое позволяет увидеть эту жизнь в самой тесной связи с миром и всем, что происходит в мире – с целым и внутри целого – что делает это отношение ответственным [10].

Эту же ситуацию описывает и другой упоминаемый нами философ М.Фуко. Согласно последнему, истина как определенная форма субъективности не дается субъекту готовой раз и навсегда, она есть результат трансформаций (самотрансформаций), которые субъект проделывает над собой, чтобы оказаться в состоянии услышать «зов истины». Эти акты самотрансформации Фуко называет духовностью. В работе «Герменевтика субъекта» он пишет: «духовностью можно назвать тот поиск, ту практическую деятельность, тот опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для постижения истины» [14]. Разберемся с этим чуть подробнее.

Фуко выделяет три характеристики концепта духовности:

1. «Обладание истиной не является неотъемлемым правом субъекта. Чтобы ее познать, он должен сам превратиться в нечто иное. Его бытие поставлено на карту: ценой постижения истины является обращение субъекта.

2. Истина не может существовать без обращения или преобразования субъекта. Это преобразование осуществляется: а) движением любви, посредством которого субъект утрачивает свой статус; б) его работой над самим собой, что должно позволить ему обрести способность постигать истину: движение аскезы.

3. Результатом постижения истины является ее возвращение к субъекту. Истина — это то, что озаряет субъект» [14].

Общий философский вывод Фуко звучит так: «С точки зрения духовного опыта никогда акт познания сам по себе и как таковой не мог бы обеспечить постижение истины, не будь он подготовлен, сопровождаем, дублируем, завершаем определенным преобразованием субъекта - не индивидуума, а самого субъекта в его бытии как субъекта. Гнозис - это, в конечном счете, то, что всегда стремится переместить (transferer), перенести (transposer) в сам познавательный акт условия, формы и следствия духовного опыта» [15. С. 286].

Фуко называет три основных вида деятельности, в которых проявляется субъективность субъекта: деятельность врача, хозяина дома и влюбленного. На этой основе вырастают три основных вида практики «заботы о себе» - эротика, экономика, диететика.

Два вывода мы можем сделать из этих интенций трех философов. Первый вывод – всякий творческий акт требует от человеческого индивида особого духовного усилия, связанного с трансформацией, переделыванием, отказом и переконструированием самого себя. Вывод второй – сам факт эмпирического существования индивида не означает «автоматического» существования его как субъекта. В этом случае справедливы слова Мамардашвили: «…жизнь – есть усилие во времени. То есть нужно совершать усилие, чтобы оставаться живым. Мы ведь на уровне нашей интуиции знаем, что не все живо, что кажется живым. Многое из того, что мы испытываем, что мы думаем и делаем, – мертво. Мертво – потому, что подражание чему-то другому – не твоя мысль, а чужая. Мертво, потому что – это не твое подлинное, собственное чувство, а стереотипное, стандартное, не то, которое ты испытываешь сам. Нечто такое, что мы только словесно воспроизводим, и в этой словесной оболочке отсутствует наше подлинное, личное переживание» [8]. «Человека без трансцендирования нет. Его нет без выхода за рамки природно-данного и без построения чего-то другого, например, ритуала подобно машине, также производящего в человеке человека или в животном человека» [7. С. 4].

Таким образом, как показывают наши предварительные изыскания, речь идет об особом понимании культуры – речь о необходимости включения в современный концепт культуры особого «антропологического» измерения – измерения, необходимо включающего в универсальные культурные обстоятельства человеческое усилие. Рождение, порождение в индивидууме свойств субъективности необходимо предполагает духовное усилие, которое имеет сложную структуру.

В результате случайного взаимодействия сингулярных сил с одной стороны и процессов самотрансформации с другой мы можем наблюдать событие «рождения Я». Свидетельством этого рождения будет выступать способность «оказывать сопротивление» (См. Д. Дьюи – реальность есть способность оказывать сопротивление).

Ницше в свое время писал: человек – животное без определения. Лакан вторил ему: Я возникает из воображаемого.

Общий вывод, который мы хотели бы сделать – феномены субъективности сознание - это весьма странное явление, которое есть и которое в то же время нельзя ухватить, представить как вещь. То есть о нем в принципе нельзя построить теорию... Любая попытка в этом направлении неминуемо кончается неудачей. По мере приближения к нему сознание, как тень, ускользает от исследователя. Поэтому в философии остается лишь один способ рассуждения о подобного рода явлениях. О них можно говорить или рассуждать, только используя опосредованный, косвенный язык описания, который в свою очередь «подвергается процессу мифологизации и натурализации» [7. С. 263, 278.].

Я проявляется по его следам. Одним из самых непосредственных следов является надпись на заборе: «здесь был Вася».

Итак, первый вывод – присутствие и место субъекта не предопределено. Разрабатывая концепт Я, Делез писал: «Я – точка пересечения множества сингулярностей – индивидуализирующих сил, которые вызывают его к жизни». Парадокс существования человеческого индивидуума в том, что в жизненном цикле – рождение, жизнь, взросление, зрелость, старость – в большинстве актов жизни мы сознательно не участвуем.

Осознавая свою конечность субъект сегодня обнаруживает себя неспособным сопротивляться современным информационным, медиа технологиям, структурам власти, структурам бессознательного. Дело в том, что каждая из этих сфер, к примеру – медиасфера, развивается по своим законам. (Сравни: PC, Internet, средства связи, средства видения). Реальность мультимедиа - это во многом виртуальная реальность. Процесс, который мы наблюдаем сегодня – виртуализацию субъективности. Иванов выделяет следующие свойства, характерные для объектов виртуальной реальности. Условность параметров, объекты искусственны и изменяемы, объекты нематериальны, но производят эффекты, характерные для вещей, объекты эфемерны, их существование может прерываться и возобновляться. (См. герои компьютерных игр). В свое время Кеттлер заметил: «Нам ничего не известно о наших чувствах, пока изобретатели техники не предоставят их модели» [6].

Рассмотрим более подробно пространственно-временную феноменологию «события Я».

Итак, мы уже указали на первое свойство событий субъективности, событий Я – они принципиально ненаблюдаемы. Во многом они повторяют свойства виртуальной реальности, точнее реальности виртуального.

Второе свойство, качество субъективного – качество присутствия, когда я говорю «Я», первое, что я хочу утвердить – «Я есть». Современные формы

такого утверждения – росписи на заборах – граффити, блоги в сетях, разнообразные live journal, Интернет – дневники, социальные сети.

Третье свойство – я – это синтез трех времен: прошлого, настоящего и будущего. Практически мы обнаруживаем себя в нормальном состоянии всегда в настоящем, «здесь и сейчас», однако реально это всегда прошлое-настоящее, будущее-настоящее, настоящее-настоящее - связь двух, трех и более актуальных моментов.

Четвертое качество субъективного – в нашей живой жизни всегда присутствуют моменты рождения (возрождения) субъекта и моменты умирания. Уже И.Кант ввел в концепт субъекта понятие времени, становления.

Размышляя над процессами становления, другой французский философ Жиль Делез разработал свою концепцию субъективации как процесса протекания многообразных синтезов [2, 3, 4]. Отметим некоторые из них.

Согласно Делезу, субъективация предполагает ряд синтезов. (Делез Ж. Различие и повторение) Прежде всего - это синтез габитуса – привычки, в основе которой повторение, как связь в виде возобновляющегося настоящего. Далее субъективация предполагает синтез памяти и желания. На основе этого синтеза формируется особая эстетика – способность уметь чувственность, особую способность восприятия предметного мира, способность связывать чувственное, воображать мир, порождающий опыт. В конечном счете, в каждом нашем представлении, в каждой вещи, с которой мы имеем дело всегда присутствует «человеческое прикосновение», к примеру – интерпретация, и это всегда то, во что мы верим. Таким образом, случается, что то, что формально отсутствует в действительности, существует как реальность, которая в нас что-то производит – обладает самостоятельной силой. И одной из подобных реальностей выступает реальность собственного «Я». Сегодня мы наблюдаем рождение особых машин, которые играют роль субъекта без «Я». Это машины языка, машины производства желания, машины деятельности и наконец, машины мышления. Эти машины способны производить события, которые выступают как субъекты без «Я».

Современная философия различает две стратегии изменения. Первая стратегия – возвратно – поступательная. Ее функция – сохранение тождественного. Вторая стратегия – переход границы порядка, предела.

Политики образования. В современной педагогической ситуации нам видится несколько возможных стратегий поведения, призванных способствовать процессу субъективации. Первая стратегия – это организация встречи с Другим. Она предполагает, прежде всего, фиксацию различий, но также и организацию процесса расставания с собой прежним. Вторая стратегия – дистанцирование. Чтобы что-то зафиксировать, надо попробовать «изучать». Мы в отношении с собой подобны рыбам в аквариуме, не видим стенок и нам кажется – везде вода. Язык, как мы писали – особого рода медиа, речь, письмо способны не только передавать наши состояния, но и формировать их. И поскольку в основе медиа коммуникаций лежат процессы передачи информации, процессы коммуникации, в основе которых обмен знаками, «мессиджами», то мы имеем ситуацию управления нами, они, указанные

процессы, нас «рассеивают». И поэтому третьей стратегией субъективации может быть названа стратегия собирания, сопротивления, ускользания. Примером поведения в этой стратегии могут выступить практики молчания. Наконец еще одной продуктивной стратегий в обществе массовых коммуникаций является борьба за «власть» над значениями. Здесь можно вести речь о новой необычной способности - наделения событий значениями.

Каким образом человек превращает самого себя в субъекта, как человек конституирует себя в качестве субъекта?. Пытаясь отвечать на эти вопросы Мамардашвили пишет: «Для Пруста человек не субъект воспитания, а субъект развития, который обречен на то, чтобы совершать внутренние акты на свой страх и риск, чтобы в душе его вызрели эквиваленты того, что внешне, казалось бы, уже существует в виде предметов или человеческих завоеваний» [8].

Делез: «Борьба за современную субъективность проходит через сопротивление двум нынешним формам субъективации, одна из которых состоит в индивидуализации на основе принуждения властью другого, другая – в привлечении индивидуальности к известной и узнаваемой идентичности, зафиксированной раз и навсегда. Таким образом, борьба за субъективность представляет собой право на различие, вариации и метаморфозу». [8. С.160]

Литература:

1. Гусаковский М. А. Субъективация как феномен образования // Университет в перспективе развития: Альманах Центра проблем развития образования БГУ. № 5: Политики субъективации в университетском образовании / Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования; под ред. А.М.Корбута, А.А.Полонникова. —Мн.: Пропилеи, 2007., С.53-69.
2. Делез Ж. Складчатость или внутреннее мысли (субъективация) / Сокр. пер. с англ. И. М. Наливайко // От Я к Другому: Сб. пер. по проблемам интерсубъективности, коммуникации, диалога. – Мн.: Менск, 1997.
3. Делез Ж. Фуко / Пер. с фр. Е.В. Семиной. – М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1998.
4. Делез Ж. Различие и повторение — Перевод с французского Н. Б. Маньковской (содержание с. 3—7 и вторая часть с. 215—382), Э. П. Юровской (первая часть с. 9—215). –М.: ТОО ТК «Петрополис», 1998.
5. Зарецкий Ю.П. История европейского индивида: От Мишле и Буркхардта до Фуко и Гринблатта. Препринт WP6/2005/05. — М.: ГУ ВШЭ, 2005.
6. Иванов Д.В.. Виртуализация общества. – СПб.: "Петербургское Востоковедение", 2000.
7. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. – М.: Московская школа политических исследований, 2000.
8. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте. − http://www.mamardashvili.ru/zip/mm_ptp.txt
9. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. Введение в философию. Доклады, статьи, философские заметки. Составление и общая редакция Ю.П. Сенокосова. – М.: "Лабиринт", 1996.
10. Паточка Я. Еретические эссе о философии истории. – Минск: И.П. Логвинов, 2008.
11. Сенокосов Ю.П. Мераб Мамардашвили: вехи творчества // http://www.mgarsky-monastery.org/kolokol.php?id=1104
12. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе/ М.А.Гусаковский, Л.А.Ященко, С.В.Костюкевич и др.\ Под ред. М.А.Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004.

13. Фуко М. Что такое Просвещение? // Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / Пер. с франц. С. Ч. Офертаса под общей ред. В. П. Визгина и Б. М. Скуратова. – М.: Праксис, 2002.
14. Фуко М. Герменевтика субъекта //Социо-логос. – М.:Прогресс, 1991.
15. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франсе 1981—1982 учебном году/ М Фуко: Пер. с фр. А.Г. Погоняйло — СПб.: Наука, 2007.
16. Фуко М. Управление собой и другими. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1982—1983 учебном году / М. Фуко; Пер. с фр, А. В. Дьяков. — СПб.: Наука, 2011.

Раздел II. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО: ПРОБЛЕМЫ ПОЗИЦИИ ПОСРЕДНИКА МЕЖДУ РЕБЕНКОМ-СИРОТОЙ И СОЦИУМОМ

И.П. Рязанова

На протяжении последних 20 лет тема детей-сирот не теряет своей актуальности, так как, не смотря на постоянные усилия общественности, профессиональных педагогов и государственных чиновников до сих пор не удалось найти системного решения острых проблем связанных с социализацией выпускников сиротских учреждений. В 18 лет молодой человек выходит из интернатной системы (детского дома), как места своего проживания и воспитания и дальше может идти в одном из двух направлений: либо получить отдельное жилье, в котором, по ожиданиям общества и государства он должен жить самостоятельно и продолжать получение профессии в системе профессионального образования (так как к этому времени заканчивают общее образование); либо быть признанным неспособными к самостоятельной жизни и получению профессии и продолжить свою жизнь в закрытом психо-неврологическом интернате системы социальной защиты на полном государственном обеспечении. Этот переход предусмотрен для всех подростков в один и тот же момент, когда им исполняется 18 лет, и не допускает вариаций в зависимости от степени психологической зрелости и готовности молодого человека жить самостоятельно и получать профессию. Одновременно в этот же момент заканчиваются все государственные программы, направленные на воспитание, образование и развитие выпускника детского дома.

На службах социальной поддержки выпускников детского дома лежит функция выделения выпускникам многочисленных и разнообразных льгот и пособий, контроля выделенного жилья, то есть, по сути, остается две функции: обеспечение и контроль.

Общество и государство ожидает, что к 18 годам молодой человек уже способен самостоятельно решать свои жизненные задачи и разумно и ответственно распорядиться выделенными ресурсами, что он уже достаточно воспитан, достаточно развит, достаточно самостоятелен, чтобы воспользоваться всеми теми благами, которые ему выделяются. И уж если не к 18-ти, то к 23-м годам точно уже не будет нуждаться и в этих ресурсах, а сможет самостоятельно себя обеспечить всем необходимым.

В реализации данного сценария есть существенная проблема: социум не готов принять неповзрослевшего выпускника детского дома, у социума достаточно жесткие стандарты и требования, которым он должен соответствовать. А выпускник детского дома не готов к самостоятельной жизни по этим стандартам и требования. Он остро нуждается в педагогической

поддержке и страховке в решении жизненных вопросов (от выбора профессии и учебного заведения, до простого навыка самостоятельно пользоваться общественным транспортом).

Уже не один год сообщество профессионалов работающих с данной категорией детей (воспитателей, социальных работников) печально наблюдает и констатируют, что выпускники не могут, не способны, не хотят жить самостоятельно. Несколько лет тому назад Департаментом семейной и молодежной политики была предпринята попытка разработать, нормативно оформить и внедрить систему постинтернатного патроната выпускников, но реальной профессиональной практикой она так и не стала. По-прежнему поддержка отдельных выпускников с их конкретными жизненными ситуациями остается делом отдельных людей, не могущих равнодушно пройти мимо чужой беды. Это и работники социальных служб, которые обеспечивая и контролируя, не могут по-человечески не откликнуться на нужду выпускницы детского дома, которая одна без мужа и работы, как может, воспитывает ребенка. Это и просто люди, в дверь к которым постучался молодой человек без жилья, работы и средств к существованию, который потерял все по наивности доверившись проходимцам.

Остановимся на прояснении понятий «сиротство», позиции «ребенка» и «взрослого».

Важно обозначить ряд позиций, характеризующих особенности личности детей-сирот. Накопленный опыт наблюдения и констатация фактов наличия «социального иждивенчества» выпускников сиротских учреждений, а так же неудовлетворенность своими результатами побудила нас к профессиональному поиску определения понятия «сиротства». «Сиротство» сродни таким понятиям как безответственность, страх, бессилие, ущербность, неразвитость, несправедливость, зависимость, насилие, одиночество, беззащитность, иждивенчество. «Сиротство» - это такие качества личности любого человека (не обязательно ребенка-сироты), которые делают невозможным для него нести ответственность за свою жизнь.

Ребенок детского дома привык к опеке и льготам, внешним регламентам и уже не испытывает потребности в самой учебе и труде для обеспечения своей жизни. При этом у него есть своя мечта, более близкая к детской инфантильной фантазии о том, как бы он хотел жить, чем к мечте переходящий в цель, ради которой он готов учиться и трудиться.

После выхода их детского дома, для выпускника наступает период, в течение которого он либо находит людей и организации, которые могут продолжать его опекать и удовлетворять его потребности; либо не находит и опускается на дно социальной жизни; либо начинает искать выход, развиваться и расти во взрослую позицию. В первых двух вариантах, ребенок остается ребенком - нет процесса взросления. Третий вариант ведет к развитию качеств взрослого, он идеальный, но, к сожалению не частый, так как самый трудный, и требует от «ребенка», но уже «взрослого», по паспорту человека, осознания своих проблем, своей детской инфантильности и неспособности самому решать житейские задачи, настойчивого и целенаправленного саморазвития. *(От*

автора - Далее в статье я буду называть «ребенком» – человека не по биологическому возрасту, а по возрасту личностоно-социальной зрелости и деестпособности). Решить такую задачу одному очень сложно. Это возможно только при поддержке окружения, при целенаправленной работе педагогов, которые, понимая проблему (разрыв между биологическим возрастом и психологическим возрастом) смогут терпеливо и настойчиво помогать ребенку в адекватных шагах его взросления, удерживая равновесие между двумя крайностями: не предъявлять непосильных задач и требований, и не спускаться в жалость и потакание привычным детским проявлениям.

Непросто провести точную границу между «ребенком» и «взрослым», понять, как происходит переход в новое качество. Известно, что ребенок стремится всеми силами избавить себя от негативных эмоций, связанных с неуспехом в какой-либо деятельности, скинуть с себя ответственность за последствия своих действий. А взрослый, зрелый человек упорно учится на своих и чужих ошибках, трудится над их преодолением, то есть осознанно наблюдает и контролирует свои негативные чувства и эмоции и прикладывает волевые усилия, направленные на постепенное преобразования себя в такого, каким он хочет стать. Этот процесс преобразования происходит в реальной социальной жизни со всеми ее многообразными задачами и изменяющимися ситуациями, связями и отношениями с другими людьми. То есть взрослый зрелый человек осознает свою ответственность за свою жизнь, не сбрасывает ее на другого, хочет преобразовать себя и постепенно преобразует, исследуя результаты своей деятельности, самообучаясь на них.

Все просто! И даже очень просто в схеме и в декларации, но вопросы о том, как это делать в реальной практике. Как и благодаря кому и чему происходит переход от ребенка к взрослому, причем не по биологическим показателям, а от детской иждивенческой позиции - к взрослой ответственной? Какими способами, поддержать уже созревшего биологически человека осуществить этот переход? Как и благодаря чему осуществляется перенос человеком культурных образцов «из обучения» в реальную жизнь. Именно такую задачу ставят перед собой сотрудники «Большой Перемены».

Благотворительный фонд «Большая перемена» был создан в 2002 году по общественной инициативе: несколько педагогов, в разных ситуациях столкнувшихся с реальными жизненными проблемами конкретных выпускников сиротских учреждений, поняли, что одна из принципиальных не только нерешенных, но даже и не поставленных проблем кроется в обучении детей.

В своей статье о социальном партнерстве В.И. Редюхин говорит о том, что любая общественная инициатива начинается либо с объединения людей вокруг личной боли и проблемы, либо вокруг идеи сделать что-то хорошее для окружающих. Важно не только в чем заключается эта идея, главное чтобы она совпала с общественно-значимыми потребностями и тогда вокруг нее начинают собираться единомышленники. И действительно, благотворительный фонд содействия образованию детей-сирот «Большая Перемена» образовался и оформился как общественная инициатива, которая очень точно откликнулась

на существующую общественную нужду в социализации выпускников детских домов и на их личную нужду в достойной жизни.

Постепенно, из гражданской инициативы неравнодушных к беде ребенка-сироты людей, накопив опыт, содержание работы, силы, ресурсы, мы шаг за шагом сами преобразовывали себя и организацию. Процесс это не быстрый и многотрудный в том смысле, что требует большого внутреннего труда для такого преобразования. Важно понимать, что профессиональная инициатива зародилась и продолжает развиваться внутри общественной организации, как наша внутренняя потребность к повышению качества нашей работы и пониманию ее результатов, как наша внутренняя потребность во взаимодействии не только с другими общественными организациями, оказывающими помощь детям-сиротам, но и с профессионалами - работающими в области образования (воспитания, развития и обручения) детей с особыми проблемами и потребностями.

Постепенно пришло понимание того, что мы говорим не столько про знания и умения, про аттестат и профессию, сколько про способность ребят решать самостоятельно и ответственно свои жизненные задачи. И образование, и самообразование являются средством, способом достижения самостоятельности и взросления. Так 5 лет тому назад мы пришли к формулировке педагогических ценностей, миссии организации.

Наша цель в том, чтобы создать условия для поддержки как можно большего числа детей-сирот в их стремлении стать взрослым, а значит самостоятельным человеком. Особую актуальность придает этой цели тот факт, что большинство обращающихся в Большую Перемену сирот, уже объективно перешагнули детский, а некоторые – и юношеский возраст (возраст основной части наших студентов – от 16 до 30 лет). Однако по многим показателям уровень развития наших студентов соответствует детям более раннего возраста.

Основным результатом нашей деятельности мы считаем возросшую самостоятельность ребят. Развить самостоятельность как абсолютное качество практически невозможно. Поэтому мы говорим именно о «динамике самостоятельности» в любой из осуществляемых студентом деятельностей: учебной, общения, трудовой. Для нас «*самостоятельность»* – это способность человека к независимым от внешних обстоятельств, ответственным и результативным действиям по реализации своих собственных интересов, своих осознаваемых задач.

Основной педагогический подход заключается в том, что помогая ребятам в реализации их замыслов и преодолении проблем, мы ничего не делаем за них, но вместе с ним решаем реальные жизненные задачи. Для начала молодому человеку и педагогам необходимо понять, *что он хочет сам* и *что он может сам*, выработать совместный план действий, реализовать его и проанализировать что получилось в результате.

Свою основную педагогическую задачу мы видим в том, чтобы оказать молодому человеку поддержку в становлении его субъектом собственной жизнедеятельности, в последовательном, терпеливом и уважительном

предъявлении реальной картинки того, что уже есть и в поддержке в постепенном продвижении к тому, что им желаемо.

И в ходе решения этих задач мы много общаемся друг с другом. Свободное нерегламентированное общение пронизывает все сферы деятельности «Большой Перемены» и является обязательным условием развития и социализации ребят. Мы празднуем дни рожденья, отмечаем праздники, вместе ходим в театры и на экскурсии. Поэтому постепенно «Большая Перемена» стала таким местом, в которое ребята приходили сами и приводили своих друзей.

Важно рассмотреть такое понятие как партнерский договор, необходимое условие для развития самостоятельности «ребенка».

Итак, предмет деятельности определен, задача поставлена, основной подход и желаемые результаты определены - самостоятельность. И в связи с этим встает вопрос о том, какие условия необходимы для взросления и развития самостоятельности?

Во-первых, это условия, в которых человек может понять, что он хочет сам, может прислушаться к своим чувствам, мыслям.

Во-вторых, условия, в которых человек может сам выбрать из разных вариантов тот, который ему кажется наилучшим в реальных условиях его жизни, попробовать, понять получилось ли у него то, что он хотел. И если да, то благодаря чему, и если нет, то из-за чего. И еще раз принять решение будет ли он предпринимать следующую попытку с учетом полученного нового понимания. Именно в таких условиях из спонтанно активного ребенка вырастает взрослый человек, способный удерживать внимание на своем интересе в течение необходимого ему времени.

Кто же и как будет обеспечивать эти условия «ребенку»? В жизни «ребенка» эти условия обеспечивают «взрослые», обычно родители и педагоги, а в случае воспитанника детского дома только воспитатели и педагоги.

Так происходит встреча «ребенка» со своими интересами и возможностями и «взрослого» со своими интересами и возможностями. При этом они далеко не всегда не только совпадают, но и даже лежат в одной плоскости, а ребенок может сам не понимать чего он хочет и какова граница его возможного. И в этой ситуации взрослый может либо поставит свои интересы выше интересов ребенка и заставит, обманет, принудит ребенка сделать то, что нужно ему, взрослому, либо поставит превыше всего интересы ребенка и может все сделать вместо ребенка и для ребенка. И такая позиция приведет к инфантилизму и развитию недоверия к другим людям.

Либо взрослый может помочь ребенку в понимании его и своих желаний, возможностей, рисков, ответственности и в случае, если ребенок сам решит пробовать и приобрести свой опыт, обеспечит ему страховку. Именно такая позиция педагога приводит к развитию самостоятельности и эффективному взаимодействию с другими людьми. Так шаг за шагом, у «ребенка» растет круг своих реальных жизненных задач, которые он может решить сам, в которых ему уже не нужна помощь взрослого. Причем может решить безопасным, эффективным, социально и культурно приемлемым способом. Таким образом

развивается и адаптируется индивидуальность в социуме. Эта уникальная позиция педагогической поддержки может быть реализована только в условиях доверия между взрослым и ребенком, в условиях понимания и уважения, по крайней мере взрослым, своих границ и границ ребенка. Именно тогда становится возможным открытое предъявление друг другу своих интересов и возможностей, и заключение первых, пусть небольших, партнерских договоров. Каждый договор включает переговоры, в ходе которых у ребенка и взрослого появляется возможность предъявить свои интересы и возможности, и понять интересы и возможности другого. При этом, взрослый, стремиться к пониманию ребенка и создает условия для понимания ребенком самого себя, восстановления его достоинства и самоуважения. *Партнерский договор становится основным условием развития самостоятельности ребенка.*

Таким образом, становясь субъектом своей жизнедеятельности, выпускник осваивает и другую, не менее важную позицию, без которой невозможен успешный выход в социум – это позиция социального партнера. Он учится шаг за шагом понимать свои интересы и свои возможности для их реализации, понимать интересы другого и его возможности. И только после этого, на основе понимания и уважения интересов и возможностей другой стороны учится согласовывать эти интересы, находить приемлемые обеим сторонам компромиссы и выходить в договорные отношения на принципе *взаимодополнительности.* Постепенно студент развивает способность принять на себя ответственность в рамках договора.

Обозначим роль посредника в партнерском договоре «ребенка» и «взрослого».

Встретились двое - взрослый и ребенок, учитель и ученик. И каждый встретился со своим «*я хочу*», со своим «*я могу*», со своим «*я сам*» выбираю и беру на себя ответственность. Им, по идее, нужно сделать общее дело. Почему «по идее»? Потому, что тот образ, который описан в предыдущем абзаце – идеальный. Идеальное общее дело выглядит так: конкретный ребенок хочет и может учиться у этого конкретного учителя. Этот учитель хочет и может обучать этого конкретного ребенка. И хотят, и могут, и выбирают, и несут ответственность за общее дело. Договор сложен, дело сделано, все получилось.

А человек, «ребенок», который чего-то интуитивно хочет, но не может это до конца осознать, выразить и реализовать? Кроме этого, он не всегда видит необходимость в том, чтобы учиться понимать и развиваться. По его прошлому опыту, в детском доме, его как-то понимали, о нем заботились по долгу службы, по нормативу, но другому, отличному от того, который действует вне рамок детского дома. Например, выпускник сиротского учреждения может не понимать: что за неуспеваемость могут отчислить из колледжа; что билеты в метро и театр нужно покупать; что в отпуск нужно уходить на то время, о котором написано в заявлении; что двери на ночь в квартире нужно закрывать; что нельзя подписывать документы, не читая и не понимая их. И многое - многое другое.

Именно в ситуации назревающего или уже развивающегося конфликта между ребенком и взрослым возникает необходимость в посреднике, который

поймет обе стороны и поможет им договориться. Именно посредник может помочь ребенку понять пользу от сотрудничества со взрослыми, и достроить себя до некоторых образцов, пусть не идеальных, но хотя бы в тех пределах, в которых он может. Именно посредник может помочь взрослому (в любой из социальных позиций) понять реальные возможности ребенка.

Такая ситуация разворачивается и в образовательном центре «Большая Перемена». Иногда в налаживании образовательного процесса необходим посредник, который не будет занимать позицию ни одной из конфликтующих сторон, но поможет всем понять друг друга, найти разумный компромисс и договориться. В Большой Перемене такую роль играет куратор, к которому в проблемной ситуации может обратится, как ребенок, так и педагог, так и администратор.

Приведем пример. В начале учебного года преподаватель взял на себя обязательство за два года помочь молодому человеку подготовиться к сдаче экзамена за девятый класс. Не просто так сам взялся, а потому что молодой человек сам пришел и попросил помочь. И в начале все шло хорошо: ученик приходил и учился, учитель учил. А спустя пару месяцев стал пропускать занятия, хуже работать на уроке, не делать домашних заданий. На вопросы педагога отвечал «да, по-прежнему хочу, буду обязательно стараться» после чего шел рассказ почему не пришел, не сделал. Картина до боли знакомая каждому педагогу. Идет время, а ситуация не меняется и педагог сообщает о том, что отказывается от занятий, так как такими темпами подготовить студента не успеет. Куратор включается в ситуацию и помогает педагогу и студенту понять и договориться друг с другом, не занимая позиции ни одной из сторон. Дополнительной задачей куратора в роли посредника является не только помощь в преодолении конфликта, но и пробуждение интереса ребенка к выстраиванию конструктивных отношений с взрослым.

Схожие проблемы могут возникнуть и в случае учебы ребенка в школе-интернате. Одна из обычных ситуаций ребенок учится в 10 классе школы-интерната. На следующий год ему предстоит сдавать ЕГЭ, а он не знает таблицы умножения, не владеет вычислительными навыками. У педагога математики в школе-интернате нет возможности подготовить ребенка к честной, «без калькулятора» сдаче экзамена ЕГЭ. По русскому ситуация не лучше. Кроме этого ребенок уверен в то, что ему, как сироте «и так все поставят», а поэтому прикладывать усилия не нужно. Что с этим делать?

Если два педагога видят эту проблему, понимают, в чем могут дополнить друг друга, на этом месте у них может сложиться совместная программа для этого ребенка. Тогда они начинают взаимодополнять друг друга. У нас не раз были общие совещания, в которых я помогала ребятам помогать их же собственным педагогам из детского дома, объясняла, почему нам нужно и важно складывать вот этот договор на троих? Мы садились за стол переговоров: педагоги школы-интерната, педагоги «Большой Перемены», и ребята - обсуждали, как нам лучше сделать общее дело. Из конфликтной ситуации взаимных претензий переходили в ситуацию цивилизованных

переговоров и складывания договора о том, как же мы будем дальше совместно действовать.

Был сделан общий набросок для понимания роли и смысла позиции посредника, так как в раках данной статьи не ставилась задача полностью раскрыть все особенности позиции куратора и методы его работы. Не рассматривались риски этой позиции (например, риск остаться «вечным глобальным посредником», между «ребенком» и жизнью), которые отчасти осознаем и учитываем в своей работе, а отчасти продолжаем исследовать.

Обозначим условия, при которых посредничество возможно.

Помощь посредника может быть эффективна только при условии, доверия и заинтересованности в помощи обеих сторон конфликта, стремления обеих сторон преодолеть конфликт и найти решение.

Посредничество становится возможным только при условии общего желания сторон преодолеть свои границы, выйти за пределы ограниченности своего понимания и стереотипов, своих функций, своего учреждения и начать поиск возможных вариантов преодоления проблемных ситуации за рамками доступного, в открытой кооперации с другими, во взаимодополнении с ними.

Посредничество возможно только при условии открытого предъявления партнерами не только своих сильных, но и слабых сторон, своих недостаточностей и проблем. Это возможно в условиях делового профессионального разговора, в котором нормально признать отсутствие готовых ответов и готовность к совместному полипрофессиональному исследованию, в котором каждый может определить свой вклад.

Социальное партнерство возможно только при условии взаимного уважения и взаимного интереса друг к другу.

Какие могут быть проблемы и возможности социального партнерства?

В рамках «Большой Перемены» существует ориентация на принципиально иное (по сравнению с традиционным) управление, когда система стремится отвечать интересам ребенка, и все внутренние и внешние условия под это строятся. Исходя из этого принципа, мы стремимся выстраивать все отношения как внутри, так и вовне организации. При этом возникает множество управленческих и педагогических вопросов, а зачастую и ценностных, при организации образовательного процесса ориентированного на запрос «ребенка», на его самостоятельную инициативу.

К нам обращались и обращаются с запросом директора детских домов и школ-интернатов с просьбой о помощи в подготовке их воспитанников к выпускным экзаменом ГИА и ЕГЭ, а у ШИ8 – помочь ребятам выйти за рамки ограничивающей их реальные возможности системы коррекционного образования. Возникают новые вопросы и задачи. Как помочь ребятам с реально большим отставанием по школьной программе за короткие сроки это отставание преодолеть, при условии, что параллельно ребята в своих школах готовятся к сдаче ЕГЭ, при условии, что сами ребята не очень то и хотят заниматься и думают, что оно само как-то там устроится взрослыми?

К нам обращаются с запросами ребята из коррекционных школ-интернатов. Эти ребята приходят по собственной инициативе поддержанной

руководством интерната. И в этой ситуации возникают другие вопросы. Как понять реальный уровень возможностей ребят, спрогнозировать следующие шаги, согласовать их с реальными возможностями и условия их жизни обучения в коррекционном интернате? Как не превысить уровень того, что мы точно вместе с интернатом можем обеспечить ребятам, как зону ближайшего развития? Как организовать взаимодействие, чтобы не перескочить в область запредельного? Как и в первом и во втором случае, понять какие, возможности и ограничения есть у официальных опекунов детей? Как не заменить друг друга, а дополнить друг друга в помощи детям?

Среди организаций, с которыми мы взаимодействуем, есть так же организации напрямую не связанные с проблемами детей-сирот, но работающими с семейными детьми и подростками в тактике педагогической поддержки и разрабатывающих интереснейшие программы и методики, которые интересны нам для совершенствования наших программ и подходов. Это «Эпишкола», «Коллекция приключений», частная школа «Ключ» и другие организации. Это приемные родители, волонтеры и просто заинтересованные в судьбе «ребенка» взрослые люди. И здесь возникают свои вопросы и размышления. Как оказывать поддержку любому ребенку в процессе его индивидуализации и социализации? Развивать только индивидуальное, стандартами не ограниченное, а дальше пусть он сам как сможет? Как можно подойти к разработке индивидуальных образовательных маршрутов для детей с нестандартными возможностями? Как складывается взаимодействие формального и неформального дополнительного образования? Как и где аттестовывать ребят, которые не могут дотянуться даже до минимального уровня аттестации предусмотренного в государственных стандартах? Как не потерять все то ценное и индивидуальное, что, тем не менее, есть у ребенка, хотя на это и нет стандарта? Как создать индивидуальное партфолио таких ребят и найти адекватный их способностям и возможностям путь социализации?

Эти вопросы возникают особенно в связи с тем, что к нам продолжают приходить ребята из психоневрологических интернатов (ПНИ). Те самые, которые в 18 лет были признаны необучаемыми и неспособными жить самостоятельно. Они хотят учиться и развиваться, им необходимо для этого общение и педагогическая поддержка в специально организованных развивающих формах. Они страстно хотят выйти из ПНИ и жить самостоятельно. Но таким ребятам нужно значительно больше времени на развитие и социализацию, иные способы и формы поддержки. Пока они практически полностью выпадают из стандартов, которые предъявляют работодатели и общество. Но это для нас не значит, что им нет места в обществе. Они хотят, и из нашего опыта, могут сделать очень многое в своей жизни и жизни других людей.

Ситуация живая и все время меняется, возникает много новых вопросов. И их еще предстоит решать для того, чтобы не всем валом и потоком, а каждому в отдельности «ребенку» в его стремлении стать достойным взрослым Человеком.

РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ КАК ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ

И.В. Степанова

«Современные вызовы воспитанию» – формулировка и броская, и актуальная. Что стоит за этими словами? Кто или что формулирует эти вызовы? Существуют ли они на самом деле, а если, да, то, что может сделать современная теория и практика воспитания, чтобы на них ответить? Попытаемся поискать ответы на эти вопросы в сфере, на первый взгляд, достаточно далеко отстоящей от проблем образования – в социологии. Для этого проанализируем массив социологических опросов, которые постоянно проводят разнообразные центры по заказу, как правило, не образовательных структур. Среди всего многообразия тем мы легко можем выделить те, которые напрямую связаны с проблемами воспитания ребенка. Итак, это тема средств массовой информации, тема семьи, тема химических зависимостей. Почему именно эти? По ходу рассуждений попытаемся это обосновать. Из всего многообразия социологических структур воспользуемся данными опросов трех центров – Всероссийского центра изучения общественного мнения, Аналитического центра Юрия Левады, исследовательской группы ЦИРКОН за последние годы.

Начнем с темы о средствах массовой информации. По данным исследовательской группы ЦИРКОН уже в 2011 году доля россиян, у которых есть компьютер, впервые перевалила за половину – у 56% населения он есть. У каждого 2-ого есть возможность выходить в интернет из дома. Если говорить о молодых людях до 25 лет, то в Интернет заходят ежедневно или почти каждый день 2/3 молодых людей. По мнению социологов, через 5 лет Интернет выйдет вперед по присутствию в отечественных домохозяйствах, пока же первенство держит телевизор. Но, скорее всего, он, как и газеты с журналами, станет «уходящей натурой». В Москве и Петербурге его смотрят уже не 100 процентов населения, а только 80.

Похожие данные публикует и Левада-Центр. Они выясняли, что в наши дни формирует основы жизненного опыта молодежи. Причем, за последние двадцать лет было проведено 4 опроса. Респондентам был задан вопрос: *Как вы считаете, что в наши дни формирует основы жизненного опыта молодежи?* Вот какие были получены ответы *(см. таблицу)*.

	окт.90	**июн.00**	**июн.04**	**мар.10**
семья	67	71	78	70
школа	*21*	*33*	*50*	*45*
компания товарищей	43	55	49	42
Интернет-общение	-	-	-	*30*
радио и телевидение	21	29	34	23
армия	29	22	22	17

высшие учебные заведения	6	10	15	12
кружки, секции	7	5	11	8
работа на производстве, на земле	22	11	16	8
книги	8	3	22	7
неформальные молодежные объединения	6	10	5	4
газеты и журналы	8	3	10	4

При этом молодые люди в возрасте 18-24 лет среди факторов формирования своего жизненного опыта чаще других групп респондентов указывают на компании товарищей (48%), интернет-общение (34%). Жители Москвы чаще жителей других населенных пунктов упоминают интернет-общение (51%), радио и телевидение (37%).

В чем причина роста популярности и влияния Интернета? Ответ очевиден – это единственное интерактивное средство массовой информации (точнее, коммуникации). Потребление информации здесь связано с идеологией действия и соучастия. Ты можешь перепостить, дать ссылку, написать письмо, отправить открытку, перечислить деньги в благотворительный фонд, высказаться на форуме, нарисовать картину, поучаствовать в каком-нибудь конкурсе. Не говоря уже об играх, фильмах, музыке и т.п.

Очевидно, что интернет и телевидение – два пути, по которым у педагога есть возможность пройти вместе с ребенком. Назовем лишь несколько способов «вхождения» взрослого в это виртуальное пространство. Создать такой форум на своем сайте (сайте класса, школы), чтобы дети и семьи на нем общались между собой и с вами, а если не получается, то идти и общаться туда, где они. Быть инициаторами создания сообществ (пусть виртуальных) детей и семей, у которых схожие проблемы. Использовать СМС для общения с детьми и семьями. Это – плохо, как пишет М.В.Воропаев, поскольку отсутствует визуальный, аудиальный и кинестетический контакт с собеседником. Но еще хуже – отсутствие любого контакта.

Что еще видно из таблицы? Школа никуда не ушла, ее рано списывать со счетов. Опасно думать, что мы, педагоги, ни на что не влияем, ничего не можем. Если кто-то сегодня что-то и может изменить в плане позитивной социализации и воспитания ребенка, то это часто только школа. У нас, педагогов, есть возможность сделать так, чтобы жизненный опыт, который дети получают, оказался для них воспитывающим. Как? Один из путей – специальная работа педагога с текстами, которые попадаются ребенку (литература, кино, музыка, тексты масс-медиа, тексты молодежных субкультур). Это могут быть и националистические, и откровенно пошлые, и провокационные, и много еще какие тексты, которые задевают ребенка, или воспринимаются им одобрительно, или злят. Бывает, что он приходит с текстом к взрослому. И даже если не приходит, искать такие сложные и современные тексты надо самим. Чтобы был повод «поработать» с текстом, повлиять на развитие позитивного или негативного отношения ребенка к тому или иному объекту действительности. Алгоритм работы с самыми разными текстами (по

Д.В. Григорьеву) таков. На первом этапе педагог строит ситуацию, носящую проблемно-ценностный характер и требующую от школьников понимания ее смысла. Однако сама по себе «встреча» ребенка с тем или иным культурным текстом не всегда и не для всех их них перерастает в ситуацию понимания смысла. Поэтому на втором этапе педагог проблематизирует исходное понимание смысла ситуации. Проблематизация - специальная работа педагога по выявлению противоречий в содержании высказываний и демонстрируемых школьникам способах и целях деятельности. Цель ее - помочь ребенку выйти в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию и осознать то, что пока не понято. Как только личностные позиции начинают втягиваться в «содержательный конфликт», педагог должен перевести взаимодействие на его третий этап - полипозиционное общение старшеклассников. В отличие от классической дискуссии, где ребенок сосредоточен, главным образом, на высказывании своего мнения и убеждении других в его истинности, в полипозиционном общении он ищет место своей позиции среди других: ставит свою и другие позиции попарно, чтобы понять какого типа возможны взаимодействия с точки зрения реализации собственных ценностей. Организация рефлексии старшеклассниками собственного понимания смысла среди других пониманий составляет содержание деятельности педагога на четвертом, заключительном этапе взаимодействия. Организующая роль педагога здесь ограничивается предоставлением для выбора учащимися тех или иных форм фиксации рефлексивной позиции, и ее выражения, поддержанием динамики рефлексии.

Обозначу еще две проблемы, о которых «кричит» статистика – проблема семьи и проблема химических зависимостей. По данным опросов 24% наших сограждан вообще не хотят иметь детей. Как правило, это женщины (26%). Приведем еще цифры опросов разных центров по этой проблеме.
С каким из следующих суждений о семье и браке вы бы скорее согласились?

варианты ответа	май. 89	ноя. 07
каждый человек рано или поздно должен вступить в брак, завести семью	85	78
людям не обязательно вступать в брак, заводить семью	12	19
затруднились ответить	3	3

Что, на ваш взгляд, предпочтительней в наши дни: вступить в брак и жить в семье или в брак не вступать, жить одному (одной)?

варианты ответа	май. 89	ноя. 07
предпочтительней вступить в брак и жить в семье	89	82
предпочтительней в брак не вступать и жить одному (одной)	4	11
затруднились ответить	7	8

Как видно из таблиц, ценность семьи потихоньку «уходит», уступая место индивидуальному проживанию жизни. Одна из причин – следующая

проблема - проблема алкоголизма. Сегодня она, наверняка, главная среди факторов неблагополучия семей. Посмотрим на нее под другим углом зрения. Используем для этого данные опросов ВЦИОМ и Центра Левады прошлого года. Вот три разных опроса: о причинах разводов, о страхах и проблемах россиян, о демографической ситуации. И вот выводы:

1. Среди причин разводов 1-я – алкоголизм и наркомания, и только потом – жилье и бедность.
2. Главные страхи и проблемы россиян – инфляция, а на втором месте алкоголизм (53% называют его).
3. Что отрицательно влияет на демографическую ситуацию – на первом месте рост числа алкогольно- и наркозависимых людей (почти половина называет именно это).

Формирование ценностного отношения к семье и собственному здоровью – сегодня, увы, часто забота школы. Особенно если речь идет о малых городах и поселках с высоким уровнем безработицы, «маятниковой» миграцией родителей в поисках работы – и это в лучшем случае. А в худшем – опускание «на дно» без всякого сопротивления ситуации. К счастью, школа в такой ситуации часто «держит удар», придумывая и реализуя разнообразные «рисковые» практики: социальные проекты, обрабатывая землю, «открывая» свои кружки и секции для всего поселка, занимаясь волонтерством, очисткой водоемов, выпуском газет, проведением трудных походов и трудных дискуссий… Школа превращается сегодня в ту лягушку, которая взбила сливки в масло и выпрыгнула из глубокого и темного кувшина. И будущее именно за такими школами, вернее, за такими педагогами, которые в них работают. Педагогами, которые в своей профессиональной деятельности реализуют собственные ценности и цели, для которых главное – личностный рост ребенка, а не похвала начальства, грамотные бумажки, страх перед проверками. Педагогами, для которых стратегия педагогической поддержки детей и, часто коллег, превалирует над другими. Педагогами, которые занимаются реальным воспитанием, а не его имитацией.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУРАТОРОВ С УЧИТЕЛЯМИ В РАБОТЕ В РАБОТЕ С НОВЫМИ СТУДЕНТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «БОЛЬШАЯ ПЕРЕМЕНА» В 2012-2013 уч.гг..

С.В. Лобынцева. Ю.В. Рябчикова, М.В. Савинкина, Н.Л. Филонов

Данная статья посвящена проблеме взаимодействия кураторов и учителей, работающих в образовательном центре для детей-сирот «Большая Перемена» (далее БП). Педагоги центра ориентированы на оказание педагогической поддержки воспитанникам и выпускникам школ-интернатов (далее ШИ) в преодолении трудностей в образовании.

Жизненная ситуация воспитанников ШИ складывается так, что они постоянно окружены большим количеством взрослых: воспитатели, учителя, администрация ШИ, а так же учителя и кураторы БП. Каждый из взрослых что-то хочет для ребёнка и от ребёнка. И если позиция этих взрослых не согласована между собой, отсутствуют общие требования и ориентиры, то ребёнок оказывается в потенциально опасной ситуации: не ясно, кому верить, на кого ориентироваться, кого слушаться, кому отдавать приоритет. Кроме того, каждый взрослый, работающий с подростком, не может быть удовлетворен результатом своей профессиональной деятельности без согласованных позиций и единой целевой направленности между педагогами, что обеспечивает понимание каждым своих педагогических задач и более осознанную профессиональную деятельность педагога. Это вносит дополнительную сложность в учебный процесс студента, так как ученик вложится в одну поставленную задачу только в пол силы, потому что ему ещё нужно вложиться в n-ное количество других дел, обозначенных как очень важные, другими преподавателями.

Эта ситуация вызывает необходимость вырабатывать единую педагогическую позицию для педагогов БП и ШИ, и важный шаг в этом процессе установление эффективного взаимодействия внутри педагогов Большой перемены. Под эффективным педагогическим взаимодействием (кураторов и учителей) понимается такое взаимодействие, в результате которого студенты чётко понимают свои учебные приоритеты, проявляют осознанную позицию, осваивают новые для себя культурные паттерны поведения.

Внутри самой «Большой Перемены» со студентами (так мы называем ребят, которые у нас занимаются) работает, как правило, сразу несколько учителей и кураторов - что так же вызывает необходимость выстраивать взаимодействие. В противном случае, студент рискует дезориентироваться в учебном процессе. А главное, невозможно говорить о создании целостной образовательной среды и профессиональной общности между педагогами.

Помимо этого риска, отсутствие договоренностей о взаимодействии и общей целевой направленности может приводить к возникновению конфликтных ситуаций между куратором группы и учителями, работающими со студентами, этой группы. Ведь если педагоги не согласовались в целях работы со студентом, не расставили приоритеты и не понимают, кто из них на что работает, возможны неоправданные ожидания друг от друга, взаимонепонимание и как следствие, конфликты.

Важным моментом при согласовании единой педагогической позиции в коллективе БП является общее понимание миссии ОЦ БП. Миссия БП заключается в развитии самостоятельности студента, его активной-конструктивной позиции в разрешении трудных ситуаций, как в учебе, так и в жизни.

Получается, что взаимодействие кураторов и учителей необходимо для результативной работы со студентами и их психологического благополучия. Когда педагоги не противоречат друг другу в приоритетах учебного процесса,

последний воспринимается как стабильный, понятный, и у студента не возникает внутренних и внешних конфликтов по поводу учёбы в БП. Как следствие, создание такой ситуации важно для проявления студентом своих интересов и активности.

Наш теоретический вывод, сделанный на основе рассуждений о жизненной ситуации студентов, которые учатся в «Большой Перемене», подкрепляется практическим опытом работы с новыми ребятами, пришедшими в 2012 уч.г..

Знакомство новых студентов с занятиями в «Большой Перемене» начинается с прохождения подготовительного отделения (далее ПО), после которого, происходит распределение на учебные группы.

Перед педагогами (учителями и кураторами) Большой Перемены на этом этапе, в работе со студентом стоит 2 задачи:

1) Поддержка студентов в адаптации к новой ситуации и к новым педагогам;

2) Диагностика:

А) уровня учебных знаний, умений и навыков студента (учителя);

Б) уровня обще учебных навыков (учителя и кураторы);

В) уровень социальных компетенций (кураторы).

Все это необходимо для выявления того, что студент может выполнить сам, а что с помощью педагога. Эти результаты в дальнейшем помогают построить индивидуальный образовательный маршрут каждого студента.

В этом году решение данных задач было осложнено в связи с большим количеством новых студентов, и кураторам и учителям пришлось одновременно выполнять и исследовательскую и организационную функции.

Специфика педагогической ситуации в «Большой Перемене» в 2012-13уч.г. заключалась в том, что в начале 2012-2013 уч.г. в «Большую Перемену» пришли организованно 18 человек из 8 и 10 классов ШИ №55 для получения помощи в подготовке к экзаменам в следующем году; 8 ребят из 7-9 классов ШИ №8 (8 вида) с целью подготовки к аттестации по программе 9 классов общеобразовательной школы; самостоятельно обратились 6 выпускников различных ШИ для подготовки к ЕГЭ за один год и ещё несколько ребят – для решения различных вопросов в образовании.

Таким образом, большое количество ребят, начали занятия в БП почти одновременно, что резко увеличило нагрузку всех педагогов.

Помимо этого, именно в этом году, в «Большой Перемене» появилась отдельное подразделение – Кураторская служба, педагоги которой не совмещали кураторскую деятельность с ведением уроков по школьным предметам (в прошлом, почти все кураторы были одновременно и учителями). Задачей куратора являлось сопровождение студента в образовательном пространстве БП, помощь ему в решении проблемных ситуаций связанных с учебой, с жизненными ситуациями, поддержка его самостоятельности и активности в проявлении себя.

В рамках БП в 2012-2013 уч.г велась активная исследовательская работа, включающая и кураторов и учителей. Вследствие того, что учителя и кураторы находились в новых для себя обстоятельствах, было необходимо активно работать в исследовательском ключе. В то же время большое количество студентов обусловливало объём организационных задач. Нередко ситуация одновременного решения задач разного рода приводила к дезориентации и кураторов и учителей. Смешение организационных и исследовательских задач – стало фактором, затрудняющим их взаимодействие.

Проявился ряд сложностей:

1) В виду увеличения нагрузки, времени на согласование позиций, согласование действий ради общей цели фактически не было;

2) У учителей не было опыта работы с большими группами (7-10 человек) в рамках программ БП;

3) У учителей не было опыта работы с немотивированными подростками, пришедшими в составе группы;

4) Из-за несогласованности в позициях между кураторской службой и учителями, к кураторам обращались исходя из старых, привычных представлений (кураторы всегда вели уроки и могли подстраховывать предметников). Одновременно кураторы были не готовы чётко обозначить ситуации, в которых они не принимают участия, предложить процедуру взаимодействия.

Вследствие этих сложностей возник целый ряд ситуаций, поднимающих проблему взаимодействия, поиск путей оптимизирующих и организующих данный процесс. Взаимодействие учителей и кураторов в разных случаях было вызвано разными причинами и организовано разными способами. Каких-либо согласованных процедур взаимодействия кураторов и учителей в этом году не было. Анализируя опыт этого года в работе с новыми ребятами, можно выделить ряд позиций, в которых оказывался куратор в той или иной ситуации. Ниже мы опишем ситуации, иллюстрирующие значимые моменты, которые важно учитывать при взаимодействии кураторов и учителей.

Ситуация 1:

Преподаватель биологии попросила куратора участвовать в викторине по естественно-научным предметам в качестве наблюдателя и следящего за временем человека. Другой педагог по биологии попросил куратора провести за него лабораторное занятие во второй части викторины.

Однако непрояснённая процедура взаимодействия с учителями, привела к взаимонепониманию в ходе викторины и сдвигу временных границ. В ходе ситуаций проявились следующие сложности:

- возник вопрос о занимаемой куратором позиции (включённым наблюдателем, активным участником викторины, блюстителем дисциплины);
- возник прецедент потенциально небезопасной ситуации для студента, когда ведущий, другие учителя и куратор могли каждый расставить свои акценты в мероприятии и мешали бы друг другу, решая в одном процессе взаимоисключающие задачи.

Анализируя ситуацию, сделаем ряд выводов:

1. Куратор, включаясь в образовательный процесс, должен четко прояснить для себя:

- ту позицию, в которой он участвует,
- те задачи, которые он в ней решает,
- те функции и организационные моменты, которых ждет от него педагог.

Важно согласовывать задачи учителей и кураторов в каждой конкретной ситуации.

2. Включенное наблюдение куратора на занятии учителя-предметника, позволяет решить куратору диагностические задачи, связанные с вхождением студента в образовательное пространство БП.

Ситуация 2:

В конце января 2012г. к куратору 10 класса стали обращаться ребята, занимающиеся математикой в группе вместе с 8 классом. Трое из 4х студентов жаловались на шум от 8-классников, который мешает им сосредоточиваться, а так же бессмысленность занятий: т.к. им нужно готовиться к ЕГЭ, а они на уроках играют и проходят старые темы. Куратор обратился к педагогам с вопросом о том, как они оценивают ситуацию с 10 классом и озвучил, что у ребят есть ряд сложностей. Оказалось, что и у педагогов есть сложности в работе с группами, и сначала вчетвером (2 педагога математики и кураторы 8 и 10 классов), а потом и с привлечением руководителя кураторской службы Лобынцевой С.В., методиста Касициной Н.В., кураторы и математики объединились для поисков выхода из проблемной ситуации. Так же для принятия решения была привлечена директор БФ «Большая Перемена» Рязанова И.П.

Выводы:

1. Куратор часто является посредником между разными сторонами (в данном случае между студентами и преподавателями);
2. Куратор, в некоторых ситуациях, может запрашивать экспертизу со стороны других специалистов, администрации и педагогов, для более целостного видения и оптимального разрешения сложных ситуаций;
3. Куратор должен чутко реагировать на инициативу студентов, их запросы, относительно учебной ситуации и не только.

Ситуация 3:

Куратор поинтересовалась у преподавателя по русскому, как обстоят дела на занятиях у ребят 10 класса. Учительница рассказала, что ребята постоянно опаздывают с перемены минут на 10, на уроке «лазают в телефоне» и не приносят с собой на занятия тетради – что делает работу на уроке бесполезной. Куратор и преподаватель русского языка вместе продумали разговор с ребятами, на котором узнали ожидания ребят от занятий и озвучили требования учителя к ребятам, чтобы занятия были эффективными, договорились с ребятами о выполнении этих требований и дали испытательный срок. В результате в течение нескольких недель ребята приходили во время, тетради появились практически у всех учеников

незадолго до общего разговора, а договорённость с телефонами на уроке выполняется и в настоящее время.

Из этой ситуации можно сделать следующие выводы:

1. Куратор периодически должен обращаться к учителю с вопросом о том, как обстоит работа на уроке внутри группы, о работе и сложностях каждого отдельного студента
2. В результате взаимодействия куратора и педагога в данной ситуации, у них получилось смоделировать возможные способы разрешения ситуации с привлечением активности ребят, что в идеале, должно закладываться в разрешении любой педагогической ситуации;
3. Результатом успешного взаимодействия куратора и педагога стала субъектная позиция студентов, в данном случае это выход на договорные отношения со студентом.

Ситуация 4:

Данная ситуация сходна с предыдущей.

После проведения нескольких уроков по истории в группе 8-го класса ШИ № 8, у учителей и у студентов стала нарастать неудовлетворённость учебным процессом. У ребят стали появляться вопросы: «А обязательно ли посещение истории?», а у учителей: «Можно ли заниматься только с теми ребятами, которые хотят заниматься?». Преподаватели истории обратились к одному куратору группы, а студенты – ко второму куратору.

Кураторы организовали открытое обсуждение сложившейся ситуации учителями и студентами. Ребята высказали свои предпочтения о формах проведения уроков и выясняли, что им предстоит изучать для достижения своей цели (окончание 9-ти классов). Педагоги обсудили с ребятами возможные, интересные им формы проведения уроков. В итоге два педагога истории, разделили группу на 2 подгруппы. Данное решение устроило все стороны.

Вывод:

1. Описание данной ситуации еще раз подтверждает, что главный результат эффективного взаимодействия кураторов с учителями, это выход на субъектную позицию студента, его активное включение в образовательный процесс, нахождение им своих индивидуальных смыслов.

Помимо представленных ситуаций, были и другие. В целом, опыт работы в 2012-2013уч.г. позволяет сформулировать «плюсы и минусы» в совместной работе кураторов и учителей.

«Плюсы»:

- При посещении кураторами занятий учителей, появляется возможность лучше познакомиться со студентами, увидеть их интересы и особенности поведения с точки зрения, проявления субъектности;
- Появились условия, где можно было посмотреть, как проходят уроки, как работают педагоги, что позволило лучше понимать студентов, когда они рассказывают о своём видении уроков;

- Педагоги, рассказывая кураторам о поведении ребят на уроках, обогащают их представление об особенностях поведения студентов, их проблемах;
- Актуальным стал совместный поиск решений, который позволяет избежать непонимания позиций друг друга (педагога /куратора), расширяет представление сторон о сложившейся ситуации;
- В совместном решении проблем студента, в открытом взаимодействии учителя и куратора проявлялась общая значимая цель работы, их профессиональная общность.

«Минусы»:

- Необходимость оперативно решать спонтанно возникшие сложности учителей совместными с кураторами усилиями создавала напряжённость в графике работы кураторов;
- Отсутствие орг. условий (занятия заканчивались поздно, и не было времени на рефлексию взаимодействия на уроках) для получения обратной связи и анализа состоявшегося процесса зачастую приводило к ощущению неудовлетворения. Результат оказывался субъективным и неоднозначным;
- Непрояснённые взаимоожидания и несогласованность ролей и позиций учителей и кураторов на уроке, а так же отсутствие договорённостей о средствах и формах взаимодействия между ними, приводили к общему снижению педагогических результатов.

На основании проделанной работы можем сделать следующие выводы

1. Куратор во взаимодействии с учителями может занимать разные позиции: ассистента, наблюдателя, посредника, координатора. Опираясь на опыт, можем сказать, что с точки зрения поддержки субъектности студента оптимальной будут позиции посредника и координатора.
2. Куратору, для эффективного взаимодействия с учителем необходимо осознавать свою позицию и те задачи, которые он решает в этом взаимодействии.
3. Взаимодействие может носить экстренный характер (как оперативная реакция на ситуацию и ее разрешение) и плановый характер.
4. Эффективное взаимодействие кураторов с учителями создает оптимальные педагогические условия для развития студента, проявления его субъектности.

Рекомендации по эффективному взаимодействию кураторов и учителей:

- Выработать процедуры взаимодействия: определить направления, способы и формы совместной работы.
- Важно обеспечить перед началом учебного года, обсуждение и принятие значимой педагогической позиции всех педагогов, прояснение общих целей и задач в рамках миссии БП.
- Необходимо, чтобы учителя в начале года заранее продумывали, нужны ли будут кураторы на их уроках, в какой роли (какие задачи они смогут совместно решать в образовательном процессе). Если кураторы будут

понимать, когда они нужны педагогам-предметникам, то смогут лучше распределить свои силы и время.

- Исходя из опыта работы этого года, необходимо разводить процессы исследования и организации работы со студентами, четче определять задачи того и другого и их приоритеты.
- Нужно заранее договариваться о времени для совместной рефлексии, что сделает процесс взаимодействия более эффективным.

В целом, взаимодействие учителей и кураторов во время учебно-диагностического процесса важный шаг на пути к работе в профессионально - педагогической общности, с использованием договоренностей, с принятием разных точек зрения, с общим планированием и организацией образовательного пространства «Большой Перемены».

ПОДДЕРЖКА ВЫПУСКНИКОВ «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЫ» В РЕШЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ

М.А. Линник, М.Е. Леонова

Цель и смысл работы «Большой Перемены» – поддержка детей-сирот в становлении их как субъектов своей жизнедеятельности, ответственных творцов и авторов своей жизни. Для этого важно, чтобы у человека был свой проект, под которым мы подразумеваем личностно значимый и реализуемый автором замысел. Проекты могут быть разного масштаба – подготовиться к экзаменам ГИА или ЕГЭ, чтобы поступить в колледж своей мечты или институт; пройти курсы важные для профессиональной деятельности; научиться работать с интернет ресурсом, чтобы найти детский сад своему ребенку. Наша задача – поддержать студента таким образом, чтобы максимально, большую часть своего проекта он смог осуществить самостоятельно. Важно, чтобы, он научился работать над своими целями и способами их достижения в разных жизненных ситуациях, при необходимости трансформируя их. Следовательно, идеальный выпускник БП – это человек, который может самостоятельно создавать свои проекты, находить им место в своей реальной жизни, соотнося с окружающим миром, реализовывать их, согласуя с другими людьми – коллегами на работе, членами семьи дома, друзьями на отдыхе, педагогами и однокурсниками в колледже или институте.

По отношению к проекту студент может выступать как «фантазер», «мечтатель» или «деятель». Это зависит от адекватности оценки желаемого результата и своих возможностей, понимания своих ограничений, а также ожиданий от других людей [1]. С нашей точки зрения, хорошим индикатором реальной позиции студента могут служить трудности, возникающие на разных этапах (рис. 1) реализации проекта:

1) рождения и формулирования своей мечты: «*чего же я хочу? о чем мечтаю?», «я мечтаю быть врачом… быть врачом – это всего лишь нелепая*

фантазия или мечта, благодаря которой в моей жизни появляется смысл?»; «насколько мне это действительно нужно и насколько это нужно другим?»;

2) постановки конкретных целей - *«я подготовлюсь к экзаменам и поступлю в колледж», «сдам первую сессию», «успешно закончу колледж», «устроюсь на работу в больницу медсестрой»*;

3) поиска и подбора вариантов достижения цели – «*подготовлюсь сам, подготовлюсь на курсах или индивидуально с преподавателем*», «*буду готовиться в течение всего года постепенно или в последний месяц очень интенсивно*»;

4) выбора наиболее подходящего для себя, соотнесение его со своей жизнью, подбора способов его реализации – «*для того, чтобы подготовиться к вступительным экзаменам, я решил регулярно ездить на занятия по 2 предметам, а еще по одному предмету буду готовиться самостоятельно*»;

5) наконец, на этапе реализации проекта, когда в жизни человека могут возникать новые обстоятельства и для выполнения проекта будет необходимо вносить коррективы либо в целях, либо в способах. Вот пример конструктивного внесения корректив в свой первоначальный проект: «*Чтобы поступить в институт, мне было важно получить аттестат о среднем полном образовании, и я решила учиться в вечерней школе, однако нужно было забирать детей из детского сада, и я договорилась, что большую часть предметов готовлю самостоятельно. Стало понятно, что я сама не смогу подготовиться к экзаменам в институт, средств на репетиторов у меня нет, и я решила готовить ЕГЭ в БП. Когда стало понятно, что я не успеваю присматривать за детьми, я договорилась с мужем, что большую часть домашней работы пока он возьмет на себя, и обратилась за помощью в присмотре за детьми к соседям и в знакомый мне центр поддержки одиноких мам, в жизни которого я тоже активно участвовала раньше*». В приведенном примере студент выступает как настоящий автор своего проекта. В чем отличие авторской позиции от позиции простого деятеля? Важным отличием автора от деятеля является его готовность к тому, что что-то складывается не так, как он замыслил. Иными словами, если у деятеля есть цель и он действует, прилагая усилия к ее достижению, то автор проекта, помимо того, что целенаправленно действует, берет на себя ответственность за результат, не скидывая ее при возникновении трудностей. *Хотел быть программистом, поступил в институт, начались трудности – бросил учебу»*; «*родил ребенка, оказалось, что за ним надо ухаживать, испугался трудностей и отказался быть родителем*»; «*устроился на работу, начались конфликты с коллегами – бросил работу*. Такой исход - «бросил», «отказался» - возможен для мечтателя или простого деятеля, застигнутого врасплох, но не для автора проекта, осознающего ошибки, готового искать новые варианты и договариваться с другими людьми для того, чтобы ответственно завершить свой личностно значимый жизненный проект.

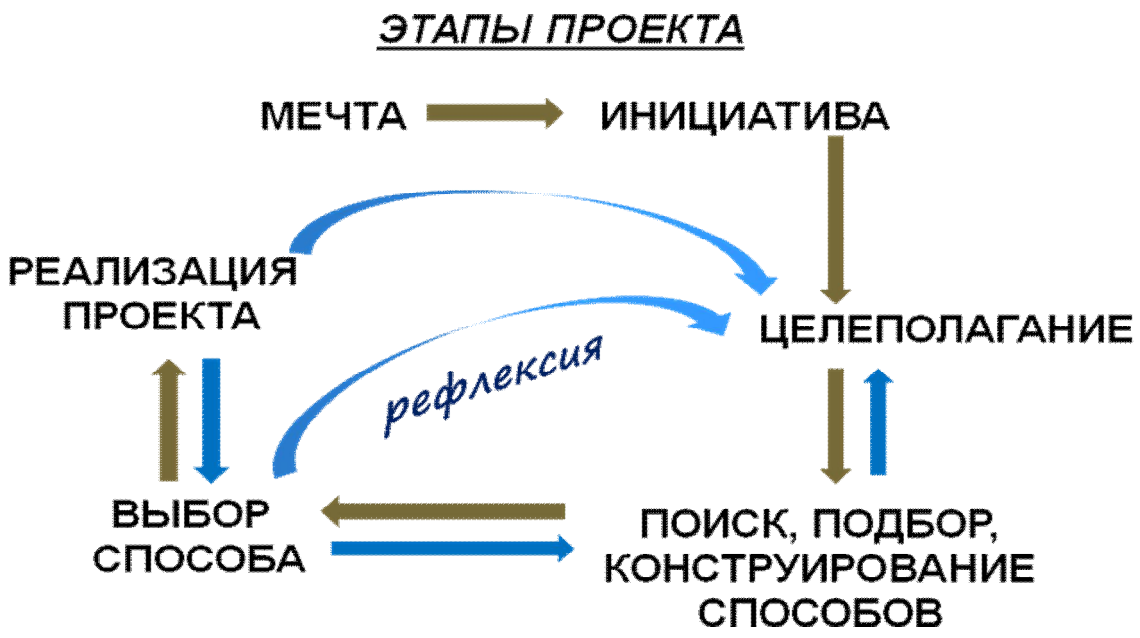


Рисунок 1. Этапы проекта.

Реальные выпускники БП – это ребята, которые при поддержке «Большой Перемены», прошли аттестацию за 9-11 классов, поступили в колледж или ВУЗ, создали свои семьи и устроились на работу. Попробуем кратко описать тот путь, который является наиболее обычным для студентов в БП. Обычно ребята-новички обращаются в образовательный центр с запросом на получение аттестата за 9-11 классов и/или подготовку к экзаменам в колледж, ВУЗ. Для ребят из ПНИ и коррекционных интернатов освоение программы 9-11 классов в БП – это возможность получить среднее образование и поступить в профессиональный колледж или ВУЗ. Ребята из интернатов нормы, как правило, запрашивают подготовку по отдельным предметам, на сдачу экзаменов для поступления в разные учебные заведения. Оказавшись в образовательном центре, студенты узнают о новых программах, которые становятся для многих из них актуальными, значимыми, интересными. Это «Самоучка» и клубы – «Театральный клуб», «Путешественник», «Музыкальная гостиная». Становясь участниками этих программ, студенты учатся рассчитывать свое время, договариваться с другими людьми, вести поисковую (исследовательскую) деятельность, обучаются навыкам самопрезентации, знакомятся друг с другом, осваивают способы культурного проведения досуга и многое другое, каждый в свою меру.

После сдачи экзаменов ребята становятся выпускниками. Кто-то из них поступает в учебное заведение и продолжает получать образование, кто-то нет. В жизни многих студентов окончание учебы в БП происходит одновременно с выпуском из интерната. Кто-то устраивается на работу.

По факту можно отметить, что выпускники продолжают приходить в «Большую Перемену» уже после своего выпуска. В их жизни возникают новые жизненные ситуации и новые проекты, связанные с поиском работы, выстраиванием личных взаимоотношений и созданием семьи, ведением

хозяйства (своей собственной квартиры), учебой в колледже или ВУЗе. Эти ситуации и проекты для выпускников связаны с приобретением нового опыта и возникновением трудностей**,** к которым они не готовы. И они приходят к кураторам или учителям, которым доверяют, возвращаются в БП как в то место, в котором у них уже сложился позитивный опыт поддержки и разрешения проблемных ситуаций. С чем, с нашей точки зрения, это связано? В процессе адаптации в БП у студентов часто актуализируются потребности, связанные с необходимостью в общении, доверии, дружеских отношениях (вторичные потребности после первичной заявленной потребности в получении образования). Среди кураторов и преподавателей они ищут, выбирают людей, с которыми могут обсуждать разные области своей жизни, приходят к ним со своими трудностями. Чтобы понять себя самого, важно быть понятым другим, с доверием, принятием, без оценки и критики. Мы откликаемся на эту потребность студентов, т.к. для нас это необходимое условие эффективной работы, особенно, с проблемными «точками» ребят в учебе, общении и т.д. Таким образом, выпускники приходят в БП с трудностями, т.к.

- Потребность в общении остается и у них есть позитивный опыт доверительного общения в БП;
- В БП у ребят есть позитивный опыт поддержки в разрешении трудных ситуаций, проблем;
- Выпускники не могут переносить опыт преодоления трудностей на новые трудности и в новых жизненных ситуациях;
- Выпускники не могут создавать поддерживающие отношения с другими людьми, сами организовывать себе поддерживающую среду.

Возникающие у выпускников трудности касаются разных сфер жизни – учебы, работы, здоровья, близких отношений, быта и жилья, культурного досуга. Наиболее часто ребята приходят с адаптационными трудностями, которые возникают на первых курсах ВУЗа или колледжа, - конфликты с однокурсниками и преподавателями, сложности в организации своего времени, проблемы по отдельным предметам.

У ребят, которые начали самостоятельно жить в квартире, возникают проблемы бытового характера, планировании бюджета, долговыми обязательствами. Из слов выпускника, студента 1 курса: «*Самое страшное на 1 курсе было жить одному в квартире, тут даже можно с ума сойти. В институте трудно планировать подготовку к сдаче домашних заданий, зачетов, экзаменов*». Из слов преподавателя, поддерживающего выпускника в трудных ситуациях: «*постирал теплую куртку в стиральной машине, куртка свалялась, до середины осени ходил в джинсовке, чтобы не замерзнуть – бегал*». Преподаватель обговаривал со студентом все до мелочей: «*каждую ситуацию по зачету или хозяйственную обговариваем сразу, как только она появилась*». На втором курсе эти проблемы уже не стали стоять так критично, с большинством из них студент стал справляться самостоятельно.

Также были единичные случаи обращения ребят за помощью при потере квартиры и документов, в результате чего молодые люди оказываются в статусе бомжей, и нуждаются как в медицинской и материальной помощи (вещи, чтобы

одеться), так и в юридической консультации. Это более сложные случаи обращения, требующие отдельного обсуждения и исследования.

Выпускникам необходима дополнительная информация для разрешения жизненных вопросов различного характера: начиная от обмена или сдачи квартиры, проблем со здоровьем и заканчивая ремонтом стиральной машинки. Часто ребята не могут самостоятельно расставить приоритеты и проблемы накапливаются, как снежный ком. Вот небольшая зарисовка из жизни выпускницы. *«Хороший человек» подарил котенка, через несколько дней девушка обнаружила у животного блох, еще через несколько недель у него стала выпадать шерсть, а новоиспеченная хозяйка животного стала чесаться и покрылась красными пятами - оказалось лишай. Девушка рассказывала преподавателю БП, с которым сложились доверительные отношения, о событиях своей жизни. Преподаватель периодически интересовался делами девушки, задавал вопросы и информировал о том, например, какие лекарства лучше дать новоиспеченному домашнему любимцу (это помогло вовремя обнаружить у котенка глистов), и к какому врачу лучше обратиться с ее заболеванием. В конце концов, девушка вылечила и себя, и котенка. Однако следствием этой ситуации был пропуск занятий (более месяца) в институте, и как результат серьезные трудности по целому комплексу учебных предметов.*

Еще одна категория трудностей – устройство на работу, совмещение работы и учебы, взаимоотношения с коллегами и начальником. *Молодой человек уволился с работы из-за конфликта с начальником и низкой зарплаты, рассчитывая быстро найти новую работу системным администратором. Однако без высшего образования и стажа работы по этой специальности устроиться на работу оказалось не так-то просто. Педагог помог молодому человеку грамотно составить резюме, и на 1,5 месяца он работал в БП, помогая системному администратору, в рамках программы «Практика», затем он занялся самостоятельным поиском и устроился на работу недалеко от своего дома.*

Выпускники приходят в БП в разных позициях, и это – один из ключевых моментов для поддержки их в трудных ситуациях.

Более подробно мы остановимся на позиции жертвы, потому что она часто встречается и наиболее ярко показывает истоки проблем выпускников в попытке устроить самостоятельную жизнь, а точнее жить самостоятельно в ситуации открытого социума. «*Меня заставили пойти в институт*», «*меня заставили воровать на работе, у меня не было выбора*», *«вы мне должны, потому что я сирота», «я ничего не могу»* - вот характерные для жертвы высказывания о себе. В этом случае, как правило, у ребят возникают трудности системного характера – сразу по нескольким сферам жизни (учеба, работа, отношения с друзьями и преподавателями, бытовые проблемы, долги).

Другие наблюдаемые нами позиции – потребительская и авторская. Выпускники, обращающиеся за поддержкой из этих позиций, выступают, как деятели. Свои трудности обозначают чаще как задачи, а не просто проблемы, по поводу которых они переживают, обвиняя окружающих. Как правило, они

обозначают, в чем именно трудность, сами готовы предложить способы ее преодоления, а также ту поддержку, которая им необходима либо, как минимум, настроены искать эти способы. Попробуем отметить, в чем принципиальное различие этих позиций. Результат, к которому стремится выпускник в позиции автора – «*я научился сам преодолевать свою трудность*», иными словами он стремится к самостоятельности, и «Большая Перемена» ему не интересна исключительно как ресурс. Результат потребителя – «*я преодолел трудность*». Он не стремится к самостоятельности и ситуация получения поддержки устраивает его, а «Большая Перемена» интересует его в первую очередь как ресурс. Потребление ресурсов является для него основным способом взаимодействия с внешним миром. Апробированных и достоверных методов диагностики этих позиций у нас пока нет. Но мы понимаем, что для работы с выпускниками важно знать, какую позицию они занимают, чтобы эффективно работать на изменение позиции, а не только решение трудности. Однако в этой статье мы не ставили перед собой задачи подробного описания и диагностирования позиций автора и потребителя.

Как правило, сначала выпускник обращается со своей трудностью к преподавателю-предметнику или своему куратору, которому он доверяет и с которым уже налажен контакт. В зависимости от позиции и от того, насколько человек готов принять ответственность за преодоление трудности на себя, педагог по-разному выстраивает работу с ним. Когда выпускник выступает в ответственной позиции, с ним можно целенаправленно работать над проектом выхода из трудной ситуации и составлением договора с БП. В случае, когда выпускник смотрит на трудность, как на проблему, и, как обиженный ребенок, обвиняет в ней других (позиция жертвы) может быть необходима поддержка со стороны доверенного лица, выступающего как «адвокат», защищая «ребенка-сироту» от внешней угрозы, которую он постоянно видит по отношению к себе со стороны взрослых. Что относится к преодолению жизненных трудностей, очевидно, здесь потребуется работа по преобразованию переживаний в деятельность, проблемы в задачу, и поиска той доли ответственности за ее решение, которую готов принять на себя выпускник. Возможно, совместная выработка плана действия, и как бы «точечная», пошаговая поддержка со стороны педагога (или команды педагогов) на каждом этапе его исполнения.

Подводя итоги, хотелось бы отметить следующее. БП после окончания учебы продолжает оказывать поддержку выпускникам, которые обращаются к нам со своими трудностями, а именно:

- консультации по отдельным предметам для студентов, особенно востребованные на 1 курсах колледжей и ВУЗов,
- поддержка в трудностях, связанных с обустройством квартиры, ведением хозяйства, быта,
- поддержка при возникновении трудностей в общении с коллегами, преподавателями, однокурсниками;
- материальная и юридическая поддержка в экстренных ситуациях (потеря документов и квартиры);

- поддержка в трудностях, связанных с устройством на работу.

Для выпускников продолжают работать клубные программы, и для многих ребят они становятся местом и временем проведения культурного досуга, радостного отдыха и продолжения совершенствования организационных навыков и проб себя в новых ролях («хозяин музыкальной гостиной»). Выпускники продолжают принимать участие в праздниках и субботниках, уже в роли помощников.

Однако все эти мероприятия и возможности поддержки не являются достаточными для того, чтобы выпускники становились самостоятельными авторами по разрешению своих собственных трудностей, и могли самостоятельно поддерживать себя в трудной ситуации и создавать себе поддерживающую среду, образец которой им предложила «Большая Перемена». В связи с этим мы поставили два ключевых исследовательских вопроса для работы с выпускниками в 2013-2014 году:

Как учить выпускников создавать себе поддерживающую среду общения и как готовить к этому до выпуска студентов?

Как учить выпускников и студентов (до выпуска) БП поддерживать себя в преодолении трудностей?

Литература:
1. Н.В., Кац Е.А., Михайлова Н.Н., Рязанова И.П., Рязанова Ю.А., Юсфин С.М., «Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена», – М., 2010г

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СУБЪЕКТ – СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

С.М. Юсфин

За последние 20 лет происходят изменения в построении взаимодействий и взаимоотношений в различных сферах общественной жизни. Можно, на уровне бытийного сознания, зафиксировать, что понимание и практика «социального партнерства» все больше, и больше проникает и осуществляется в обществе. Но, с другой стороны, это явление еще не стало ежедневным правилом жизни, т.е. оно (социальное партнерство) только приобретает реальные очертания в контексте жизни нашего общества.

Широта социального партнерства, прежде всего, обусловлена заинтересованностью тех, кто вступает в сотрудничество. Строится социальное партнерство на принципе взаимодополнительности, т.е. отдельная сторона не заменяет другую сторону в том, что она (другая сторона) может сделать самостоятельно, а дополняет другую сторону в случае, если она объективно не может исполнить что-то во взаимоинтересном сотрудничестве. Конечно, это возможно, если предлагающая дополнение сторона может сделать то, что

предлагает. Важным условием, можно сказать базовым, для социального партнерства, является договоренность между сторонами о принципе взаимодополнительности.

За последние десятилетия в жизнедеятельности, и особенно важно в управление образовательной сферы, с разной степенью, но вливаются различные социальные, экономические, общественные структуры и лица. С ними вступают в договорные отношения, которые являются, как мы уже обозначали выше, фундаментальным основанием взаимодействия по характеру социального партнерства. В формальном выражении это представлено в различных конфигурациях попечительских, управляющих советах, комитетах, комиссиях и т.д.

Необходимо отметить, что одним из важных параметров и характеристик «социального партнерства» является взаимоконтроль, взаимоэкспертиза и право внесения предложений по корректировке взаимодействия. И здесь важны достаточно равные права и согласованные процедуры.

Не вдаваясь в полемику о контекстах и нюансах рассмотрения «социального партнерства», отметим, что большинством авторов признается, что основной целью социального партнерства становится согласование различных интересов в решении экономических и политических задач, представляемых различными социально-трудовыми группами и слоями. Партнерские нормы, основанные на взаимных договоренностях, становятся фундаментом такого рода отношений и взаимодействий.

Задачей социального партнерства в образовании является сохранение и обеспечение единого образовательного пространства. Причем нас интересует единое образовательное пространство как целостное явление, т.е. не плоскостная конфигурация, а объемная, вбирающая различные контексты.

Принцип персонификации образовательного пространства подразумевает, что совместными усилиями педагогов, администрации, общественных организаций и самих ребят образовательное пространство становится для каждого из них персонифицированным, создавая неповторимое сочетание микроусловий и микрофакторов для реализации возможностей, талантов и способностей.

Ведущим условием реализации этого принципа является последовательное выстраивание субъект-субъектных взаимоотношений между всеми субъектами образовательного пространства. «Образовательное пространство» – это целостное единое образование, состоящее из взаимообусловленных и взаимодействующих линий-пространств, ступеней, пластов, «сред» социально-образовательных ситуаций, обеспечивающих проявление активности, инициативности, творчества, потенциальных возможностей в процессе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, где среда в пространстве является исходным элементом» [2]. Оно формируется на разных уровнях – от мирового и общенационального до отдельного образовательного учреждения, класса, группы, диады.

Большинство исследователей отмечают следующие характерные черты образовательного пространства: организованность, структурированность и

содержательность. Образовательное пространство имеет свою систему координат для саморазвития и самоизменения личности на разных этапах ее становления. Основополагающим в этой системе, с точки зрения социального партнерства, является договор.

Для лучшего понимания сути «социального партнерства» с педагогических позиций, мы обратим свое внимание, прежде всего на слово «партнерство», поскольку оно (слово) несет значительную смысловую нагрузку в данном словосочетании.

«Прародителем» слова «партнерство» в русском языке выступает английское слово «part», что в переводе на русский означает «часть». Возникает смысловая версия «партнерства» - «части, сложенные в единую целостность».

Если принять такую версию за основу, то получается, что в выстраиваемом взаимодействии каждый субъект представляет собой самоценную, значимую для себя и других партнеров часть во всех ключевых сферах взаимодействия, и, соответственно, в том договоре, который закрепляет и нормирует взаимодействие сторон социального партнерства.

Другим обязательным процессом становится обязательность совместного проговора, осмысления, принятия общего понимания предъявленного в ходе переговоров.

Итак, в каких же значимых сферах взаимодействия и отношений должна быть предъявлена каждым партнером его часть? Прежде всего – это наличие интересов. То есть в ходе обсуждения и нормирования взаимоотношений и взаимодействий должны быть предъявлены интересы сторон, а также необходим процесс их соотнесения и вычленения тех интересов, которые полностью совпадают.

Также необходимо взаимообсуждение композиции интересов, где интерес одного из партнеров может включаться и выступать как подинтерес другого партнера. Также значимым является то, почему каждый из партнеров не может самостоятельно, без помощи другого, удовлетворить свой интерес.

Другой важной сферой, где партнеры должны сложиться в целостность – это определение общего предмета, по поводу которого разворачивается взаимодействие, переговоры, а в итоге, заключается и реализуется договор.

Каждому из партнеров нужно найти и определить свою часть в общем функционировании по реализации выбранного совместно предмета. Партнеры также должны проанализировать и понять достаточность совокупных усилий во взаимодействии. Если же выяснится, что требуется участие третьей стороны, или сторон, то открыто обсудить, уточнив, кто и как может быть вовлечен в качестве субъекта третьей стороны.

Не менее важным является процесс совместного анализа и определения прогнозируемых последствий, а также определение степени участия каждого из партнеров в коррекции и минимизации негативных последствий. Таким образом, выделяется часть (доля) ответственности каждого из вступающих в партнерские отношения.

Еще одной сферой, где должно быть найдено место для каждого из партнеров, является зона взаимоконтроля и экспертизы, а также

взаимопредъявления друг другу рекомендаций по коррекции деятельности каждого из партнеров и их взаимодействия.

Причем мы еще раз обозначаем, что именно нахождение и согласование своей части в контроле и взаимоконтроле характеризует наличие или отсутствие такого типа отношений как «социальное партнерство».

Принципиально, можно заключить, что, если взаимно и добровольно будет определена и найдена часть и доля участия для каждого из вступающих во взаимодействие, то именно этот минимальный комплекс и будет характеризовать «партнерство».

Анализ «социального партнерства» через взаимоотношение части и целостности приближает нас к смысловой сущности исследуемого явления.

Возвращаясь к контексту социального партнерства, выстраиванию субъект-субъектного взаимодействия, конструирования договора, как результата переговорного процесса, необходимо отметить, что определение партнера как части целостного процесса, а также взаимоувязки «частей» должно происходить при сохранении достоинства каждого из партнеров.

Педагогу особенно важно помнить, что взрослый человек имеет некоторый опыт сохранения собственного достоинства, а ребенок может столкнуться и сталкивается со своей неспособностью противостоять действиями извне, сохранить и восстановить свое достоинство.

В образовании и педагоги реально имеют дело с отдельным ребенком или группой детей как со становящимся субъектом социального партнерства. Соответственное прямой перенос социального партнерства из сфер, где доминирует юридический язык и нормы взрослого сообщества, невозможен, хотя бы потому, что ребенок по законодательству не имеет тех же правовых возможностей, что и взрослые, и не входит как субъект в структуры, где действует социальное партнерство взрослых. Поэтому договор выступает в образовательном пространстве как особое социокультурное педагогическое средство, в основе которого лежит задача развития в опыте ребенка субъект-субъектного взаимодействия с другими людьми как партнерами, обустраивающими конкретные социальные ситуации.

Несомненно, договор имеет колоссальные образовательные возможности. Много веков назад людьми был открыт механизм ненасильственного способа решения конфликтов. Многое из того, что человечество изобрело, кануло в Лету, а договор не только не утратил своего значения, но и становится единственным условием мирного сосуществования людей на планете.

По существу, именно овладение договором как культурным механизмом регулирует отношения, возникающие между разными людьми (их установками, взглядами, предпочтениями, желаниями и возможностями) на принципах равных прав и равных ответственностей.

Равенство в договоре определяется добровольным стремлением людей к согласию и сотрудничеству, что, возможно, потребует от них добровольного отказа от притязаний, которые входят в неразрешимое противоречие с их собственными желаниями (внутренний конфликт между «я и я»).

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

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

- для педагога и ребенка договор является возможностью объединить их интересы и усилия и направить их на разрешение проблем ребенка;
- оба видят друг в друге желанных партнеров по взаимодействию;
- между педагогом и ребенком существуют доверительные и открытые отношения;
- они готовы к совместному исследованию проблемы (или для привлечения для этого новых сил, третьих лиц).

Отношение ребенка к себе как к субъекту собственной проблемы, понимающему, что он обладает правом свободного выбора, обязательно должно быть зафиксировано в его сознании через принцип: ребенок сам выбирает себе партнера по договору, тем самым он берет на себя ответственность не нарушать принятых при совместном обсуждении договоренностей.

В образовательном социальном партнерстве педагог избирается ребенком в качестве доверенного лица, которому ребенок готов открыть свои не только сильные, но и слабые стороны. Ребенок, доверяя свою проблему педагогу, вправе рассчитывать на усиление собственных возможностей в решении трудной ситуации, поскольку взрослый способен дополнить недостающие ресурсы самого ребенка, или создать условия, в которых ребенок освоит необходимый ресурс.

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

Исходя из этих задач, педагог использует договор в качестве особой образовательной технологии, включающей в себя различные виды договорного взаимодействия. Четыре тактики педагогической поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика [1].

Таким образом, договор выступает как особое образовательное пространство субъект-субъектного взаимодействия педагога и детей на основе доверия, открытости, взаимовыручки, как и положено партнерам настоящего социального действия.

Литература:

1. Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. Педагогика поддержки. – М.: МИРОС, 2002;

2. Чумичева Р.М.Б Редько Л.Л. Теоретические подходы и проектирование образования в современных условиях. – Ставрополь: ИРО, 1996, с.7).

РАСШИРЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Н.В. Касицина

В этой статье мы бы хотели поразмышлять над рядом вопросов, касающихся условий необходимых для расширения образовательного пространства выпускников детских домов. Вопросы эти возникли в рамках опытно-экспериментальной работы, которая ведется нашей группой ученых-педагогов (Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Касицина Н.В.), ведущих активную исследовательскую и аналитическую работу по поиску эффективных подходов по обучению и социально-педагогической поддержке детей, выросших в системе сиротских учреждений. В этом направлении мы с 2009 г. работаем в тесном сотрудничестве с методистами и педагогами образовательного центра Благотворительного фонда содействия детям-сиротам и выпускникам детских домов и интернатов «Большая Перемена» [5].

Фонд оказывает поддержку воспитанникам и выпускникам детских домов на этапе их перехода к самостоятельной жизни, которые после выхода из учреждений оказываются один на один со множеством трудностей. Отсутствие поддержки близких, травматичный опыт детства, жизнь в замкнутой системе, где все «дано» и «решено за ребенка», не позволяют молодым людям, выросшим в сиротских учреждениях, сформировать навыки и качества, необходимые для успешной жизни в обществе. Об этом свидетельствуют специалисты Фонда, описывая специфику проблем тех ребят, кто обращается к ним за помощью: «В возрасте 18 лет они выходят из детских домов фактически не готовые к самостоятельной жизни. У них низкий реальный уровень образования, они не умеют взаимодействовать с людьми и справляться с простыми житейскими ситуациями. Многие ребята выходят в мир, убежденные, что статус «ребенка-сироты» даст им определенные привилегии и обеспечит всем необходимым. Хорошее материальное обеспечение сиротских учреждений г. Москвы, внимание волонтеров, множественные развлекательные мероприятия в еще большей степени укрепляют иждивенческую позицию детей-сирот, создавая иллюзию того, что общество будет заботиться о них пожизненно. А высокий уровень конкуренции на рынке труда и «соблазны» большого города привносят дополнительные сложности. В результате многие ребята оказываются неспособными самостоятельно учиться, работать, обеспечивать себя и своих детей, а начинают вести асоциальный образ жизни, попадают в криминальные круги, оставляют своих детей в детских домах» [11].

Ставя своей основной задачей, помощь ребятам в преодолении иждивенческой позиции, возрождении их интереса, доверия и уважения к себе

и окружающим людям и поддержка их в том, чтобы те самостоятельно справлялись с возникающими трудностями, ответственно относились к своим действиям, своей жизни, педагоги «Большой Перемены» предлагают широкий спектр развивающих и познавательных программ.

В рамках нашей совместной опытно-экспериментальной работы в этих программах были опробованы и технологизированы этапы педагогической поддержки детей и молодежи, преодолевающих трудные жизненные ситуации с опорой на социальное партнерство в области расширения их образовательного пространства. Эти разработки были внедрены в деятельность педагогического коллектива и их партнеров по социальному взаимодействию, направленному на педагогическую поддержку детей в трудной жизненной ситуации [5, 6].

Итак, перейдем к рассмотрению некоторых вопросов, благодаря ответам на которые стало возможным появление обозначенных результатов.

1. Образовательное пространство или образовательная среда? Какова структура образовательного пространства?

Образовательное пространство — одна из категорий, в последнее время достаточно активно разрабатывающихся педагогической наукой. В начале 90-ых годов благодаря работам И.Фрумина и Б.Эльконина в России понятие образовательного пространства было введено в исследовательскую практику осмысления педагогических процессов. В настоящее время насчитывается порядка нескольких тысяч статей и диссертационных работ, посвященных разработке этого понятия [9].

Для наших целей это понятие показалось нам более адекватным по отношению к термину «образовательная среда», зачастую предлагающемуся как синоним. Среда традиционно рассматривается как внешнее, как некоторая совокупность процессов и условий, оказывающих влияние на объект. Понимая, что в процессе образования, наряду со средой, важная роль отводится человеку, его «внутренним» процессам, таким как понимание, осмысление, мы должны указать на то, что идея образовательной среды не охватывает интересующую нас область в полном объеме. При этом считать все «внутренние» процессы реакцией на действие среды, абсолютизировать влияние среды, не совсем корректно: «Первый и главный недостаток при практическом и теоретическом изучении среды это то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях… изучать надо среду ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды»,- утверждал Л.С. Выготский [2].

Словарный анализ термина «пространство» позволяет говорить о том, что с точки зрения объективной реальности, пространство - одна из форм существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом. Но речь идет, не об ограниченном видимыми объектами месте, а о некой протяженности, промежутке между чем-то и чем-то и их положении относительно друг друга. В гуманитарной практике применение этого термина предполагает оперирование некоторым множеством объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т.д.

В течение последних десяти лет ученые-педагоги все чаще обращаются к идее образовательного пространства при решении философских, педагогических, организационно-управленческих задач [1, 2, 4, 9, 13]. Однако понятие образовательного пространства в научных исследованиях наполняется различным содержанием.

Анализируя контекст применения этого понятия А. Попов отмечает, что в одних работах оно рассматривается на уровне города, региона, России и всего мира в целом, что зачастую приводит к отождествлению понятий образовательного пространства и системы образования (А.П.Лиферов, Э.Д. Днепров и др.). В других речь идет о взаимодействии ребенка и взрослого (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин и др.); в третьих - рассматривается в качестве социально-воспитательной образовательной среды (Т.Ф. Борисова) [9].

Более глубокое изучение различных представлений позволяет зафиксировать сущностные характеристики образовательного пространства человека. Под образовательным пространством можно понимать упорядоченные устойчивые взаимодействия человека с открытой социально – образовательной средой. С одной стороны, оно «захватывает» некоторую часть окружающей среды, образуя то, что мы называем образовательной средой, с другой – человека, где человек как участник процесса образования выступает в качестве образующегося [3].

Ряд исследователей вводят в практику описания образовательного пространства различение пространства внешнего по отношению к ребенку и внутреннего – его «личного пространства». Эта идея нам близка и поэтому для целей нашего исследования мы остановились на определении образовательного пространства, данном М.Т. Громковой, которая как раз в такого рода различении работает: «Та часть окружающего мира, которая через органы чувств соприкасается с нашим сознанием, воспринимается, запоминается, осмысливается (т.е. проникает в наш внутренний мир) в зависимости от того, насколько наш внутренний мир охватывает внешний, и есть образовательное пространство. Это пространство осознаваемого, меняющее наш внутренний образ» [4]. Примем за основу тезис, что образовательное пространство — пространство, в котором совершаются образовательные процессы, т.е. осуществляется и осознается взаимодействие с окружающим миром как преобразующее.

2. Каковы роль и место педагога по отношению к образовательному пространству?

Этот вопрос стал предметом нашего рассмотрения, и мы выяснили, что традиционно в педагогических процессах образовательное пространство узурпируется педагогом. Он призван быть ответственным за его качество, оно находится под контролем и влиянием педагога, оно специально сужается, ограничивается, направляется им в определенное русло во временных и событийных аспектах. Количественные и качественные характеристики образовательного пространства в педагогическом процессе в значительной степени зависят от преподавателя, его внутренней культуры, кругозора,

мировоззрения. Педагог как бы «просеивает жизнь» оставляя в образовательном пространстве только то, что он считает необходимым.

Принципиально новой, меняющей эти традиции идеей, которая особое значение имеет для воспитания детей, вынужденных взрослеть в детских домах и интернатах (закрытых учреждениях, как их еще называют), мы предлагаем рассмотреть идеею – открытого и расширяющегося образовательного пространства. В этом контексте главной целью открытого образования является умение жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные типы мышления. Основными качествами при этом становятся толерантность, коммуникативность как умение слушать собеседника, понимать другую точку зрения и строить диалог, умение работать в группе и т.д.

Этот же контекст мы прослеживаем в работах Н.В. Рыбалкиной и Т.М. Ковалевой [8, 10], рассматривающих модель образовательного туризма, как одну из моделей открытого образовательного пространства: «современные образовательные путешествия, как модель организации открытого образовательного пространства, формируют одно очень важное качество, а именно, образовательную мобильность — качество как нельзя более актуальное сегодня, и, к сожалению, практически не представленное в отечественной системе образования. Образовательная мобильность - это не только возможность перемещаться по миру в поисках образовательных ресурсов, быстро устанавливать связи с другими людьми и обмениваться с ними найденными ресурсами, но и формирование умения учиться в разных культурных средах, по различным источникам, а не только по определенным учебникам и с конкретным учителем» [8].

Другой идеей, представляющейся нам принципиально важной в контексте исследований в области педагогической поддержки развития ребенка, является признание равной значимости внутреннего (субъективной реальности) и внешнего образовательного пространства в становлении мировоззрения ребенка. Достаточно интересно представленная в психотерапевтической практике гуманистического направления и в практике коучинга, в некоторых философских работах, эта идея только-только начинает входить в умы теоретиков от педагогики и педагогическую практику. И это еще раз показывает нам актуальность разработок, ведущихся нашей исследовательской группой.

Подводя итог анализа работ, посвященных разработке понятия «образовательное пространство» и переходя к конструированию модели педагогических условий, необходимых для развития выпускников детских домов, мы выделяем два вектора в рамках которых, как мы понимаем, должно разворачиваться и расширяться их образовательное пространство: вектор расширения внутрь и вовне. Внутрь - ко все более и более осмысленному проживанию единицы опыта, вовне – ко все более и более разнообразным и широким контекстам в которых этот опыт нарабатывается и осмысляется. Собственно та педагогика, которую мы разрабатываем как «педагогику поддержки» - это и есть педагогика поддержки ребенка в переходах между

внешним и внутренним, между реальным опытом и его рефлексивной проработкой, между деятельностью и ее проектированием. Взросление ребенка – это все более расширяющаяся (с внешней стороны) и все более углубляющаяся (с внутренней) практика освоения им себя и становления себя в новых позициях при решении им все более сложных жизненных задач. Это практика самообразования в открытом образовательном пространстве при поддержке педагога.

3. Каким образом педагог может управлять этими условиями взросления в постоянно меняющемся расширяющемся и углубляющемся образовательном пространстве самообразования?

В поиске ответа на этот вопрос мы оттолкнулись от работ И.Д. Фрумина и Б.Д. Эльконина, в которых они вычленяют и обосновывают основания для проектирования «Школы взросления». Перечислим некоторые положения из их статьи «Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»)» [13], позволив себе достаточно обширное цитирование этой концептуальной для нас работы.

«Пространство совместной работы взрослых и детей должно быть построено так, чтобы взрослый оказался как бы между собственной культуросозидательной или культуроосвоительной работой и культуросозидательной или культуроосвоительной работой детей.

Первым необходимым условием задания взросления является строгая временная последовательность различных деятельностей. Причем деятельностей, последовательное осуществление которых оборачивается эволюцией самостоятельности и ответственности действующего субъекта. Достаточными условиями являются, во-первых, обозримость и яркая выраженность различий содержаний деятельностей, их как бы демонстративное различие и, тем самым, выраженность перехода от одной к другой, невозможность их плавного перетекания. Во-вторых, очень важно, чтобы «изнутри», в момент своего выполнения деятельность ни в коем случае не выступала своей демонстративно-выразительной стороной. Наоборот, ее содержание должно быть значимо само по себе, вне отношений к другому содержанию. В-третьих, выраженной должна оказаться степень самостоятельности и ответственности ребенка; именно самостоятельность и ответственность должны выразительно для всех эволюционировать. И наконец, в-четвертых, ни содержание, ни его выразительность не должны быть выдуманными и нарочитыми, их специфика должна диктоваться не только задачей взросления, но и сутью, внутренней необходимостью самого дела, строением его предмета. [13, с.25]

По логике проекта учебной форме работы должны быть противопоставлены неучебные, причем противопоставлены внутри самого обучения. Это необходимое условие того, чтобы сама форма учебности выступила перед ребенком…, чтобы рядом с освоением начал и оснований дисциплин (учебной деятельностью) строились особые курсы, как бы расширяющие ссознание ребенка.

Помимо содержательной стороны – важно, чтобы образовательное пространство было насыщено культурным содержанием, - есть еще две составляющих, принципиально для нас важных. Во-первых, субъективная интерпретация этого содержания в диалоге взрослого и ребенка, которая предполагает производство собственных мыслей в поисках связей в усвоенном знании, переход от репродуктивного к продуктивному, т.е. это процесс, результат которого — интеллектуальный продукт, новое знание, а значит, это труд, который требует напряжения, воли и является творчеством, созданием нового, субъективным открытием, пониманием ранее непонятного. И во вторых - эмоциональный фон создает ту среду, атмосферу, которая влияет на процесс мышления, стимулируя его (или наоборот), активизируя его (или наоборот). Эмоциональная часть внутреннего содержания обусловлена степенью удовлетворения потребностей и подвержена влиянию интеллектуального. Образовательное пространство сужается или расширяется, в зависимости от размещенных в нем субъективных ценностей для удовлетворения потребности» [13, С 28-29.].

Итак – главное как мы видим – необходимость специально выстроенной деятельности по проектированию образовательного пространства. Роль и позиция педагога в этом – не закреплена статусом, а является постоянно развивающейся практикой отклика на меняющиеся обстоятельства жизни ребенка и его самого как развивающегося через смену позиций. Для выпускников детского дома, которые из закрытого учреждения выходят в широкий социум необходимо предусмотреть специальную систему поэтапного расширения их образовательного пространства, которая позволяет проходить проблемы социализации в открытом социальном пространстве с наименьшими потерями. При проектировании образовательного пространства следует понимать, что оно должно быть построено на основаниях событийности и посредничества, при поляризации позиционного взаимодействия взрослого и ребенка, предполагать чередование форм занятости, и организовываться в по-разному предметно-эстетически оформленных средах.

4. В чем могла бы состоять такого рода разнопозиционная и многоаспектно выстроенная практика?

В поиске ответа на вопрос, мы вышли на гипотезу о возможности интеграции формального и неформального образования в образовательных проектах, чередующих стандартизированные организационные формы (урок, занятие, мастерская, экскурсия, и т.п.) и форматы свободного неструктурированного общения и взаимодействия педагога и воспитанников по типу клубного общения, протекающего вне школы – в общественных организациях и движениях, в клубах, кружках, разного рода объединениях и группах.

И то и другое образование необходимо для полноценного становления взрослеющего субъекта. Но согласование и увязка этих целей всегда ставит перед субъектом образования непростые вопросы – Каковы мои приоритеты? В ситуации конфликта интересов, что я выберу, а чем пожертвую? Какими последствиями чреват для меня этот выбор и как я могу минимизировать

возникающие риски? Задача интеграции формального и неформального образования вытекает на наш взгляд из того предположения, что далеко не каждый взрослый, не говоря уже о самом ребенке в состоянии эти вопросы себе поставить и решить их самостоятельно. Современные реалии таковы, что педагог как профессионал вынужден иметь дело со становящейся субъектностью не только ребенка но и воспитывающих его взрослых как заказчиков на образование.

Интеграция формального и неформального образования может на наш взгляд продуктивно решаться через механизм социального партнерства различных социальных структур в образовательном пространстве. Формально и неформальное образование, выстроенное по принципу кооперации партнеров по образованию существенно расширяет образовательное пространство, вынося его за пределы социальных структур различного толка и позволяет нам говорить о возникновении эффектов детско-взрослой общности, поддерживающей развитие индивидуальности каждого.

Одна из действенных моделей такого рода кооперации реализована нами в ряде экспериментов по разработке и внедрению службы кураторов, работающих в идеологии и технологии педагогической поддержки (эксперименты ведутся на базе Образовательного центра «Участие», г. Санкт-Петербург, в ряде активных программ каникулярного отдыха, реализующихся под эгидой ООО «Коллекция Приключений», г. Москва). Предметом согласования в данной модели является индивидуальная образовательная программа ребенка. Партнерами по образованию выступают семья, различные социальные структуры, выполняющие образовательные функции в отношении ребенка и сам ребенок. Деятельность по согласованию и координации социальных партнеров осуществляет куратор или координатор детских каникулярных программ.

Рассматривая социальное партнерство как образовательное пространство субъект-субъектного взаимодействия мы предлагали кураторам и координаторам освоить и осуществить практику переговорного процесса в логике развивающейся кооперации. Итогом такого рода переговоров является взаимодополнительность и вариативность совместной деятельности. Это позволяет всем партнерам по образованию действовать ответственно и успешно, имея в виду приоритетную перспективу, общую для всех с ясным пониманием степени ответственности каждого партнера.

Исследование возможностей педагогической поддержки субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве социального партнерства выявило эффекты, позволяющие снять несколько существенных противоречий, которые характеризуют проблему разобщенности формального и неформального образования. Это противоречия между:

- конкуренцией различных социальных институтов в борьбе за время ребенка и необходимостью их сотрудничества во благо ребенка;
- задачами социализации и задачами индивидуализации, которые равно значимы для современной образовательной практики и не возможностью их непротиворечивого увязывания в формальном образовании;

- ответственностью семьи за создание ребенку условий для образования и ограниченностью ресурсов у государственных образовательных учреждений для реализации индивидуального подхода к каждому.

Но, при попытке перенести этот опыт в практику работы с детьми-сиротами и выпускниками детских домов – мы обнаружили у взрослых, осуществляющих функции официальных опекунов (это директора детских домов), практически полное отсутствие долгосрочной, персонифицированной, ответственной субъектной позиции по отношению к родительским функциям в адрес конкретного ребенка (почти по Пелевину – обнаружили Пустоту, на которую нельзя опереться). Зажатые рамками нормирующих предписаний, официальные опекуны даже великолепно осуществляющие задачи руководства учреждением, были все же заинтересованы в том, чтобы побыстрее снять с себя ответственность опекуна, наступающую после 18-летия ребенка-сироты. И это принципиальное отличие официальных опекунов от родителей заинтересованных в продолжении взаимоответственных отношений с ребенком на протяжении всей своей и его жизни (конечно оговоримся – речь идет о зрелой родительской позиции) – поставило новый вопрос.

5. Кто же эту долгосрочную ответственность по отношению к выпускникам детских домов в этом поле открытого социального пространства – готов брать?

Вопрос серьезный и открытый. Наше сотрудничество с Фондом «Большая Перемена» один из ответов на этот вопрос наметило: В одиночку такую ответственность вынести не возможно, если только ты не «усыновляешь» своего подопечного (не обязательно юридически – по зову сердца). А вот сообществом педагогов, в котором складываются личностно-профессиональная общность ответственных субъектов – партнеров по образованию – да, такое возможно. И это означает несколько ключевых отправных моментов (гипотеза, которая сейчас проверяется нами в рамках работы по проекту «Становление личностно-профессиональной общности педагогов-исследователей «Большой Перемены»):

- Постоянное (а не мерцающее) поддержание для выпускников детских домов открытого образовательного пространства как прообраза принимающей тебя всегда и в любом качестве семьи, где тебе всегда рады и двери открыты, но семьи не социальной, а иного, духовного свойства.
- Включение в это пространство ребят как субъектов самообразования [7, 11].
- Поддержание вокруг образовательного пространства - пространства социального партнерства людей, кооперирующихся в образовательных проектах помощи и поддержки выпускников детских домов.
- Новый профессионализм педагога, владеющего антропо-практиками (по В.И. Слободчикову [12] и осуществляющего в открытом образовательном пространстве социального партнерства функции исследователя, разработчика социальных проектов, менеджера, координатора, модератора, посредника, коуча и педагога, владеющего тактиками педагогической поддержки.

В дальнейшем, проделанная работа по вычленению базовых понятий, конфигурирующих смысловой аспект заявленной проблемы и анализ многолетнего опыта руководителя комплексной программы «Культурно-образовательный досуг в «Большой Перемене» лягут в основу разработки модели педагогического посредничества в социальном партнерстве. В настоящее время разрабатывается спецкурс «Партнеры по образованию» и ряд мастер-классов для проекта «Ресурсный центр БФ «Большая Перемена» в котором планируется открыть отделение по повышению квалификации педагогов, социальных работников, сотрудников НКО связанных в своей практике с взаимодействием с выпускниками детских домов и интернатов.

Новизна поставленных и выполненных задач исследования состоит в том, что впервые жизненные ситуации выпускников детских домов удается сделать педагогически управляемым процессом, в который включены не только педагоги, но прежде всего, сам выпускник как субъект жизнедеятельности. Социальное партнерство становится реальной силой, поддерживающей выпускника детского дома на этапе его вхождения в открытый социум с опорой на договор, где интересы сторон находятся в гибком соотнесении и реагировании на живую динамичную ситуацию его жизнедеятельности.

Литература:

1. Борисова Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 1999.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 1991.
3. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход. // Современные гуманитарные подходы к теории и практике воспитания: Сб. науч. статей.- Пермь, 2001.
4. Громкова М.Т. Структура образовательного пространства // Психология и педагогика профессиональной деятельности. Уч. пособие для вузов. – М., 2003.
5. Касицина Н.В., Кац Е.А., Михайлова Н.Н., Рязанова И.П., Рязанова Ю.А., Юсфин С.М., «Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена», – М., 2010г
6. Касицина Н.В., Юсфин, С.М. Возможности педагогической поддержки субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве социального партнерства // Материалы международного форума «Евразийский образовательный диалог». – Ярославль, 2013
7. Кац Е.А., Зверева Е. А. Развитие самостоятельности студентов на занятиях по программе «Самоучка» // Поддержка субъектности в учебной деятельности: от концептуальных идей к конкретной практике. Сб. конф. – СПб, 2012
8. Ковалева Т.М., Рыбалкина Н.В. Образовательное путешествие как новый (хорошо забытый старый) вид туризма // Внешкольник. -№9.-2003.
9. Попов А.А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования // Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования. Материалы конференции. Красноярск: ИЦ Института естественных и гуманитарных наук, 2008.
10. Рыбалкина Н.В. Открытое пространство образования: способы представления и построения // Материалы VIII Всероссийской научно-практической тьюторской конференции. - Томск, 2004.
11. Рязанова И.П. Переход от опеки к самостоятельности. Опыт поддержки выпускников сиротских учреждений в преодолении ими адаптационных трудностей в образовании //

Поддержка субъектности в учебной деятельности: от концептуальных идей к конкретной практике. Сб. конф. – СПб, 2012
12. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан, 2005
13. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») //Вопросы психологии. 1993. № 1.

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙНОГО УСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Л.П. Шустова

Если Вы мечтаете оставить после себя след на земле – не обязательно быть выдающимся писателем или ученым, творцом космического корабля или открывателем нового элемента периодической системы, Вы можете утвердиться в обществе, воспитывая хороших детей…
Сухомлинский В.А.

Семья является ведущим институтом социализации детей и подростков. Дети, растущие в семье, в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностями с обучением в школе, общением со сверстниками, и, наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Проблема социального сиротства – одна из острейших проблем российского общества. Ежегодно численность детей в России снижается на один миллион человек. В то же время число социальных сирот неуклонно растет. Сегодня в России насчитывается более 700 тыс. социальных сирот, 90% из которых имеют живых родителей [3].

Приметой нашего времени является ускорение темпов социального сиротства. Жизнь в «пространстве» такого детства: раннее взросление, неблагоприятные условия жизни, эмоциональная депривация, жестокое обращение, хроническое неудовлетворение базовых потребностей человека (в безопасности и защите, любви и принадлежности, уважении и самоуважении, безусловном принятии и др.). Зачастую это приводит детей к мысли о бесперспективности жизни [2].

Для того чтоб дети росли в семьях, необходимо развивать все существующие формы семейного устройства детей: усыновление (удочерение), опека (попечительство), приемная семья, детский дом семейного типа, патронат.

Однако взять ребенка в семью – не означает снять все его проблемы. И в условиях семьи, а тем более – приемной, воспитание остается весьма не простым делом, требующим не только житейского опыта, но и специальной

психолого-педагогической подготовки. Перед приемными родителями встает задача восстановления доверия ребенка к миру взрослых, изменение его жизненных установок, помощь в осознании своих проблем и приобретении им позитивного жизненного опыта.

Проблема социального сиротства общегосударственная по своему масштабу, и решать ее необходимо в тесном сотрудничестве различных министерств и ведомств (образования, здравоохранения, социальной защиты населения, спорта и туризма, юстиции и т.д.).

В целях профилактики социального сиротства ОГБОУ ДПО Ульяновский ИПКПРО в сотрудничестве с Министерством образования Ульяновской области с 2008 года реализует инновационный образовательный проект *«Приемная семья – наша особая забота».* Проект предполагает создание комплексной системы психолого-педагогической поддержки и сопровождения семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в муниципальных образованиях региона [1].

Реализация проекта на территории региона позволит создать научно-методическую базу по проблеме профилактики социального сиротства; повысить психолого-педагогическую компетентность специалистов отделов опеки и попечительства, замещающих родителей, педагогов; сформировать позитивное общественное мнение относительно развития различных форм семейного устройства социальных сирот; снизить показатели возврата приемных детей в интернатные учреждения.

Система психолого-педагогического сопровождения замещающих семей включает в себя шесть направлений деятельности:

1. Обучение и просвещение замещающих родителей (кандидатов).
2. Методическая учеба специалистов отделов опеки и попечительства, детских домов и учреждений НПО и СПО.
3. Диагностика и консультирование семей.
4. Разработка и информационная поддержка тематического раздела сайта.
5. Научно-методическое сопровождение замещающих семей.
6. Обобщение и распространение опыта воспитания детей в замещающих семьях.

1. Обучение и просвещение замещающих родителей (кандидатов).

Данное направление с 2008 по 2010 год реализовалось через функционирование в муниципальных образованиях области постоянно действующего проблемного семинара «Воспитание в приёмной семье» для приемных родителей. Круг специалистов, осуществляющих обучение родителей, весьма широк: медицинские специалисты узкого профиля, логопед, психолог, юрист и даже священнослужители.

Сотрудниками УИПКПРО в рамках «Школы замещающих родителей» была организована подготовка лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребёнка, оставшегося без попечения родителей. Всего обучение по программе «Школы замещающих родителей» прошли 2645 граждан Ульяновской области.

2. Методическая учеба специалистов отделов опеки и попечительства,

детских домов и учреждений НПО и СПО.

С целью обучения вышеперечисленных категорий сотрудниками кафедры педагогики и психологии и воспитательных проблем образования были разработаны и реализованы такие учебные модули как: «Психолого-педагогические и правовые основы опеки и попечительства», «Организация работы с приемными родителями» (для руководителей и специалистов отделов опеки и попечительства); «Современные технологии психолого-педагогической и социально-педагогической работы с детьми в условиях учреждений НПО и СПО» (для педагогов-психологов и социальных педагогов учреждений НПО и СПО); «Современные технологии психолого-педагогической и социально-педагогической работы с детьми в условиях учреждений интернатного типа», «Организация реабилитационной работы с детьми в условиях учреждений интернатного типа» (для специалистов детских домов).

Обучение по программам учебных модулей прошли 115 специалистов отделов опеки и попечительства, образовательных учреждений НПО и СПО, детских домов г. Ульяновска и муниципальных образований Ульяновской области.

3. Диагностика и консультирование семей планирующих взять в свою семью приёмного ребёнка и семей, уже усыновивших ребёнка или создавших приёмную семью, оказание оперативной психолого-педагогической и юридической помощи замещающим родителям осуществляется посредством проведения групповых, индивидуальных и дистанционных консультаций.

Помимо прочего кандидаты в замещающие родители проходят психологическую диагностику, выявляющую особенности личности и мотивации принятия ребёнка на воспитание в свою семью.

На основе этой диагностики кандидатам на замещающего родителя или усыновителя даются рекомендации по подбору ребёнка.

Такую работу проводят специалисты психолого-педагогической службы Департамента профессионального образования и охраны прав несовершеннолетних Министерства образования Ульяновской области.

4. Разработка и информационная поддержка тематического раздела сайта. На сайте УИПК ПРО для замещающих родителей, специалистов отделов опеки и попечительства, а также педагогов создана специальная страница «Научно-методическое сопровождение замещающего семейного устройства».

С 2012 года в муниципальных образованиях Ульяновской области введена практика дистанционного обучения и консультирования кандидатов в замещающие родители, осуществляется проведение вебинаров по актуальным проблемам воспитания приемного ребенка. Дистанционное обучение организует УИПКПРО и Отдел психолого-педагогической и социальной поддержки несовершеннолетних ОГКУ «Центр развития образования Ульяновской области».

5. Научно-методическое сопровождение замещающих семей включает разработку учебно-методических пособий, методических рекомендаций, памяток для замещающих родителей, педагогических работников,

специалистов отделов опеки и попечительства по проблемам воспитания приёмных детей.

За годы реализации проекта было выпущено учебно-методическое пособие «Воспитание ребенка в приемной семье». Для педагогов изданы методические рекомендации «Школьному педагогу о приемных детях», а также российско-американский сборник материалов «Любовь и помощь нашим особым детям» по проблеме постинтернатного сопровождения детей-сирот.

6. Обобщение и распространение опыта воспитания детей в замещающих семьях осуществляется через организацию встреч и презентаций позитивного опыта воспитания приёмных детей в замещающих семьях в рамках агитпоездов**,** проходящих в муниципальных образованиях Ульяновской области, а также посредством проведения и участия в научно-практических конференциях, симпозиумах, круглых столах, днях защиты детей и т.д.

В Ульяновской области распространились разнообразные формы с замещающей семьей: опекунский всеобуч, проведение фокус-групп замещающих родителей, организация и проведение встреч со специалистами различных ведомств и с членами Опекунского Совета. Особо отметим клубы опекунов (попечителей) и приёмных родителей, созданные в различных муниципальных образованиях области: «Доброе сердце» в Карсунском районе, «Радуга» в Старомайнском районе, «Мамонтёнок» в Барышском районе, «От сердца к сердцу» в городе Ульяновске.

Введены в практику телефоны доверия по: правовому и психологическому сопровождению, как членов замещающих семей, так и воспитанников и выпускников детских домов.

Таким образом, можно говорить о становлении системы психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи направленной на выявление и поддержку замещающей семьи, оптимизацию ее ресурсов, повышение воспитательской компетентности замещающих родителей, позитивную социализацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Литература:

1. Воспитание ребенка в приемной семье [Текст]: учебно-методическое пособие / под ред. Л.П. Шустовой. – Ульяновск: УИПКПРО, 2010.– 140 с.
2. Демакова, И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика / И.Д. Демакова. – Казань: Изд-во ТГГИ, 2003. – 212 с.
3. Найди меня, мама! Материалы в помощь журналисту. – М.: АНО «Студио-Диалог», 2006. – 130 с.

Обсуждение по докладам на круглом столе «Социальное партнерство: проблемы позиции посредника между ребенком и социумом», общая рефлексия, суждения аналитиков круглого стола.

Обсуждение после выступления И.П. Рязановой

И.Ю. Шустова: Как вот вы понимаете, где граница между ребенком и взрослым? Этот вот переход в новое качество вы как-то для себя определяете?

И.П. Рязанова: Когда ребенок сможет осознать и решать свои жизненные задачи, актуальные для него, которые перед ним стоят. Может это сделать без взрослого.

Н.В. Касицина: Ребенок вырастает во взрослого, это значит, что взрослый ему становится не нужен.

М.А. Гусаковский: Он может этого не захотеть. Встает в связи с этим вопрос, а каков мотив взросления? Если точнее отвечать, тогда мы получим более точный ответ на вопрос, что вам задали. У меня гипотеза, что этот мотив исторически изменчив. То есть, вчера был такой мотив взросления, а сейчас другой. И часто он исчезает, просто его нет.

Н.С. Кривцова: Просто выгодно быть маленьким. Мне так удобно.

И.П. Рязанова: Речь идет о выращивании самостоятельности ребенка. Мы ставим самостоятельность ребенка как результат нашей деятельности. Самостоятельность как абсолют – абсолютное качество, представить практически невозможно. Поэтому тот результат, который мы сейчас определяем сами для себя по взрослению ребенка, это разница в его самостоятельности. Именно динамика, есть ли прирост? Стал ли человек самостоятельнее, чем был до этого? Не абсолютно самостоятельный, а появилась ли динамика. Причем важно видеть где. Стал ли он самостоятельнее в учебной деятельности, в решении своих задач общения – то есть в любой из своих деятельностей, которые ему необходимо совершать, для того чтобы решать свои задачи.

И.Ю. Шустова: У Вас на последнем слайде ребенок замкнут в окружении взрослых. Он в полной зависимости от них?

Реплика: Это другое измерение. Они все в одной, а он – в другой.

И.П. Рязанова: Это когда несколько взрослых затевают деятельность во благо ребенка и для ребенка и вместе с ребенком. Например: дети наши, 55 интернат и Большая Перемена. Здесь дети, конечно же, равноправные субъекты этой деятельности. У нас по программе положено – понять и проявить их интересы, мы начинаем интересоваться, а что у них с интересами, а куда ребятам интересно поехать, да, куда они хотели бы поехать. И когда мы вот в этом общем пространстве смогли все уложить, и субъекта из ребенка вывести. То есть того самостоятельного человека, о котором мы начали говорить в самом начале.

С.В. Ефремов: Знаете, я вот со стороны практики могу сказать следующее. Насколько сложно организовать выход наших детей в социум. Их можно назвать детьми, у нас в психоневрологическом интернате и свыше 18-ти есть, но они тоже как бы дети. Наших детей не всегда социум готов принять. Поэтому в нашем учреждении мы занимаемся вопросами воспитания окружающего мира, чтобы люди относились лояльно к нашим воспитанникам. И мы всегда говорим, что психоневрологические диагнозы – это не приговор. Это такие же люди, как и мы. Есть понятие – «умные». Вопрос - кто «умные» - мы по отношению к ним или они по отношению к нам?

Н.В. Касицина: Есть ли у вас в этом плане какой-то удачный опыт? И это можно рассматривать как взаимодополняющая практика. Есть успешная практика складывания партнерских отношений с детьми, да, и есть удачная практика как социум сделать в этом плане более понимающим, дружелюбным?

С.В. Ефремов: У нас есть 2 фильма, о нашем учреждении. Это «Территория любви» и «Наказание без преступления». Там все показано.

И.П. Рязанова: То, как я услышала. Сергей Владимирович все время выступает с позиции посредника, показывая реальные возможности своих выпускников и объясняя ребятам пользу сотрудничества с этим социумом внешним. Конечно, у нас все время с вами двойная задача – то ли нам воспитательным отношением к ребенку заниматься, то ли социум воспитывать, то ли тех и других одновременно.

Н.С. Кривцова: Можно я вопрос задам? Наверное всем. Потому что вот прозвучало – подготовка к социуму и т.д. Вот смотрите – очень модное слово «толерантность» - быть доброжелательными и т.д. И берем модный опять же инклюзив, который я пока ни разу не слышала здесь. Может это у нас в Ульяновске – эти слова очень популярные. Я задаю педагогам всегда такой вопрос, у меня нет на него своего ответа, может вы ответите. Вот когда, особенного ребенка – неважно, в социальном плане, в физическом, приводят в класс, в группу училища какой посыл относительно этого ребенка остальным ребятам должен давать педагог? «Вы аккуратней, вы осторожней с ним»? «Вы знаете, как ему сложно в жизни пришлось!» - это первый вариант. Второй вариант – «он такой же как вы, все нормально, живите как жили». Вы же понимаете, это 2 разных варианта направлений развития толерантности. Как вы считаете, какой посыл нужен. Ведь от установки взрослого другим будет ясно, как его воспринимать.

Реплика: У них еще дома своя установка будет.

Н.С. Кривцова: Нет, я беру педагога. Вот педагог, он должен какую позицию представить на восприятие этого ребенка. Вашу точку зрения - я повторяю, у меня нет четко своего ответа.

С.В. Ефремов: Значит, когда наши дети еще находятся в детских домах и интернатах, там естественно отношение совершенно другое. Там до 18 лет ходят за ручку, водят в столовую и т.д. Приходя к нам, переступая вот этот вот порог – они получают стрессовое состояние. Чтобы стрессового состояния не было, у нас есть тема взаимодействия с детскими домами-интернатами. То есть к нам приходят дети из детдомов - интернатов, определенных - 4 дом, Березовский и др. Когда приходит ребенок из Березовского детдома к нам, то вот этот вот социум, который живет у нас – выходцы из детдома Березовского берут его к себе. И поэтому у него период адаптации во взрослом доме-интернате проходит гораздо быстрее.

Н.С. Кривцова: Но это специализированное учреждение, мы говорим о переводе в социум.

С.В. Ефремов: Разницы нет. Дальше, он старше, когда он уходит, мы, педагоги и сотрудники, говорим: «Сегодня детство закончилось. Ты взрослый». У вас отношение должно быть как ко взрослому. И позиция эта держится, и он быстренько привыкает, что «я – взрослый».

Н.С. Кривцова: Я не об этом. Понимаете, у вас специализированное учреждение, ваши ребята знают, каково это быть – детдомовским. А я говорю об обычном социуме! Вот обычная школа, туда ходят учиться дети из детдома. Ведь есть же такое? Есть. Вот посыл для такого в обычной школе обычным ребятам – он какой должен быть. Все-таки острый вопрос. Здесь у вас все-таки сглаженный метод приема.

Н.В. Касицина: Правильно ли я Вас понимаю, что у Вас на этот вопрос определенного ответа нет?

Н.С. Кривцова: Да, пока нет.

Н.В. Касицина: Это можно рассматривать как один из вопросов. Когда выслушаем всех докладчиков, можно будет как-то вообще подумать, пообсуждать и высказать свои предложения. Давайте мы все-таки держать формат обсуждения доклада, вопросы докладчику, а потом вторая часть это когда мы в свободной дискуссии просто будем обсуждать что нам интересно.

И.В. Степанова: У меня две реплики по поводу выступления Ирины Павловны. На схеме, где вы воспроизвели любопытство, любознательность, деятельность, может быть, не хватает одного квадратика. Мне кажется, что невозможно перешагнуть от любознательности к деятельности, а от деятельности к проектированию без такой вещи, как детско-взрослая общность. То есть между ребенком и взрослым, между коллективом детей и коллективом педагогов должна сложиться некая общность.

И.П. Рязанова: Я абсолютно с вами согласна, вообще без общности, без общения, без деятельности общения, невозможен ни один из этих переходов, которые там нарисованы.

И.В. Степанова: Не общение, а общность, я бы так сказала. И второе, где бы я хотела склонить голову – тот момент, когда вы говорили о договоре. То, что вам удается, чтобы педагоги между собой договорились – это практически уникальная ситуация. Для обычной школы она невозможна в принципе. Педагоги каждый тянет в свою сторону и каждый считает себя правым. То есть, если вам реально удается ситуация договора между двумя педагогами и они могут работать в режиме взаимодополнения, а не взаимоконфронтации, то это продвигает ситуацию наполовину от того, что могло быть в обычной школе. То есть, несмотря на проблемы, с которыми вы сталкиваетесь, в результате вы ее продвигаете.

И.П. Рязанова: Я с вами абсолютно согласна, что хорошо, когда педагоги выходят на договор. Но это некая идеальная картинка, когда педагоги хотели бы договориться. Иногда они могут договориться, иногда не могут. Мы к этому стремимся. Вот вскоре сегодня будет выступление Маши Савиной с опытом позиции кураторов, как они складывались с педагогами, какие проблемы у них при этом возникли. Да, эта позиция новая для нас, появление новой позиции приносит некоторые трудности.

И.Ю. Шустова: На последнем слайде – треугольник (ребенок), со всех сторон окруженный взрослыми. И вы говорите, что задача педагогов, взрослых, вместе организовать деятельность во благо ребенка. Интересно, что определяет эту деятельность во благо ребенка? Если первоначальный тезис ваш был, что ребенок тоже является субъектом этих договорных отношений, очень важно это его внутреннее «Я хочу» сохранить. Чтобы это окружение плотное не стало для него непреодолимым препятствием. Потому что взрослые считают, что всегда все знают лучше, чем дети. Так им представляется и так им проще. Обязательно надо учитывать два процесса: с одной стороны, социализация, адаптация ребенка, чтобы ему было уютно и комфортно в том социальном мире, где он растет – но здесь мы опосредованно воспитываем инфантилизм и желание подчиниться другому, так как не надо брать на себя ответственность, отстаивать свое мнение или еще что-нибудь. С другой стороны, обособление, вычленение собственной позиции, собственного «я - хочу», и этому тоже надо уделять не меньшее внимания, чем первому. А мы почти всегда замыкаемся на первом – социализации, и очень мало говорим о втором. Важно, что в докладе Ирины Павловны был выход на самостоятельность. Поэтому когда мы в этом треугольнике, организуем для ребенка условия, вокруг него, мы эти «качели» социализации и индивидуализации, «я-хочу» ребенка должны постоянно удерживать.

Т.В. Третьякова: Я хотела задать вопрос или спросить в продолжение Инны Юрьевны. Есть ли для нас различие понятий образование и образования для таких детей. Так мы хотим дать образование или мы хотим образовывать и выпустить их в социум, научить разговаривать с милиционером или платить за квартплату? Мы им чего хотим? Что для них важнее при выходе в социум?

С.В. Ефремов: В зависимости от их индивидуальных особенностей.

Т.В. Третьякова: Вот мы говорим – мотивация, а где она здесь? Почему мы говорим, что им нужно образование в том плане, в каком мы понимаем?

М.А. Гусаковский: В таком случае две разных мотивации, а может быть и больше. Я немного заострю и углублю проблему, заранее прошу извинения. Как в общем виде ответить на вопрос, почему ребенок может хотеть взрослеть. Ответ такой: потому что он очень хочет получить право делать то, что ему запрещено делать. В частности, два примера чисто практических я приведу. Первый – это из К.Чуковского «От трех до пяти»: «Бабушка, а когда ты умрешь? – А что такое? – Да, тогда я смогу покрутить твою швейную машинку». И у меня внуки все время говорят – «Ты уже наверно на свете недолго проживешь?» Я говорю – «почему?» - «Ну, говорят, от тебя компьютеры останутся».

Ребенок хочет «убить» взрослого. Он хочет преодолеть эту границу взрослого, который всегда мешает. Потому что он хочет быть взрослым, а место занято!

И.Ю. Шустова: Мы с самого раннего детства, это его желание «убить» взрослого подавляем, потому что мы этого боимся, боимся его самостоятельности.

М.А. Гусаковский: Я хочу это обострить. Это нормально! Это всегда нормально! То есть изначально парадоксальная конфликтная ситуация. Ее надо не сглаживать. И обострять не надо. Надо это помнить, учитывать.

И.В. Степанова: Я вас дополню чуть-чуть. Нужно просто различать ситуации неопределенности и ситуации неизвестности. Вот ситуация неопределенности, когда мы что-то делаем вместе с ребенком, живем с ребенком, не подгоняя результат под те цели, которые мы заранее себе поставили. Как бы отпуская его. И ситуация неизвестности – когда мы манипулируем им, предлагая ему, например, «если ты сделаешь именно так, то получишь нечто, а если нет, то берегись…». Мы подвешиваем его как бы на ниточку, и даем ему иллюзию, имитацию самостоятельности. То есть, ситуация неизвестности ведет к манипулированию ребенком, потому что мы свои цели через него реализуем. А ситуация неопределенности ведет к развитию «свободоспособности» (О.С.Газман), к самостоятельности.

М.А. Гусаковский: У меня родилось еще картинка. Хочу нарисовать немножко другие треугольники, для того чтобы отобразить это чисто формально. Это ребенок, это взрослые. Ребенка надо нарисовать на территории взрослых. Он должен эти рамки переходить. Этот треугольник ребенка должен на территорию взрослого иметь право переходить. В этом смысле, надо организовывать специальные образовательные действия, чтобы он переходил. Чтобы хотел что-то сам.

Обсуждение после доклада И.В. Степановой.

Н.С. Кривцова: Я одну фразу скажу. Я работаю с педагогами. Я абсолютно поддерживаю докладчика, рада, что я нашла единомышленника. Педагоги часто говорят – «от нас ничего не зависит». Моя задача, на моих занятиях убедить их, зародить в них зерно сомнения, показать, что от них очень многое зависит. Педагог может сделать очень многое. Согласна с докладчиком, считаю, что эту работу надо усиливать, веру педагога, что они могут многое.

Т.Н. Вабишевич: Мне еще очень понравилась действительно важная идея деятельности, в которой проявляются риски. Действительно столкновение с этими ситуациями в жизни, они неизбежны. Эта рафинированная среда, которая существует, пока ребенок находится под жесткой опекой она не навсегда.

И.В. Степанова. Олег Семенович рассказывал, что в «Орленке» (в 80-е годы, когда мы жили в относительной «серости») в конце смены была задача вывести ребенка из яркой «орлятской» жизни и ввести в обычную школьную жизнь, из которой он приехал. Они в последние дни устраивали такие эстафеты, где разрушали устоявшиеся дружеские связи, провоцировали на обман и дурной поступок. Надо было ребенку выдержать удар там, в «Орленке», чтобы обычная жизнь, куда он вернется после «Орленка», не застала его врасплох, чтобы были силы и понимание, что можно изменить, как можно жить дальше. Это была такая рисковая практика, чтобы ребята проверили свои ощущения – готов ты выдержать удар «серости», к которой ты приедешь, или ты сломаешься, тут же станешь как все, а «орлятскую» жизнь где-то там внутри оставишь. У С.Д. Полякова есть совместная с его коллегами статья о коммунарском сборе в сельской школе. И там есть такая фраза – «Коммунарский сбор как волшебная палочка воспитания». Идея у него, у В.А.Караковского одна и та же: позитивный, «рисковый» опыт ребенку можно дать в школе. Мы можем дать ребенку этот опыт, он может с этим опытом выйти в социум, и может быть, найти себя, не «прогнуться» и не растеряться.

Н.В. Касицина: В продолжение Вашего рассуждения о крайних ситуациях и об опыте, который мы даем ребенку. Есть очень интересная практика. Мои 12 лет работы с Коллекцией приключений – это опыт порождения педагогики испытаний. Там в условиях каникулярных программ, ребята действительно учатся выходить за свои пределы в режиме испытаний. Это отдельная тема,

очень интересная, очень продуктивная. У меня лонгитюд есть. Ребята, которые это прошли, им сейчас 25-27 лет. Это люди с другим сознанием, они действительно очень вовремя повзрослели, увидев свои ресурсы, свои возможности в ситуации неопределенности. То, что этот опыт был организован, причем в ситуации страховки и с последующим осознанием. По их откликам, это им очень много дало.

И.В. Степанова: Да, Вы правы совершенно. Это реальный опыт, которого ребенку не хватает. И в работе с текстом, в разных вариантах, это поверьте, тоже много. Тот проблемный ролик, о котором я говорила (по Году молодежи) принесли дети учителям. Вы это видели? И учителя, конечно, не видели. И тогда это стало поводом на коммунарском сборе вместе обсудить проблему, «Какие мы, молодое поколение?». И учителям пришлось вытаскивать детей из ситуации, когда они стали себя уничижать, «гнобить». Мы потребители, мы не общаемся, мы ищем свою выгоду и т.д. Учителям пришлось вытаскивать детей на видение свои достоинств – «да, мы мобильные, мы узнаем новое…», на видение своих положительных качеств, которые они в себе тоже начинали видеть.

М. Линник: Я историю вспомнила, когда были в Питере на погружение. Идет обычный урок и ставился эксперимент, когда у девочки оказалась спичка в руке. Она никогда не зажигала спичек и очень этого боялась. Я помню этот опыт ребенка, когда у нее потекли слезы из глаз, с одной стороны, а с другой стороны, педагоги стали поддерживать ее, чтобы она все-таки это сделала сама. Не стали за нее зажигать спичку как она этого просила. У нее слезы текут, а спичку то зажигать надо, и она дрожащими руками зажигает эти спички. Десяток испорченных спичек и вдруг одна загорается, у нее становится спокойное лицо. Она уже умеет зажигать спички. Правда встает вопрос. Вот ребенок научился зажигать спички, это уже новый опасный инструмент, который он может использовать.

Реплика. Переступание пределов, это всегда страшно трепетно.

Н.Л. Филонов: У меня ассоциация возникла. Когда возникают цифры социальных опросов, то как сложно организовать работу по переходу в реальную ситуацию, из таких больших масштабов. Понимаешь, как это долго делать. Вспомнил сейчас те же самые цифры, про снижение ценности брака, которые статистические. Меньше людей хотят вступать в брак. И один из выводов, что ответственности бояться. А другая точка зрения на это, философская, как бы глазам конкретного человека, взрослого самостоятельного человека, который тоже не хочет вступать в брак. И мне она близка, я сам молодой человек и об этом думаю. Позиция - боятся брака, потому что ценнее к нему относятся, высока ценность брака. И мне подумалось, что может быть наркомания, зависимость от интернета. Педагогу важно в этих страшных социальных вещах, масштабных, видеть, что же за потребности формируются

новые у человека современного, у современного ребенка. Не оценивать его с точки зрения вчерашних и даже позавчерашних систем ценностей, мотивов. И видеть современное поколение, что эта пустота у них внутри, рождает ту же тягу к алкоголизму, к наркомании. Не с позиций как это ужасно, а что побуждает его к этому, что делать с этим.

Н.В. Касицина: Мы это поймем, только в диалоге с ними же. И кому нужна наша интерпретация этих фактов? Это наша интерпретация из нашей реальности.

М.А. Гусаковский. В связи с этим я бы тоже хотел сказать. Я бы остерегся такой обобщенной формы, макро социологи, переводить ее на ситуацию в образовании. И особенно на ситуацию ребенка. Он в другой ситуации. Условно говоря, он живет в реальности и боится каких-то своих страхов. В этом смысле оптимальным было бы конечно, его спросить. Современного ребенка. Это было бы ценно. Может быть этот материал уже есть где-то, может не у нас, а в Европе.

И еще если позволите один пример из личной жизни по поводу опыта страха. Я когда-то прочел у Я.Корчака одну фразу из книги «Как любить детей», которая меня поразила «Ребенок имеет право на смерть». Я начал себя иначе вести в отношении детей. Так случилось, что мне пришлось подрабатывать, и я стал водить детей в походы. И тут я поставил себе задачу ничего не делать за них в походе. Просто вообще ничего. Мы в лесу, вечереет. Понятно, если меня попросят я могу показать, как зажечь костер, как палатку поставить, как что о приготовить. Но только если попросят – раз. И в принципе, я это и не буду делать. Я скажу как, а вы делайте. И при этом, я еще демонстративно ночью, ложился и спал. Но не притворялся, я их не караулил. 32 ребенка. Озеро. Они рыбу ловят, первую ночь не спят часов до 4, болтаются вокруг, орут, с поля картошку носят. А дети не простые. Это дети, которые имели хоть один привод в милицию. Все нормально. Я их водил потом и на Карпаты, на Кавказ, они купались в море. Дети были ничем не ограничены. Очень осторожны, очень аккуратны. Но интересно с той поры. Вот даже в этом году, меня остановил солидный мужчина. Спрашивает – «Вы не занимались туризмом?» Я – «Занимался». Он – «Я до сих пор помню этот опыт».

Т.В. Третьякова: У меня тоже был похожий опыт, абсолютно подтверждающий. Если ты выдала им за несколько лет какую-то информацию, чему-то научила. Я их сажала в автобус и говорила, я вас уже всему научила. Я больше ничего делать не буду. Я вас везу и обратно привожу. И я спала спокойно все ночи, не бегала, не караулила. Мальчики показали себя идеально. Ни каких претензий.

И.Ю. Шустова: А можно ли из этого сделать какой-то обобщающий вывод? Осталось всего три минуты до перерыва. Может у кого-то озарение возникло относительно этого.

Л.С. Варенкова: Я по своему опыту могу сказать. Дети, они все равно чувствуют, что ты рядом. Одно дело когда они в доме, в интернате они могут вести себя по разному. Но когда они попадают в какую-то иную среду, в новую для себя ситуацию, у них обостряется все восприятие, они наоборот впитывают все в себя, но они знают определенные границы, которые нельзя переходить.

М.А. Гусаковский: Но они сами видят эти границы.

Л.С. Варенкова: Они сами боятся. Вот например, когда дети у нас в Москву приезжают. Они же сами. Какой бы он у нас там не был хулиган, как бы он себя не вел. Он знает, что он в безопасности, пока он на каком-то расстоянии от тебя. И он всегда будет держать это расстояние. Он всегда знает, что ему позволено, а что нет. И когда ситуация для них незнакомая, они всегда будут держать определенные границы.

М.А. Гусаковский: Но важно, что они их сами поставили. Они сами для себя их поставили и в рамках этой Ойкумены они держатся. И им хорошо.

В.И. Бузук: Мне кажется, здесь срабатывает инстинкт самосохранения. А еще степень доверия. Когда человеку оказывают доверие, он хочет его оправдать. Любой человек, какой бы он не был, если его считаешь плохим, 20 раз назови бараном и он будет бараном. Если ты оказываешь ему доверие, считаешь его добрым, хорошим, умным, светлым значит он старается его всячески оправдать.

М.А. Гусаковский: Никаких моральных разговоров за время работы у меня не было. Никаких. Я их учил как ориентироваться на местности, как выжить в ситуации, когда три дня идет дождь.

Н.В. Касицина: Михаил Антонович. Это надо было еще поисследовать и понять как вы это говорили.

И.Ю. Шустова. На ум приходит Гольдинг, его произведение «Повелитель мух». Когда дети остаются на необитаемом острове без взрослых. Мне кажется, коллега затронула очень важную вещь. Что взрослый, чем меньше он в назидательной, опекающей позиции, чем больше он дает возможность проявить детям свое человеческое, тем больше воспитательный эффект. Но это только в том случае, когда между взрослым и детьми есть некая общность, есть резонанс, они его уважают, он для них значимый взрослый. И тогда им хочется отношения с этим взрослым сохранить, это доверие удержать. И тогда уже может возникнуть тот механизм саморегуляции, о котором мы говорили.

Н.Л. Филонов: Вы сейчас говорите с точки зрения педагога. А я с точки зрения ребенка, который был в походе с подобными условиями. Вот как я воспринимал эту ситуацию. Эта полная свобода, которая конечно во мне очень многое породила. Я благодаря этим условиям очень вырос над собой. Сейчас

уже просвещаясь в педагогических кругах, теоретических и практике меня такой вопрос мучает. Как относиться к этому педагогу? У меня главный вопрос, осознавал ли мой дорогой Владимир Ефимыч вот эту свою деятельность. Программировал ли он ее, нес ли он ответственность за то, что со мной происходит? Или он был как некая часть стихии, он по другому не умел. Он с 17 лет занимался спортивными походами.

И.Ю. Шустова: А как Вы думаете, какая его позиция?

Н.Л. Филонов: Он был часть стихии, он по другому, не умел. Он умел только так. И кто-то выживал в этих условиях, как я, и рос, а кто-то нет.

М.А. Гусаковский: Я хотел бы в общем виде сказать одно обобщение, которое для меня показалось важным. Вот эти опыты риска, которые могут быть специально организованы педагогом, являются необходимыми. Более того могут являться педагогическим законом для вхождения во взрослую жизнь. Он не сможет повзрослеть, не имея такого опыта.

Обсуждение после выступления М.В. Савинкиной

Н.С. Кривцова: Вот посредник, координатор, очень субъективные позиции, требуют своего отношения. Когда две стороны сходятся, и вы должны скоординировать и быть посредником. У вас есть ощущение, или может быть установка, чьим адвокатом вы в большей мере являетесь, чью сторону занимаете. Понимаете, что это несколько провокационный вопрос. Когда к вам приходит педагог и ребенок и каждый делает свой заказ, хорошо когда один заказ как в примере с историей, а если это разные заказы? Вы как координаторы, чью сторону вы займете? С чьей стороны вы будете рассматривать эту ситуацию?

М.В. Савинкина: В идеале, посредник должен транслировать не свою позицию, а настраивать людей на взаимопонимание. Очень важно понять обе стороны и постараться им помочь друг друга услышать.

С.В. Ефремов: А если они ярко антагонистичны, взаимоисключающие установки. Невозможно их примерить и решить.

Н.С. Кривцова: У меня всегда виноват взрослый.

В.И. Бузук: Если невозможно удовлетворить и того и другого. Я сталкивалась с такой ситуацией. Спрашиваю одного, когда ты будешь доволен? Так, так и так. А другой говорит о диаметрально противоположном. И невозможно их интересы совместить.

М.В. Савинкина: Я выбираю позицию ребенка.

Т.В. Третьякова: Тогда возникает вопрос. А как же Вы можете учитывать ее, если Вы не одна имеете право ее учитывать. Вы же не являетесь конечным звеном, которое учитывает интересы ребенка.

М.В. Савинкина: В конкретной ситуации я могу это делать.

Т.В. Третьякова: Я про конкретную ситуацию. Он просит географию, а учитель говорит - Я с ним заниматься не буду, я не хочу его видеть, он все равно ничего не делает. Как же Вы можете учитывать только интересы ребенка, если Вы не то звено, которое может принять окончательное решение.

Н.Л. Филонов: Несколько вопросов сразу. Попробую ответить на вопрос о позиции адвоката и кого конкретно. Тут всегда лучше конкретную ситуацию рассматривать. В ситуации, когда мы говорим с педагогом без ребенка, мы стремимся к тому, чтобы интересы ребенка были представлены не как единственно верные в мире, но чтобы они были правильно поняты педагогом. Поэтому мы как бы за правду. В ситуации с педагогом мы стремимся, чтобы он точно понимал интересы ребенка, не додумываем их, не защищаем и не говорим что это действительно правильное. Главное здесь, это не потеря информации.

С.В. Ефремов: Главное, что у всех у них своя правда. И у вас, своя правда.

И.Ю. Шустова: То есть Вы считаете, что это невозможно? Они же приводят конкретные ситуации, и говорят чему они научились. Почему Вы говорите, что у каждого своя правда. Если они говорят о единой педагогической позиции, которая как педагогическая среда присутствует в Большой Перемене. Значит, любой педагог не может не считаться с теми задачами, которые решают кураторы. И есть некий общий ориентир, который является значимым для всех в Большой Перемене. Это и есть тот столб, на котором можно удержать все позиции. Мне кажется, кураторы очень верно сказали, что должен быть кто-то, кто может эту ситуацию прояснить, проявить ее информационно. Помочь каждому понять где тут я, и что определяет ситуацию.

Н.Л. Филонов: Одна ситуация, это взаимодействие с педагогом без ребенка. Другая ситуация работа с ребенком, когда педагога рядом нет. Это понять как ребенок понял педагога. И опять же, исходя из реальной ситуации, когда девочка говорит: «Я ненавижу историю, я не хочу на нее ходить». А выяснилось, что это отношение не к этому предмету, на котором ей даже понравилось. Она сказала: «В расписании написано История, а оказывается урок интересный». Оказывается, ее отношение было просто проекцией ее другого опыта с историей, а этот опыт она не успела еще просто разглядеть. И наша задача в этом плане была, донести до нее позицию педагога, опять же объективно и достоверно. И третья ситуация, о которой говорилось, когда мы были на уроке и смотрели как договариваются педагоги и студенты. И наша задача там тоже была не потерять информацию и помочь одной стороне быть

услышанной и второй стороне быть услышанной. И когда действительно произошло не так, что одни интересы победили, а другие проиграли или наоборот. А когда они услышали друг друга. Все. А так как изначально все пришли в это место. У нас такая ситуация, что есть определенная гибкость, у нашей организации. Спасибо Ирине Павловне. Есть возможность откликаться на интерес в той форме, в которой это буде наиболее эффективно, а е следуя какому-то формату. И поэтому, когда дети сказали, а что можно просто смотреть фильм и обсуждать его? У нас была возможность сказать – Да. И учитель, который сказал - Да с удовольствием будем смотреть. И этот вариант всех устроил и это общее дело оно пошло и все конфликты, все разногласия пропали. Но для этого нужно было подсоединиться и наладить обмен информацией.

Ю.В. Рябчикова: На самом деле я бы хотела дополнить. Я совершенно согласна с Колей. Мы как бы такие, гибкие адвокаты. Мы можем быть одновременно в одной ситуации адвокатами взрослого, в другой ситуации адвокатами ребенка. А когда мы вместе сходимся, мы помогаем им связывать вот эти веревочки взаимодействия в одно, в некий договор. И здесь уже мы выступаем не адвокатами, а посредниками для договора.

И.П. Рязанова: И даже если договор складывается на минимуме, не на всем там желаемом педагогом, а вот на том минимуме, который доступен ребенку – сейчас. Это отличный шаг вперед. Потом он может быть станет больше.

И.Ю. Шустова: Кто-то из коллег сегодня говорил, что ребята удивлялись, что в Большой Перемене свой интерес можно предъявлять. Доносить до педагога, что мне интересно. Это особенность данного образовательного учреждения, когда взрослые, настроены слышать, что говорят им дети.

В.И. Бузук: Скажите пожалуйста, бывает ли противоречие личностное, помимо предметного. Я просто сталкивалась с тем, что ребенок ненавидит не сам предмет, а его преподавателя. То есть какая-то личностная несовместимость. Я не знаю, есть ли в рамках ваших образовательных программ, возможность поменять педагога.

Ю.В. Рябчикова: Я могу рассказать. У меня был пример один. В этом году была девочка, которая занималась сначала в одной группе с сильными учениками, она была сильной по уровню знаний. Но она ко мне через какое-то время пришла и сказала: Я не могу там. Хороший педагог, но я не могу с ней. Она такая спокойная, мягкая, а мне надо чтобы со мной жестко работали, заставляли». И дальше мы перевели ее в другую группу.

В.И. Бузук: Понимаете, очень хорошо, что это ее выбор. Она это поняла и смогла Вам сказать.

Н.В. Касицина: Я смотрела на Ваш доклад с позиции заявленной темы, социальное партнерство и посредничество. И как мне показалось, то что вами сделано, эта аналитика, это базисные какие-то, ключевые принципы для людей, которые собираются быть партнерами в одной игре. И здесь ключевое – почему удается договариваться. Потому что изначально есть договор, что ребята сюда приходят по своему желанию и с ними против их воли ничего не делается. Это ключевое, на чем дальше все строится, это базис отношений. Точно также, если мы говорим о социальном партнерстве в широком ключе. До тех пор, пока у нас взрослых есть битва за время ребенка, мы каждый будем тянуть одеяло в свою сторону, и никакими партнерскими отношениями здесь не пахнет. Но если у нас позволение, вступить в это поле, с позиции свободы воли, и ответственных обязательств за свою волю, то дальше уже можно договариваться и складываться. Сначала на минимуме, потом больше и больше. Это вопрос Ирина Павловна к Вам, поскольку один из итогов конференции, который мыслится в конце. Да мы сейчас вместе посидим, пообсуждаем, а в итоге с кем мы вместе, в одной игре окажемся. В большой игре, взрослой. С какими партнерами. И это будет очень ответственный вопрос к организации, которая скажет я готов. Но тогда нужно будет очень точно определить свои возможности и ограничения. Чтобы потом не тянуть одеяло в свою сторону. Просто я о том, что это выступление можно брать за основу и перерабатывать уже в ключе другого.

М.А. Гусаковский: У меня возникло рассуждение, чисто аналитическое. Попытаюсь ответить на вопрос, как возможна организация вот этого взаимодействия. Она не педагогически организована, потому что есть посредник. Это на самом деле педагогическое открытие. Потому что если не буде посредника, вот эти прямые связи наладить будет некому и они обречены враждовать. Ученик не может на прямую обратиться к учителю, он не может ему сказать например – «Ты меня ругай!» как в Вашем случае. Или не ругай. Другие отношения там. В связи с этим, важно, что есть еще такая нейтральная фигура, которая может еще выступать и от имени: меня перед учителем или учителя передо мной. Именно такого абсолютного посредника. Это отличное педагогическая позиция, мне очень понравилось. Потому что первично, я помню очень хорошо, разрабатывал это Олег Семенович Газман. Там тема куратора была, как освобожденного классного руководителя. Идеология разрабатывалась такая, что он должен всегда выступать от имени ребенка. Ребенок беззащитен перед лицом школы. В этом смысле позиция гибкого адвоката, это продвижение. Это хорошее продвижение и в практике и в теории. Это другая позиция, чем если просто от имени ребенка.

Обсуждение после выступления М.А. Линник, М.Е. Леоновой

П.В. Ватагина: Я хотела задать вопрос. Когда Вы начали говорить про проблемы. Мы тоже работаем с детьми и нам, на самом деле, крайне важно, что же остается. Вот мы их учили, учили, профориентировали, что же случилось

дальше. Это проблема одна из важнейших. К сожалению, у нас на данном этапе нет возможностей отслеживать выпускников дальше. Да мы знаем про тех, кто возвращается. Но на самом деле чаще возвращаются те, у кого все хорошо. В большинстве случаев. У которых, все плохо, они чаще всего и пропадают. Вопрос на самом деле про статистику. Потому что, Ирина Павловна на самом деле говорила, что вы знаете, сколько у вас вообще было выпускников и сколько из них вернулось, осталось на связи, общаются, приходят. Это было бы очень интересно. И еще про клуб выпускников, хотела спросить, он у вас уже существует как организация, реализованная структура.

М.А. Линник: Нет, мы его еще пока только делаем.

П.В. Ватагина: Мне кажется это очень важная проблема, важная работа. У нас тоже есть ребята с которыми мы поддерживаем контакт, и есть, к сожалению те, о ком мы ничего не знаем.

М.А. Гусаковский: А почему к сожалению? Может к счастью.

П.В. Ватагина: Сомнения о их ситуации, тревога о них, опыт, больше настраивает на «к сожалению», это преобладает. Опять же статистика 1999 года, хотя непонятно насколько она сегодня актуальна.

М.А. Линник: Я попробую ответить на вопрос. Не считая этого года, за предыдущие годы нашей работы. Мы посчитали, у нас получилось 70 выпускников, из них регулярно на связи, то есть приходят, обращаются – 17 человек. Здесь я могу еще отметить, что большинство ребят, которые снова сюда приходят, это ребята из коррекционных интернатов в прошлом. Которые здесь проводили большую часть своей жизни, которые здесь внутри Большой Перемены, вместе с педагогами формировали правила общения, правила жизни, взаимодействия. Я их назвала условно – воспитанники Большой Перемены. Реже возвращаются ребята, которые сюда приходят просто подготовиться к экзаменам. Они подготовились, дальше поступают. Есть те ребята, о которых мы знаем, через других, которые с ними общаются, через педагогов.

В.И. Бузук: Вот смотрите. Я понимаю, что на какой-то регулярной основе они не приходят. Может быть как то, хотя бы раз в год, оповещать всех, что будет бал выпускников, что-то такое, чтобы они могли прийти. Чтобы на этом мероприятии хотя бы их увидеть и узнать, что с ними.

М.Е. Леонова: Я попробую ответить на этот вопрос. У нас приходят достаточно часто выпускники, некоторые, не все. Они участвуют в таких программах как музыкальная гостиная, которая проводится раз в месяц, приходят на выпускной, на какие-то праздники. Так, чтобы все вместе, вот этого к сожалению нет, поэтому и хочется организовать какое-то пространство клубное, чтобы было такое место где можно собраться, было для чего приходить. Не просто такое место, а с определенной деятельностью. Такая идея

есть, к сожалению, еще нет отчетливого видения, чем бы этот клуб занимался. Если у кого-то есть мысли, с удовольствием выслушаем.

В.И. Бузук: Клуб это замечательно. Это целая структура, а я имела в виду просто разовое мероприятие, чтобы высветить кто, где, что. Чтобы хотя бы увидеть то количество, которое может быть в вашем клубе, потенциально.

Н.С. Кривцова: У меня конкретный рецепт. Может это громко сказано. Вообще в нашей жизни не любят этого слова, но я его люблю, считаю надо о нем всегда помнить, это слово ритуальность. Ритуальность важна в жизни каждого человека. У каждого свои ритуалы. Но она дает нам ощущение, что у нас все хорошо, что жизнь как бы налажена. Для того чтобы сформировать ритуал необходимо некоторое количество повторений. А для этого, вот например день рождения вашей Большой Перемены. Его нужно справлять хорошо и интересно тогда, пока дети ваши еще все здесь учатся. И постоянно говорить, вот мы каждый год вас будем ждать на нашем Дне рождения. Мы каждый год будем встречаться. Делать акцент на конкретном событии и сделать его ритуальным. И может быть делать там какие-то ритуальные действия, в хорошем смысле слова, которые только в этот день и только для тех, кто пришел совершаются. И когда человеку, выпускнику будет плохо или хорошо, он вспомнит. Вы знаете, это как якорение в НЛП. И первое что вспомнится ему, этот день, и он придет сюда и будет помнить об этом дне. Ритуальность нужно зарождать и формировать эти ритуалы и тогда будут выпускники.

И.Ю. Шустова: Ваше выступление, это был такой хороший ракурс новый в нашей теме. Если я вас правильно поняла, то социальное партнерство с выпускником вы видите еще и как доверительные отношения. Чем на ваш взгляд отличается социальное партнерство с выпускником, от всякого другого социального партнерства, в чем его специфика? Это первый вопрос. А второй вопрос – как долго его нужно поддерживать?

М.Е. Леонова: Отвечая на второй вопрос. Здесь точно определить сроки мы не можем. Мы говорили об этом в выступлении, когда он сможет сам определять и выстраивать свою жизнь, брать на себя за ответственность.

С.В. Ефремов: По крайней мере, когда наступит у этого выпускника стабильность. Тогда вопрос сам собой отпадет.

И.Ю. Шустова: Почему я задаю этот вопрос. Мне показалось, что у вас социальное партнерство проявилось больше не столько как формализованные отношения, а некая спонтанная живая ситуация, где я могу получить обратную связь и где я могу выйти с ним на складывание смысловое, для того чтобы отчетливее представлял свою дорогу, свое движение в жизни.

Н.В. Касицина: Мне кажется по-другому. Как раз пока это спонтанно мерцательно и непонятно как, это вызывает тревогу и непонимание, что мы

хотим, мы хорошо сделали свое дело или плохо. Поэтому формализация этого места как клуба выпускников, возможности возвратиться и дополучить то, что тебе еще не хватает. Мне кажется это ключевая позиция, которую они нашли сейчас для себя. Хотя бы для того чтобы было место, куда они знают точно они могут вернуться. И там будут их ждать. Сейчас пока, они придут, найдут кого-то, а если этот педагог уже ушел, его здесь нет.

М.А. Линник: Я дополню. Частично отвечу на вопрос Инны и отнесусь к тому, что сказано. Что действительно, первый случай, который вы описали, социальное партнерство как чисто деловые отношения. По этому году, это хороший критерий, когда начинают так складываться отношения с выпускниками, в рамках договора, хотя бы по предмету. Когда согласовывается время, когда ребята начинают понимать, что нужно это согласовать с директором, со сроками. Деловые отношения сроятся, но очень важный момент, действительно нужно доверие. Чтобы в Большой Перемене был человек, к которому они могут обратиться, когда снова окажутся в позиции ребенка и совсем запутались со своими трудностями, и у них не получается деловой договор сложить. Идеальная ситуация, когда выпускник может обратиться к педагогу, которому он доверяет.

Н.С. Кривцова: Вопрос. У вас электронный ресурс какой-то есть, сообщество какое-то в интернете, сайт?

М.А. Линник: У нас есть сайт Большой Перемены.

Н.С. Кривцова: Не большой перемены, а выпускников.

М.Е. Леонова: Это только в проекте пока, в разработке. Спасибо, хорошая идея.

Н.С. Кривцова: Можно в формате доски открытой сделать. Присылать туда анонимно, все что хочешь, можно туда высылать.

А.А. Кичагина: Я хотела не вопрос задать, а скорее свое наблюдение высказать. Поскольку я всего второй год работаю. Интернат у нас для детей сирот. И я обратила внимание на такие вещи. У них очень мало самостоятельности, может это только специфика нашего учреждения. Очень мало самостоятельности и поэтому практически тотальный контроль идет. Большое признание вашему фонду за то, что вы создаете это доверительную атмосферу, которой нашим детям очень не хватает. Они с большим теплом всегда отзываются о занятиях, о педагогах, о кураторах. Очень переживают если какое-то занятие или встреча отменяются. Поэтому, я думаю, клуб выпускников – это большая перспектива. Спасибо вам большое.

М.А. Гусаковский: Я хотел бы сказать о клубе выпускников. Есть проблемы, которые можно обсуждать только в каком-то общем кругу. И ты приходишь для того чтобы встретиться и их пообсуждать. Проблемы у всех одинаковые,

схожие. Вот если у тебя есть проблемы, то я объявляю, что сегодня у нас заседание клуба по проблеме, например – трудоустройства, или отношений с начальником и пр. Проблемы могут быть самыми разыми. Желающие могут прийти. Но самое главное не это. Потому что, пусть они сами свои проблемы решают. Потому что они все время апеллируют к посреднику. Центр все время будет оставаться нужным как посредник. У меня проблема по жизни, но я ее никогда сам не буду до конца решать, с риском для жизни, а приду к посреднику – «Помоги мне наладить с ним отношения».

Н.В. Касицина: Может это и есть важная культурная практика, которую ужно ставить как задачу.

Шум. Реплики. Обсуждения.

М.А. Гусаковский: Я хотел бы не дискуссией закончить, а предложением педагогическим. На этот клуб выпускников можно приглашать студентов. Когда они решают свои проблемы. Для них это школа, что они с этим могут столкнуться по жизни, и вот как они это сами теперь решают, будет для них важный опыт.

Реплика: Имеется в виду студентов Большой Перемены.

М.А. Гусаковский: Да, которые сейчас, здесь и теперь учатся. Это такое открытое пространство, получается обучение по жизни.

Н.В. Касицина: А можно в продолжение. А если приглашать студентов с их проблемами, и наоборот привлекать выпускников к обсуждению и помощи студентам.

М.А. Гусаковский: Да, это тоже хорошо. Если получится такая совместность.

Т.В. Третьякова: Я скажу только о проблеме. Думаю, она каждого касается, не знаю, почему она не прозвучала. А где границы этих отношений, где граница допуска. Когда они выпускники, студенты в твою жизнь ныряют полностью, и хотят, чтобы ты нырнула в их жизнь полностью. И это требование. Где эта граница.

М.А. Гусаковский: Граница чего?

Т.В. Третьякова: Куда мы их пускаем, куда не пускаем. Куда мы идем в их жизнь, куда не идем.

И.П. Рязанова: Это вопрос риторический или вопрос исследовательский, на следующий год. Потому что иначе это бессмысленная затея.

А.И. Захарова: Все, что тут звучало и как предлагаемая форма работы и как предполагаемые проблемы. В общем, в фонде «Виктория», где я шесть лет работала, в программе все это было. Я готова встретиться отдельно и рассказать, как все это происходило. Действительно мы работали со студентами, с тем, кто продолжал обучение. Но мы выбрали только студентов вузов. Потому что программы наши с младшим возрастом, она мотивировала получение высшего образования, достижение неких целей на будущее. И мы собирали их два раза. Это были короткие сборы на семь дней, в их каникулы, зимние и летние. Это были такие реперные точки. И выходила очень большая мобильная команда психологов, которые учили и в личных консультациях проблемы снимали. Дети сами организовали свой клуб в контакте и нас пригласили. Понимаете, они с разных регионов приезжали и поэтому эта потребность была. Клуб выпускников рождался и хотел родиться у нас как ассоциация, которая ставила перед собой задачу помощи друг другу в сложных ситуациях в самостоятельной жизни. Они через членские взносы собирали деньги, чтобы помогать: кому-то зубы лечить, выбили в футбольном матче.

Шум, реплики, согласие.

Общая рефлексия по круглому столу «Социальное партнерство: проблемы позиции посредника между ребенком и социумом»:

И.Ю. Шустова: Мне представляется, что наша работа получилась очень продуктивной. Через те позиции, которые прозвучали, мы посмотрели на социальное партнерство с разных сторон. Были обозначены возможные формальные шаги в партнерстве, неформальные отношения в нем, те риски и сложности с которыми можно столкнуться.

М.В. Савинкина: Мне хочется сказать о нашем выступлении. Были очень интересные провокационные вопросы, которые породили интересные ответы моих коллег по выступлению. Спасибо за такие вопросы. Они нужны. Очень интересным был рассказ о ПНИ. То что Вы делаете очень важно.

Ю.В. Рябчикова: Многое из сказанного сегодня я переношу на свой опыт работы. Понимаю что проблемы везде одинаковые. Сейчас мозг работает и пытается найти некие универсальные ответы на те вопросы которые прозвучали.

Т.Н. Вабишевич: Рада услышать своих коллег, наших кураторов. Рада, что они смогли осмыслить свой опыт, это хороший задел для нашей совместной работы дальше. Как говорится «Мы строили, строили и наконец построили!» Будем строить дальше. Я рада услышать здесь коллег, которые приехали из других регионов, где тоже ведется эта работа, где тоже неравнодушные люди ищут пути решения этих проблем. Все таки, вот эта проблема с людьми, с ребятами которые выходят в жизнь и не могут в ней себя найти, я считаю очень важная. Мне очень приятно было услышать, что есть место, где удалось добиться таких

результатов. Мы единичным ребятам помогаем, при этом сталкиваемся с огромными проблемами. Я рада, что Вам удается с ними справляться, как Вы говорите в обход закона, вне закона. Это здорово. Мне понравилось, что были представители теоретической науки, которые помогали нам взглянуть на наши практические ситуации немного с другой точки зрения и увидеть другие смыслы о которых мы может быть даже не задумывались и дать толчок к дальнейшим идеям. Это было наше партнерство здесь. Единое.

С.В. Лобынцева: У меня сегодня радость, что происходил момент преодоления определенного, рост кураторской службы. Потому что ребята вынесли свою работу на обсуждение, показав, с какими трудностями они столкнулись. Спасибо им, потому что это было действительно достойно. Вы молодцы!

Н.С. Кривцова: Я скажу, что жду завтрашнего дня с нетерпением.

А.И. Захарова: Хочу отметить, что в такой дружеской атмосфере свершилось очень профессиональное мероприятие. Хочу отметить высокий класс сегодняшней конференции как организационно, так и содержательно. Для меня очень приятно, что наука включена в практику, а практика совершенно точно работает по науке. Это редкое сочетание в работе благотворительных фондов.

Н.Л. Филонов: У меня такое чувство, что я целый год смотрю сериал про новую педагогику. В этом году в практике кураторов было несколько научных мероприятий. Я понимаю как это помогало в течение года и сейчас такой итог как конференция. Такие встречи помогают понять, что уже есть и на что можно опираться. Я сейчас сижу и думаю, что из этого всего сейчас уже в нашей практике, какой следующий шаг. Чтобы итогом была какая то деятельность совместная, чтобы это было уже вкладом в следующие проекты.

М.Е. Леонова: Я в Большой Перемене первый год работаю и первый раз участвую в конференции. Мне волнительно сегодня было выступать и волнительно тем, что эта тема для меня очень важна. Все хочется сказать спасибо за предложения, за мнения, за поддержку. Есть о чем подумать, я уношу с собой мысли. Не ожидала такой теплой атмосферы, немного по другому себе все представляла.

М.А. Линник: Я в своей практике все время ищу какие то способы, пути, которые можно использовать в работе с ребятами. Для меня сегодняшняя встреча была ценной с этой стороны. Конечно интересно рассказать о том что у тебя получается и о тех трудностях, проблемах с которыми сталкиваешься, на самом деле здорово узнать что есть такое место, такая практика, практика где это решено. Не знаю насколько все переносимо, как опыт психоневрологического интерната можно переносить на нашу ситуацию, у нас тоже есть такие группы ребят. Для меня ребята из психоневрологического интерната, они все разные всегда загадка, работа с ними очень много вопросов создает.

П.В. Ватагина: Мне всегда очень интересно на конференциях, мероприятиях, когда собираются думающие люди, которым есть что рассказать, чем поделиться. Каждый раз ты не просто делишься с другими, но и сам очень сильно растешь. И хотя я не педагог и не психолог, я сегодня для себя нашла много вопросов, над которыми хочется подумать. Я управленец, мы другими категориями меряем, структура, планы. Но мы об одних проблемах говорим, очень важно иногда посмотреть на все это с другой стороны.

И.П. Рязанова: Представляете, сколько управленческих вопросов возникает при ориентации на запрос ребенка, когда он свою инициативу проявляет. Систему приходится менять, эти квадратики выходят уже в трехмерное пространство, не всегда понимаешь как это все соединить. Это другое управление.

Т.В. Третьякова: Я хочу сказать всем огромное спасибо. Я ухожу думать.

А.А. Кичагина: Хочу сказать спасибо выступающим. Я сегодня больше слушала. Для меня это очень полезным мероприятие оказалось. Я его воспринимаю его как такой своеобразный итог моей двухлетней работы в школе интернате, для меня это все-таки новый опыт. Понимаю, что не все так печально как казались, что вот эта доверительная среда важна, у нее большие перспективы. Действительно ребенку нужно место где тебя ждут, где тебе доверяют, где тебя примут со всеми проблемами, которые у тебя есть. Поймут и постараются тебе помочь. И еще, меня лично очень задел момент, когда выступала Ирина Викторовна Степанова, когда она говорила, что очень нужно тепло со стороны родителей.

Л.В. Наумова: Мой сухой остаток. Услышав такое огромное количество интересных мыслей, проблем связанных с моей многолетней работой. И вдруг я поняла, что это Ничто. Ничто, меня это последние годы сильно угнетает. Что та система, в которой я работаю, она не дает результата, на который я рассчитывала. Вдруг сегодня Вы Михаил Антонович сказали, что Ничто это и есть зарождение новой педагогики, которую наши молодые кураторы сегодня продемонстрировали. То есть на моих глазах зарождается новая педагогика. Другая. В которой я, не компетентна. Но как собака с хорошим нюхом чую, что у нас большие перспективы.

С.В. Ефремов: Мне импонирует, что молодые специалисты Большой Перемены столь профессионально говорили о своей работе, о своих планах. Знаете, наверное, партнерство в нашем учреждении, оно идет немного подальше. Почему? Мы очень активно занимаемся получением высшего образования среди наших коллег, воспитателей, социальных педагогов. Социальное партнерство нужно взращивать.

В.И. Бузук: Я бы хотела сказать - то, что я увидела сегодня удивительно. Такое живое участие всех и каждого я вижу первый раз. Такое гармоничное сочетание

теории и практики. Я думаю, результат не замедлит сказаться, партнерство я вижу во многих аспектах, как возможность роста и развития.

И.П. Рязанова: Я сегодня участвовала и слушала здесь с двух позиций, по крайней мере, с двух сейчас проговорю. Кроме ведущего и педагога для меня очень важна здесь была позиция управленца. Спасибо коллегам, которые так же эту позицию поднимали. Потому что чтобы управлять, управляться, нужно понимать с чем, какое оно новое управление. А что мы собственно говоря делаем на самом деле? Педагогические смыслы и содержание, они не могут быть заданы управленцем. Они не могут прийти из вне, как форматы и стандарты. Стандарты все имеют в школе, но ведь нельзя назвать управление по ним смысловым. Я понимаю, что управляться в таком хозяйстве творческом, очень живом не просто. Но благодаря вот этой нашей работе, совместной, когда эти смыслы становятся ощутимы, когда результаты измеряются не просто сдали ли ЕГЭ или ГЕА, а через то, о чем мы сегодня говорим. Я часто сталкиваюсь с ситуацией, когда мне нужно объяснить результат, не государству не родителям, а донорам, но как, про что мне говорить. У меня опускались руки, и я переходила на внешние формы, ГЕА сдаем, ЕГЭ. Мы так позиционировались в 55 интернате, где нас воспринимали социальные партнеры как клуб репетиторов. Я интуитивно, по жизни, от коллег понимала, что образование это же не про это. И вот представленность и проявленность этих результатов педагогической деятельности, по смыслу, на мой взгляд, у нас здесь происходит сейчас. Собирается и по универсалиям складывается. Мне кажется это очень важно, что мы пробуем совместно определить предмет, пробуем определить педагогический результат, и даже его померить. Например, в такой тонкой и трепетной деятельности театрального педагога, посредника между ребенком и культурой. Для меня это огромный шаг вперед. Это содержание помогает нам на самом деле выходить из нашего собственного аутизма.

И.Ю. Шустова: Для меня очень важным показалось то, что нам сегодня озвучили кураторы Большой Перемены, о чем и Ирина Павловна сейчас говорила. Они сказали принципиально важную вещь - чтобы состоялось социальное партнерство, должно проявиться некое общее смысловое поле, чтобы возникла основа, на которой можно договариваться. Чтобы договор выстраивался не по формальному признаку, ты мне – я тебе, а на общей педагогической позиции, значимых педагогических смыслах. Второе, что поняла сегодня слушая коллег, что в этом общем поле каждый, удерживая это общее, и не противопоставляя себя ему, находит свою точку отсчета, где может максимально себя профессионально реализовать - это и есть некая универсалия, на которой может выстраиваться оптимальное профессиональное партнерство. Это есть одновременно отождествление, где мы сложились по смыслам, и есть некое обособление, где каждый находит точку для своей профессиональной самореализации, для позиционирования, где осознает ради чего я это делаю.

Выступления аналитиков:

Н.В. Касицина: Выступления коллег на нашем круглом столе позволяют мне сделать несколько выводов:

Во-первых, социальное партнерство нужно взращивать. Само по себе оно не появится. И сегодня в обсуждении конкретной практики кураторов как социальных партнеров по образованию была обозначена позиция посредника. Посредничество как практика увязывания интересов разных людей во имя образовательных результатов наших студентов - это некий универсальный способ, который помогает всем нам взрослым людям не просто складываться в позиции партнеров, а как бы «дорастать» до этого.

Второй вывод, которым я хочу поделиться – это то, что в этом выращивании себя до партнерства есть некая логика, этапность.

Ну, для начала должно появиться желание преодолеть собственные границы. Пока его нет, пока каждый сам в себе в своей автономии самодостаточен - нам не о чем говорить. Это желание выйти за пределы, за пределы ограниченности функций своего учреждения, устоявшихся общественных стереотипов, оно на самом деле – мощная движущая сила тех позитивных преобразований, о которых сегодня на круглом столе шла речь. Как сегодня Сергей Владимирович сказал: «Мы все делаем!.. Правда находимся зачастую вне закона». Да, увы - рамки закона зачастую жестко ограничивают то новое, что в принципе уже нарождается в живой практике, как ответ на актуальную ситуацию с нашими детьми. Так вот это отношение к той границе, которая нас сковывает, а поэтому не устраивает и желание выйти за нее - это первое.

Следующее - это интерес к тем людям, организациям, структурам, кто находится в иных рамках, для кого наши ограничения вовсе и не ограничения. Если я выхожу туда с интересом, с установкой уважительной и рассчитываю, что там находятся те, кто уважает меня – есть шанс, что у нас возникнет взаимное уважение и притяжение. Это взаимное уважение – фундамент для складывания социального партнерства. Об этом сегодня кураторы рассказывали, и то, о чем я сейчас говорю – это выжимка из выступлений на круглом столе.

Дальше. Отношение доверия. Я уважаю тебя, ты уважаешь меня, сможем ли мы доверять друг другу? Если мы прошли этот этап взаимного приближения, дальше могут возникнуть связи в наших отношениях, которые урегулируются традициями. Спасибо Наталье Сергеевне из Ульяновска за вброс про ритуальность, традиции, которыми держится и на которых вырастает то, что пока еще не встало как общая норма.

Об этом шел разговор на круглом столе про клуб выпускников, как та традиция, которая может появиться в «Большой Перемене». А чем не хороша традиция собирать такие конференции, раз или два раза в год? Собираться регулярно и вместе думать о том, как преодолеть эти самые социальные границы, которые нас удерживают в странной позиции по отношению к детству и его проблемам, о которых сегодня говорила Ирина Степанова. В этих

границах сейчас зажат взрослеющий ребенок и взрослые, которые вынуждены заниматься решением проблем своего жизнеобеспечения, а отнюдь не педагогических.

Итак, заложим традицию для сохранения отношений доверия, которые нас будут поддерживать в нашем интересе к совместному решению проблем детства. И в этих отношениях доверия, мы должны как партнеры вырасти до такого уровня откровенности, когда мы можем не просто эмоционально «поглаживая друг друга», сказать - «Ты молодец, и я молодец, потому что мы работаем с детьми-сиротами», но смочь и открыто обсудить стоящие перед нами проблемы. Спасибо Ирине Павловне, сегодня совершенно потрясающим было начало нашей конференции, оно сразу поставило вопрос ребром. Проблема инфантильности - она касается не только наших ребят. И это не только про сиротство, это про нас с вами и про каждого из нас. Это насущный вопрос для современной педагогики - есть ли у нас ходы, культурные практики, которые помогают преодолеть этот инфантилизм государственного масштаба?

Итак, проблема поставлена. Но ее надо не просто открыто обсуждать, а обсуждать профессионально. И вот тут начинается собственно тот деловой разговор, когда увы приходится открыто признаваться, что у нас нет готовых ответов на наши непростые вопросы. И вопрос, поставленный конференцией – это вопрос ко всем тут присутствующим: выходим ли мы в исследование, причем исследование полипрофессиональное этих непростых вопросов? Поле для исследований - обширное и каждый в нем может определить свой профессиональный вклад, свое место. И сильные стороны каждого из партнеров – это тот ресурс, благодаря которому общее дело может выиграть. Даже такое сложное и запутанное дело – как решение проблем сиротства в нашей стране.

И здесь мы от договора о сотрудничестве должны как-то перейти к договору о соавторстве. Потому что совместные исследования когда-то дадут свои плоды, и нужно понимать, что совместный плод наших трудов – дитя общее. Сможем ли мы и тогда остаться партнерами? Будет ли каждый рвать в свою практику найденное и говорить «это мое!»? Или это будет «наше» и все наработанное станет общим достоянием и будет в открытом доступе для всех? Это больной вопрос всего нашего профессионального сообщества. Часто слышу разборки - Кто на самом деле автор… Кто что у кого стянул.. Кто кому не заплатил… Как не продешевить… Можно ли защитить свое авторство? Пока мы общаемся в таком ключе - проблемы остаются проблемами глобальными, а наши находки – местечковыми.

Я очень надеюсь, что в социальном партнерстве некоммерческих благотворительных фондов, научных подразделений, образовательных учреждений, бизнес-структур, государственных ведомств нам удастся достойно сложиться как соавторам-исследователям. Лишь тогда появляется шанс преодоления старых границ, то есть перенормирование их. Тогда мы как соавторы в общем гражданском проекте должны в этом правовом поле выступать профессионально, культурно, обоснованно и доказательно. Сможем

ли мы противопоставить свою культурную практику складывания полипрофессиональных исследований, как выход из проблем сиротства? Это тот вопрос, который сегодня звучал с разных сторон и пока он открыт.

М.А. Гусаковский. Я хочу сказать о двух, трех вещах не повторяясь. Мне тоже показалось, что удачей нашей встречи является попытка совместного думания. Не каждый думал о своем, а думали вместе, но каждый получил свой результат. Мне очень понравилось наше последнее обсуждение, где каждый говорил про себя.

Теперь я хочу сказать о том, что может быть случилось вместе. Это большой риск, может этого ничего и не было, а это только мое воображение. Все вы знаете, что воображение, это начало новой реальности. Общая ситуация. Говорили на нашем столе об управлении, о том что это другое управление. Такого рода опыт, такого рода практика, это другое управление, когда система должна повернуться к интересам ребенка. В связи с этим встает вопрсо более точной и тщательной прописи позиции педагога. Как она должна измениться? Вот проблема.

На нашем круглом столе возникло два сюжета, очень важных. Которые, я бы отнес, к педагогическим открытиям. Я долго размышлял и наверное каждый из вас тоже, что такое педагогический закон. Кто-нибудь мне может назвать хоть один педагогический закон, если педагогика наука.?

Я как раз про закон, который нужно открыть, как закон природы. Не закономерность, это более ослабленная зависимость. Чтобы было более понятно, я хочу привести в качестве примера отчетные документы нашей Белорусской академии наук. Там первым пунктом отчета каждого академика, количество открытых законов в этом году. Законы, потом закономерности, выявленные причины и пр.

Мне кажется, что под педагогический закон можно подписать вот что, то, что нельзя не сделать педагогу в этой ситуации. Это необходимо. Что-то поменялось в ситуации и это необходимо сейчас сделать. И вот это мое осознание, этой педагогической необходимости есть закон, в моей интерпретации. Теперь, что в принципе необходимо сделать? Попробую сформулировать вам несколько постулатов.

Первое. То чем мы занимаемся, это переход ребенка из состояния детства в состояние взрослого. Процесс взросления. И вопрос, что здесь необходимо сделать сегодня, чтобы этот процесс случился успешно? И ответы, которые я нашел здесь, в обсуждении сегодняшнего дня, два. Первый. Вот в этом процессе перехода во взросление обязательно необходимо включать, встраивать ситуации риска. Вплоть до риска жизни и смерти ребенка. Если он этих опытов не испытает, он во взрослое состояние не перейдет. И второе положение. В налаживании образовательного процесса, социального партнерства, необходим посредник. Особенно в организациях данного типа.

Посредник это значит не ребенок и не учитель. В Большой Перемене кураторы очень удачны. Долгое время я полагал в рамках педагогической поддержки, что задача посредника это защита интересов ребенка перед

педагогическим коллективом. Сегодня, здесь и сейчас была попытка утвердить другую позицию. Роль, которая хорошо прозвучала, гибкого адвоката. Проблемная ситуация, с которой к этому посреднику обращается или ребенок или учитель. И тогда этот посредник выступает в этих ситуациях с разных позиций. Он меняет позиции. И здесь есть одна угроза. Это угроза остаться вечным посредником, между студентами (ребятами) и жизнью. Потому что, когда студенты продолжают обращаться со своими жизненными проблемами сюда, они начинают видеть образ этого учреждения как глобального посредника между мной и жизнью. Я думаю здесь есть большая проблема, связанная с тем чтобы отпустить, чтобы расстаться. Вот эта практика «Расстаться» должна быть отработана как методическое действие.

Раздел III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ОСНОВА СКЛАДЫВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Н.Н. Михайлова

В последнее время слово «поддержка» часто упоминается в связи с проблемами, так или иначе связанными с образованием детей: социально-педагогическая поддержка, психолого-педагогическая поддержка, социально-психолого-педагогическая поддержка, медико-педагогическая поддержка и т.д.

Речь идет об определенной практической деятельности различных учреждений и специалистов. При этом слово «поддержка» в названии учреждения выполняет функцию сигнала, который понятен каждому: «здесь окажут помощь тем, кто попал в трудную ситуацию». Служба социальной поддержки, как правило, занимается проблемами опеки и попечительства, помощью обездоленным. Психологическая поддержка оказывается тому, кто имеет эмоциональные проблемы; медицинская поддержка сконцентрирована на проблемах, связанных с физическим здоровьем и т.д. Сущность собственно педагогической поддержки выделить не так просто.

Что является предметом собственно педагогической поддержки? Трудности, связанные с социальной дезадаптацией (проще говоря, когда поведение ребенка не соответствует общепринятым нормам и по этому поводу возникают конфликты с учителями, воспитателями, родителями, сверстниками)? Трудности в обучении (стойкая неуспеваемость, а отсюда, опять же – конфликты с учителями, воспитателями, родителями, одноклассниками)? Или слово «педагогическая» подразумевает работу с различными проблемами детей в их успешном преодолении, а лучше – в профилактике таких событий, которые деформируют самооценку детей?

В рамках данной статьи мы под словосочетанием «педагогическая поддержка» будем понимать теорию и методику педагогической деятельности, предметом которой является проблема ребенка, являющаяся реальным препятствием на пути его полноценного образования и развития.

Методологические и культурные основания педагогической поддержки ребенка в образовании связаны в первую очередь с гуманистическими традициями и антропологическим подходом в построении педагогического знания и практики, которые нашли свое отражение в теоретических воззрениях известного отечественного ученого и замечательного практика Олега Семеновича Газмана [1,2].

Известно, что в переломные моменты истории значение образования неизмеримо возрастает, поскольку человечество хотело бы с оптимизмом

встречать собственное будущее. Концепция педагогической поддержки ребенка в образовании О.С. Газмана появилась на стыке эпох – в 90-е годы. Обращая свое внимание на детство, как новое поколение, ученый указывал на то, что новое поколение является не только правопреемником прошлого, но и полноценным субъектом культуры, которому предстоит стать на более высокую ступень исторического и культурного развития. Однако, само по себе культурное становление детства невозможно. Это огромный и созидательный совместный труд Ребенка и Взрослого. Поэтому культурно-созидательная миссия Педагога, личностно и профессионально погруженного в образовательную деятельность, не может быть равнодушна и нечувствительна к ситуациям «трудного детства» вообще и конкретным проблемным ситуациям отдельного ребенка, в частности.

Педагогическая поддержка – это персонифицированная педагогика, предметом которой является проблема ребенка. Проблема в рамках педагогической поддержки видится как эмоционально-деятельностный тупик, в который по воле обстоятельств попал конкретный ребенок. Нахождение ребенка в эмоционально-деятельностном тупике сродни тому, что в психологии принято называть фрустрацией. Психическим состоянием человека, вызываемым объективно непреодолимыми или субъективно так воспринимаемыми трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи, при переживание неудачи. Известно, что подобные ситуации имеют огромную разрушительную силу для самооценки ребенка, попавшего в эмоционально-деятельностный тупик. Для педагога важно не только распознать как можно раньше симптомы фрустрирующей ситуации, но и создавать планомерно и последовательно условия, при которых будут развиваться способности ребенка к адекватной оценке такой ситуации и проектирования выхода из нее.

Педагогическая поддержка связана с заботой о ребенке, но не с опекой его. Главное в ней – это пробуждение собственной активности и инициативы ребенка в преодолении собственных проблем, развитие его субъектной позиции.

Поддержка только тогда становится нормой педагогической деятельности, когда педагог оказывается человеком, небезразличным к жизненным проблемам ребенка, не только готовым подставить свое плечо для опоры, но и профессионально владеющий средствами «выращивания» в ребенке способностей находить опору в самом себе.

Поддержка – это не только признание взрослым права ребенка «быть не таким», но и помощь ему находить в себе силы строить отношения с другими людьми, оставаясь самим собой. Очевидно, что пока ребенок не получит возможности строить отношения с другими, социальный контекст закрыт для его индивидуального сознания. Находясь среди людей, он может чувствовать себя одиноко и «неуместно».

В проблемной ситуации ребенок становится необычайно чувствителен к внешним воздействиям и как следствие – чрезвычайно уязвимым, поскольку проблема «не такой», «не успешный» связана не столько с осознанием

ребенком своей силы, сколько с обнаружением в себе лишь «слабостей и немощи»: все смеются, а мне не смешно; всем нравится, а мне не нравится; все могут дружить, а у меня нет друзей и т.д. В эмоционально-деятельностном тупике переживаний много, а выхода нет.

В рамках научной школы О.С. Газмана были разработаны принципы педагогической поддержки, которые легли в основу методики определения четырех тактик педагогической поддержки [3]. В основе тактик лежит педагогическая деятельность, актуализирующая активность самого ребенка, направленная на осознание им собственных сил по решению возникшей трудной ситуации в его жизни.

Тактика «Помощь» применима тогда, когда у ребенка есть все ресурсы для преодоления трудной ситуации, но нет веры в свои возможности. Ребенок как бы самоблокируют собственную активность, боится себя, считая неудачником.

Тактика «Содействие» применяется в тех случаях, когда активность ребенка присутствует, но недостаточно развита рефлексия. Под рефлексией понимается такая специфически человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития). В этих случаях ребенок активно действует, но не задумывается о последствиях собственных действий, склонен к импульсивным действиям, не проектирует и не анализирует возможные варианты действия в данной ситуации.

Тактика «Взаимодействия» развивает у ребенка способность к взаимодействию с другими людьми как возможному ресурсу, дополняющему его собственные силы в преодолении трудной ситуации. Эта тактика способствует формированию культуры договорных партнерских отношений.

Тактика «Защиты» постулирует: ребенок не должен оставаться жертвой обстоятельств. Данная тактика актуальна тогда, когда внешние условия намного превосходят возможность ребенка преодолеть их, чтобы стать успешным. В данном случае работа ведется не столько с ребенком, сколько с теми факторами, которые выступают препятствием на пути успешной самореализации ребенка.

На наш взгляд, тактики «Защиты» и «Взаимодействия» могут выступать основой складывания социального партнерства. Остановимся на каждой из тактик и ее возможностей в социальном партнерстве подробнее.

В контексте детей-сирот и выпускников интернатных заведений тактика «Защиты» особо актуальна, поскольку внешние обстоятельства серьезно могут повлиять на качество образования этой категории детей и молодежи. Не секрет, что в детские дома часто поступают дети, которые по возрасту должны были бы учиться в средних или даже старших классах общеобразовательной школы, а по факту их знания и социальная адекватность соотносима с более младшим возрастом. Поскольку время пребывания в детском доме ограничено возрастом, возникает весьма трудная задача: за короткий срок восполнить имеющиеся пробелы.

В рамках стандартного класса общеобразовательной школы с такой задачей почти невозможно справиться, потому что обучение в данном случае должно быть персонифицировано, индивидуализировано, с точно выверенным образовательным маршрутом. Не следует забывать о том, что интенсивные занятия могут сказаться и на здоровье ученика, и о том, что персонифицированное обучение весьма дорогостояще. Если эту задачу решать привычным, стандартным путем, то скорее всего она будет решать формально, детей с натяжкой будут переводить из класса в класс. С учетом современного стандартизированного подхода к контролю за знаниями в виде ГИА или ЕГЭ, очевидно, что выпускник детского дома может оказаться неконкурентно способным в среде сверстников.

Сейчас на рынке образовательных услуг все большую активность проявляют некоммерческие общественные организации, в том числе и организации, оказывающие образовательные услуги детям-сиротам и выпускникам интернатных учреждений. В рамках социального партнерства государственные образовательные учреждения и некоммерческие общественные организации вполне могут сотрудничать, расширяя возможности для получения детьми-сиротами и выпускниками детских домов и интернатов достойного современного образования.

«Защита» - это одна из тактик педагогической поддержки, она обеспечивает тот необходимый минимум условий, благодаря которому может возникнуть траектория самостоятельного движения ребенка к собственной успешности как субъекта образовательного процесса. Нужно помнить, что одно из значений глагола «поддержать» - это «выразив согласие, одобрив, выступить в защиту кого-нибудь» [4, С. 534]. Педагогическая поддержка, таким образом, защищает право на образование всех молодых людей не формально, а по сути

Следующая тактика, на которой остановим свое внимание – это тактика «Взаимодействия». Целенаправленное использование тактики «Взаимодействия» в учебно-воспитательном процессе позволяет формировать ценнейшие качества социальной адаптации ребенка – вхождение в общность с другими людьми, используя такой важный механизм, как договор.

Важно понимать, что договор достигается путем соглашения между людьми на добровольных началах с использованием переговоров. Поэтому главные условия, при которых возможен договор с ребенком это:

- ребенок объективно и субъективно не является «жертвой обстоятельств»;
- у ребенка достаточно стабильное эмоциональное состояние;
- самооценка ребенка не занижена.

Тактика взаимодействия не может применяться в экстремальных условиях, поскольку договор требует не спонтанных, а взвешенных решений. Однако дети уважают умных взрослых, но им скучно с теми, кто назидателен, поэтому переговоры – это не повод для взрослого быть назидательным по отношению к ребенку-переговорщику. Это уважительный диалог, тон которому может задать более опытный, но уважающий мнение ребенка, взрослый человек.

Кредо тактики «взаимодействия»: договор – это испытание свободой и ответственностью.

Педагог через договор создает условия для освоения ребенком решения собственной проблемы путем проектирования целостной деятельности. В этой ситуации ребенок от начала до конца проходит путь субъекта решения собственной проблемы, от определения ее сути и постановки целей до рефлексии деятельности и оценки ее результатов. Причем договорные обязательства позволяют выделить долю участия каждого партнера и оценит ь его личный вклад в общее дело. Таким образом, обе стороны договора (в том числе и ребенок) получают возможность для самопознания и самоанализа.

Педагог через процедуры, связанные с договором, создает для ребенка условия овладения логикой поиска и установления границ своей свободы и ответственности.

Резюмируя вышесказанное можно полагать, что тактика «Взаимодействия» в педагогической поддержке закладывает основы для выращивания в ребенке качеств социального партнера, позиции, которая необходима каждому человеку, желающему быть партнером в сообществе людей.

Литература:

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: Забота - поддержка - консультирование. - М.: УВЦ «Инноватор», 1996. - Вып. 6. – С. 10 - 38.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы - М.: МИРОС, 2002.
3. Михайлова, Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2002.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ПОТРЕБНОСТИ К КРАСОТЕ

Л.А. Гусаковская

Почему это проблема? Потребности в обществе потребления. Казалось бы все сомкнулось. Много красивых вещей, много красивых домов, машин, красивой одежды, много рекламных щитов, роликов, витрин и тоже, порой, красивых. И много пошлости, пустоты, подлости, предательства, глухоты и слепоты. И много тоски по «человеческому» - теплому, надежному, благородному, внимательному, высокому, чистому. А тут еще «бесконтактное» общение с кем угодно, когда угодно и как угодно, что само по себе ни плохо, ни хорошо, но без обязательств, без напряжений, без траты душевных сил, чувств, времени. Повседневная жизнь сама по себе не рождает потребности.

Что такое потребности? Потребность представляет собой «состояние повышенного напряжения» (Курт Левин), возникающего в результате

отношения между субъектом и средой обитания (Д.А.Леонтьев), это нужда (по С.П.Рубинштейну), программы поведения, посредством которых реализуется жизнедеятельность субъекта (Б.И.Додонов). Т.е. это состояние, зависящее от объективных и субъективных условия существования и развития личности, источник ее активности. Непосредственно окружающие индивида условия детерминируют его особенный индивидуальный образ жизни, отношения, потребности, вкусы, чувства и т.п.

Потребность проявляется первоначально как какое-то напряжение, неудовлетворенность, беспокойство, как нужда, необходимость в чем-то, как состояние напряжения, желания, влечения, стремления и мотива действия. Затем происходит опредмечивание потребности – узнавание потребностью своего предмета, запечатление (импритинг). Первоначально, как правило, очень широкий спектр предметов попадает в поле удовлетворения возникшей потребности. Фиксация удовольствия отбирает предмет потребности. Рождается мотив потребности и активизация действия. Потребность может и, видимо, выступает источником активности. Потребность формирует цели, через достижение которых происходит удовлетворение потребности и рождение новых.

Субъективно потребность проявляется через эмоции, желания, влечения, стремления, мотивы, чувства удовлетворения и неудовлетворения. Поэтому потребность определяет избирательность восприятия мира и отношения к нему.

Эстетическая потребность представляет собой стремление человека к эстетическому восприятию, эстетическому чувству, в основе которого лежит чувство красоты, переживание его, положительная эмоция, своеобразное чувство удовольствия. Это потребность в наслаждении чувства и ума. Не случайно И.Кант называл прекрасное «игрой познавательных способностей». Это духовная потребность. Эстетическая потребность есть идеальное, духовное субъективное образование, есть наш личный самоотчет о некоторой существующей в нас психической реакции, соотнесенной с окружающим нас миром. Это способ соотнесения «потока переживаний» со сферой идеалов и ценностей. Они (эстетические потребности и вкусы) выступают своего рода маркером духовного мира личности, существуют в духовном мире их носителей, им определяются и это всегда новация. Эстетическая потребность не является простым копированием эстетической реальности или буквальным повторением чувствования и понимания индивида. Это уникальное творческое образование, результат собственных интеллектуальных и эмоциональных усилий.

Эстетическая потребность выступает как активная сторона эстетического сознания, побуждающая личность к эстетической деятельности. Именно с потребности воспринимать и утверждать прекрасное в жизни и в искусстве ведут свое логическое начало другие эстетические характеристики личности. Эстетическая потребность выступает как бы стержневым образованием эстетического сознания и эстетической активности личности. Эстетическая потребность коррелируется с эстетическим вкусом, который придает потребности направленность, избирательность, определенность.

Эстетическая потребность коррелируется так же с психологической структурой личности, к которой психологи относят темперамент как систему природных свойств, направленность (систему потребностей, интересов, идеалов, установок), способности (ансамбль интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств), характер (синтез отношений и способов поведения), опыт, психические процессы, свойства и состояния, «я» как система самосознания личности.

Эстетическая потребность определяется по объекту потребности. В иерархии потребностей по Маслоу эстетическим потребностям отводится высшая ступень в иерархии. Различают потребности по сферам деятельности, по объекту потребностей, по значимости (доминирующие/второстепенные, центральные/переферические), по временной устойчивости, по функциональной роли, по субъекту потребностей.

Эстетическая потребность прежде всего понимается как потребность в красоте и выражается в деятельности по законам красоты, выражает стремление создавать красивое как в себе, так и в окружающем мире и служит практическим целям освоения культуры: с одной стороны, концентрирует в себе опыт предшествующей эстетической деятельности и культуры по освоению мира, является индивидуальным средством хранения и передачи эстетической информации, с другой – рождает новый опыт творческой деятельности, и мира, и себя по законам красоты.

Красота – это прежде всего переживание, эмоция (положительная), своеобразное чувство удовольствия, «игра познавательных способностей» (Кант), «целесообразное и сложное (трудное) преодоление» (эстетик и драматург В.М. Вилькенштейн), это сведение трудного к простоте, преодоление трудностей (Б.Брехт). Стремление к красоте, - полагает авиационный конструктор О.К.Антонов, - помогает принимать правильные решения, восполнять недостаток данных.

Способность к восприятию красоты есть необходимый инструмент творчества. Потребность, удовлетворяемая искусством, - это потребность познания правды и добра.

Эстетическое воспитание касается всех форм деятельности человека, а предметом его является формирование эстетического отношения к действительности – эстетических потребностей и активизация их до творческой деятельности по законам красоты. Эстетическое развитие личности – это особый способ всестороннего «воспроизводства» самого человека, это его (человека) способ духовно-практического освоения действительности.

Генезис эстетических потребностей. Формирование эстетических потребностей осуществляется в диапазоне от ориентировочно-исследовательского рефлекса, неосознанного влечения к форме, ситуативного интереса, неустойчивых желаний, стремлений и чувств к потребности как устойчивой направленности сознания. Формируется эстетическая потребность на основании индивидуального освоения всей универсальной культуры человечества и проявляется в полноте и многообразии собственного «человеческого» отношения к миру. Формирование это происходит путем

интериоризации социально, культурно и исторически обусловленных эстетических норм, эталонов, потребностей.

Основания эстетической потребности лежат в физиологических данных и психологических особенностях личности. Пол, возраст, тип нервной деятельности, с одной стороны, и условия жизни человека, его образование, воспитание, профессия, личный жизненный опыт, с другой, так или иначе оказывают влияние на формирование эстетических потребностей. Опыт и ценностные ориентации представляют некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека. С. Эйзенштейн отмечал, что любой зритель в соответствии со своим опытом «из недр своей фантазии, из ткани своих ассоциаций, из предпосылок своего характера, нрава и социальной принадлежности творит образ по точно направляющим изображениям, подсказанным ему автором, непреклонно ведущим его к познанию и переживанию темы» [6, С.171]. Идеалы личности, их самосознание, вкусы, мировоззрение детерминируют формирование эстетических потребностей. Чем шире диапазон предпочтений, интересов непосредственно коррелирующихся с уровнем общей культуры, с уровнем образованности, с характером и уровнем культуры той социальной группы, представителем которой является носитель эстетических потребностей и вкусов, тем ярче и выразительнее проявление эстетического чувства, в котором непосредственно проявляются эстетические потребности.

Эстетическая потребность возникает на основе эстетического отношения с разнообразными явлениями реального мира, в процессе которого возникают чувственный образ, оценки, вкусовые предпочтения. Эстетическая потребность – субъективное явление. Первичные эмоции, доставляющие «удовольствие» воспринимающему субъекту, изначально полученные цветовые, звуковые и другие сенсорные предпочтения кладутся в основу дальнейшей ориентации в мире и обнаруживают себя на высших этапах эстетического творчества и эстетического отношения.

Эстетическая потребность выражает духовную содержательность конкретного человека. Гегель отмечал: «Всегда остается верным то, что каждый человек оценивает художественное произведение и характеры, действие и событие по мере своего понимания и душевной глубины» [4, С.17]. Эстетическая потребность есть личностное качество, феномен индивидуального сознания, есть система его ценностных ориентаций и предпочтений, является выражением субъективного поля личности. Но в то же время эстетическая потребность личности тесными узами, нитями переплетена с духовной жизнью общества, настроениями и чувствами людей конкретного времени и пространства. Если мы заглянем в историю художественной культуры, мы обнаружим как меняются темы, идеи и формы художественного творчества во времени и пространстве, а значит и предпочтения, и вкусы, и потребности. Духовная культура общества, и прежде всего его художественная культура, формы ее организации как объективная данность выступают хранителем и передатчиком знаний, ценностей, норм, идеалов, в том числе

оценок и потребностей, на основании которых формируется мир индивидуальных предпочтений.

Формирование эстетических потребностей.

Игрушки, предметы обихода, одежда и т.п. Мир ребенка окружен бесконечным разнообразием предметов – игрушки, предметы обихода, одежда, обувь. В процессе взаимодействия с ними ребенок овладевает пространственными свойствами предметов – их формой, величиной, положением в пространстве, цветом, звуком. На раннем этапе взаимодействия с предметами, окружающими ребенка, образуются первые образы формы, цвета, звука, формируются первичные предпочтения, потребности, установки, образы-эталоны (любимая кукла, любимое платье, любимая игра, сказка и т.п.). Эти первичные образы-эталоны носят пока диффузный характер. Наложенные на чувство приятного – неприятного, они становятся первыми координатами в будущей сложной системе координат отношения к прекрасному, безобразному. Предметы и явления, вызывающие в человеке эмоции удовольствия, радости, даже счастья, коррелируют чувственный образ-эталон красивого или безобразного в зависимости от того, какой эмоциональный знак они несут. Эти предметы и явления могут быть никак не связаны между собой, разнообразны по содержанию. Но общее чувство от них, «общий эмоциональный знак» (Л.С. Выготский) объединяет разнообразные элементы в образ-эталон красивого, безобразного, отвратительного, вызывая определенное отношение к этим предметам и явлениям. По мере развития человека чувственные образы-эталоны подвергаются сложному процессу переработки, дифференциации и интеграции. С развитием предметной деятельности происходит переход к продуктивным формам деятельности и различным формам творчества. Чрезвычайно важную роль здесь выполняет игровая деятельность.

Игра – является основной формой развития сознания и самосознания в первые годы жизни ребенка (примерно от 3 до 7 лет). В этом возрасте господствует синкретическая художественно-игровая деятельность, усиливается роль словесного подкрепления, развивается аналитическая способность сознания. Игра требует фантазии, соображения, сиюминутных творческих открытий. Родовой признак игры не в результате, а в самом процессе деятельности, в ее содержании, безотносительном к утилитарной потребности. Незаинтересованность, существование в себе, живая слитность мыслей и чувств, одновременное познание и преображение, преображение и оценивание, оценивание и общение – неотъемлемые характеристики игры.

Продуктивная деятельность приводит к освоению норм и эталонов, их систематизации. Восприятие приобретает моделирующий характер. В процессе восприятия происходит синтез, связь и интеграция ощущений, в результате которого формируется целостный образ предмета. В процессе активного поведения в деятельности начинают формироваться зрительные, пространственные и временные образы. С.Л. Рубинштейн отмечал: «Воспринять – значит, по существу, онтологизироваться, включиться в процесс взаимодействия с существующей реальностью, стать причастным ей» [5, С.283]. С этого момента можно говорить о наличном бытии эстетического

творчества и эстетической потребности. Каждая возрастная ступень характеризуется своими формами творчества. Детское творчество не направлено на создание художественных ценностей, для них важен сам процесс творчества как процесс самоуправления и самоосуществления.

Рисование – самый ранний вид творчества. Через эту форму проходит абсолютно все дети с большим или меньшим успехом. К подростковому возрасту рисованием занимается все меньшее количество детей, а минуя этот возраст только одаренные дети или те, которых стимулирует к этому виду творчества окружающая их среда, продолжают им заниматься.

Литературное творчество возникает на этапе развития аналитических способностей. Оно связано с расширением мыслительной деятельности ребенка, с обогащением его речи, устной и письменной, с расширением и обогащением личного опыта. Литературное творчество ребенка начинается со страсти к сказке, затем к приключению, романтической мечте, реалистическому анализу. Сказка помогает овладевать реальным опытом человечества. «Сказка непременно бросает своего героя из одного кризисного испытания в другое, недаром она полна страшного («…разом семь голов отрубил»); жестокости сказки заставляют самого невосприимчивого ребенка почувствовать на месте персонажа, испытать сильные чувства, перевоплотиться хотя бы таким способом, - таков простой, но верный способ возбудить сопереживание - перевоплощение» [2, С.12-13]. Художественное восприятие требует наглядной образности, прямых олицетворений. Сказка вызывает сопереживание, ребенок перевоплощается в героя, проживает его жизнь, переживает его успехи и неудачи, преодолевает сопротивление, борется и побеждает. Художественное воображение, которое переживает ребенок, приводит его к собственному художественному творчеству.

В подростковом возрасте ребенок переходит от подражательного характера деятельности к непосредственному самовыражению и саморазвитию. Прекрасное и безобразное теперь обнаруживается не только в сказке, но и в жизни. Интересы в области искусства, вкусовые предпочтения становятся более личностными, проявляются откровеннее и рельефнее. Подросток уже пытается проникнуть в тайну связи вещей, он способен уже смотреть на мир как бы со стороны, оценивать его, происходит переход от психологии подражания к психологии постижения.

В процессе развития все более сложных форм деятельности и прежде всего художественной происходит освоение эстетических эталонов, норм, взглядов, идеалов, вкусов, которые служат ориентиром в мире прекрасного, помогают постигать красоту и творить ее. Человек поднимается от созерцательных форм познания до операциональных форм деятельности, когда человек способен преобразовывать, создавать, задавать свои неповторимые образы-эталоны, осуществлять и себя и действительность по законам красоты.

Искусство, если его открыть для человека, если воспроизвести потребность в нем, может оказать самое существенное влияние на формирование эстетической потребности. Искусство воспроизводит значимые для культуры ценности, идеалы и нормы.

Общение – еще один очень важный фактор формирования и развития эстетической потребности. В процессе общения происходит обмен знаниями, формами деятельности, ценностями, чувствами, переживаниями, образами, вкусовыми предпочтениями. Не менее важным средством влияния на формирование эстетических потребностей является психологические факторы процесса общения.

Деятельность как специфически человеческая форма активного отношения человека к миру, содержанием которой является целесообразное изменение и преобразование как мира, так и себя в этом мире становится наиболее целостным актом развития эстетической потребности. «Человека нельзя «сделать», «произвести», «вылепить» как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне, - пишет Г.С.Батищев, - но можно только обусловить его включение в деятельность, вызвать его собственную активность и исключительно только через механизм этой его собственной – совместной с другими людьми – деятельности он сформируется в то, чем делает его эта, общественная в своей сущности, коллективная деятельность» [1, С.254].

Нам чрезвычайно важно это замечание. Человеческий детеныш не формируется вне коллектива в личность, ему необходимо общение для познания себя, деятельность для проявления себя, обнаружения своих способностей и возможностей, целей и смыслов, для обнаружения себя. Личность и коллектив не подчинены друг другу, а координированы, взаимно обусловлены друг другом. Они выступают и слитно и самостоятельно.

Коллективная творческая деятельность – эстетические возможности. С педагогической точки зрения, на наш взгляд, остается актуальной и, к сожалению, недостаточно востребованной в современной школе и других детских коллективах методика коллективной творческой деятельности, разработанная и философски обоснованная в свое время ленинградским ученым, доктором педагогических наук И.П. Ивановым. В основе коллективной творческой деятельности по И.П. Иванову лежит принцип жизнедеятельности детского коллектива, основанный на идее заботы - заботы о себе и своем коллективе, об окружающих (старших и младших), о школе, о городе, о стране. Т.е. речь идет об общественно значимой деятельности, деятельности, которая позволяет обнаруживать смыслы в своем собственном существовании, позволяет быть нужным себе и другим. Методика коллективной творческой деятельности состоит из очень важных этапов: планирования, совершения, анализа результатов, которые являются в каждом своем элементе обязательно коллективным, начиная с выбора общего дела, поиска путей его исполнения, поиска партнеров, помощников из старших и младших, всех, кого дело требует в него включить, затем коллективным планированием, коллективным исполнением, в котором у каждого оказывается своя роль и функция, и по завершению дела коллективным анализом, пониманием того, что сделано, зачем и как и открытием новых перспектив. Принципиальным для такого рода деятельности является принцип не подчиненности, а координации. Коллективный опыт так же важен как и индивидуальный, они находятся в

постоянном взаимодействии и взаимообогащении. Коллективная деятельность требует усилий всех, индивидуальных и коллективных, требует соотнесения своих умений, способностей, знаний, оценок с умениями, знаниями, способностями и оценками каждого и коллектива как целого. Коллективная творческая деятельность создает оптимальные условия для комплексного проявления способностей, требует знаний и умений в самых различных областях человеческой деятельности. Здесь формируется активная гражданская позиция, навыки организации, управления и креативности. Творческий характер деятельности заложен в каждый из его этапов. Потому что деятельность надо найти, она не может тиражироваться, это каждый раз нечто новое, выдвинутое самой жизнью, потребностями сегодняшнего дня. Простор для коллективного и личного творчества бесконечен и всяким способностям найдется место. Коллективная творческая деятельность рождает эстетическое отношение к жизни.

Творческой деятельностью Л.С. Выготский называет «такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это, созданное творческой деятельностью, какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся в самом человеке» [3, С.3]. Ценность творчества состоит не столько в самом результатах, сколько в самом процессе, который является условием и стимулом развития личности и общества. Личность, обладающая постоянным, осознанным интересом и склонностью к творчеству, успешнее адаптируется к изменяющимся требованиям жизни и условиям труда, легче создает индивидуальный стиль деятельности, более способна к совершенствованию, самовоспитанию. Особенностью эстетического и художественного творчества является обогащение и развитие эстетических потребностей, ценностей, предпочтений, воображения. Творческая деятельность позволяет переносить старые знания, умения, опыт в новую ситуацию, позволяет находить новые варианты решения проблемы, наращивать старые умения и навыки, рождать новый продукт. Ценность творчества в том и состоит, что не столько в результатах, сколько в самом процессе лежит секрет творческого развития личности.

Литература:

1. Батищев Г.С. Деятельная сущность человека как философский принцип. – М., 1966.
2. Варшавский Я.Л. Успех. Кинематографисты и кинозрители. – М., 1978.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детским возрасте. – М., 1967.
4. Гегель. Соч., т.12, - М.: Соцэгиз,
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
6. Эйзенштейн С. Избранные произведения в 6-ти т., т.II, - М., 1964.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (на основе работы программы «Самоучка»)

Е. А. Кац

Программа «Самоучка» зародилась в «Большой Перемене» уже в первый год существования фонда: довольно быстро стало очевидно, что нашим ученикам нужно не только и не столько чистое знание, сколько развитие, в первую очередь, познавательного интереса, у большинства ребят в значительной степени подавленного, а также умений, необходимых для его реализации. Поэтому и возникла идея: внести живой познавательный интерес в учебный процесс, впустить на уроки реальные вопросы, которые волнуют, интересуют, увлекают ребят. Примерно за год сложилась программа, построенная на цикле *вопрос – поиск ответа – оформление найденного – выступление на студенческой конференции*. Путь к осознанию нами, педагогами, концептуальных основ этой программы занял гораздо больше времени, однако пройти его было необходимо, чтобы приблизиться к ясному пониманию наших методов, научиться видеть результаты нашей работы и варианты дальнейшего развития программы и нашей педагогической деятельности в её рамках. Кроме того, это необходимо для подготовки новых педагогов, которые смогут работать в «Самоучке» (программу подготовки нам ещё предстоит разработать).

Опорой нашей методологической рефлексии стала концептуальная основа развития самостоятельности, разработанная в рамках диссертационного исследования Ю.А.Рязановой [2,3]. *Самостоятельность в ней понимается как «способность человека к свободным, то есть независимым от внешних обстоятельств, результативным действиям по реализации собственных интересов».* Юлия Анатольевна разработала схему поуровневого развития интереса студентов, которая отражает возможности перехода от первых проявлений любопытства к самостоятельному проектированию. Данная схема положена в основу таблицы 1.

Рассмотрим подробнее, как соотносится работа студента в программе «Самоучка» с приведённой схемой (см. табл. 1), т.е. как при работе с интересом ученика развивается его самостоятельность. Первоначально это описание было сделано в методическом пособии «Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного фонда «Большая Перемена»» [1], но сейчас мы приведём его сокращённое изложение с уточнениями и дополнениями, сделанными в результате практической работы в программе «Самоучка».

Таблица 1. Концептуальная схема развития самостоятельности

Любопыт-ство	**Любознатель-ность**	**Деятельность**	**Проектирование**	**Проект**
Зона пассивности	Зона пассивности нет интереса –	нет интереса нет цели нет деятельности	Зона нереальных фантазий и мечтаний	

	нет вопроса	нет субъекта		
Спонтанный интерес	Спонтанный вопрос	сам решает задачу в одно действие	мысленное представление предстоящего действия	проект – единственный вариант
Осознанный интерес = потребность	Осознанный вопрос	сам решает несложную задачу знакомыми способами	вписывание действия в реальные условия	проект – самостоятельно выбранный вариант
целенаправленный интерес = мотив	Сформулированный вопрос	сам ищет способы решения трудной, но интересной для него задачи	подготовка вариантов возможных действий	проект – результат самостоятельного проектирования

Первый столбец – *любопытство* – отражает уровень самостоятельности студента на начальном этапе свободного проявления интереса.

В зоне пассивности ученик может утверждать: «Мне ничего не интересно, мне ничего не нравится». В реальности это обычно означает, что либо он не готов проявлять свой интерес при педагоге (поскольку раньше сталкивался с неприятием своих реальных чувств), либо пока не понял, что педагог действительно искренне интересуется его реальным интересом и на «Самоучке» можно любопытствовать и правда о чём угодно (часто школьные занятия ассоциируются с обязательными рамками интересов: на математике нужно интересоваться математикой, а на биологии биологией, причём саму ситуацию вовлечения в любопытство часто задаёт учитель, инициативы от ученика не предполагается). И тогда нашей задачей становится создание доверительных отношений и разрыв шаблона. В результате поддерживающей деятельности педагога студент переходит на одну из следующих ступеней.

В беседе с педагогом на разные темы (мы обсуждаем, чем любит заниматься студент, что вообще может интересовать ребят, рассказываем о разных прошлых докладах, говорим о своих собственных интересах, даём полистать энциклопедии, иногда залезаем в интернет) студент может проявить спонтанный интерес: его что-то удивляет, он задерживает на этом своё внимание. В дальнейшем этот интерес может или пропасть, или стать осознанным.

Осознанный интерес, в нашем понимании, характеризуется более пристальным вниманием к предмету и желанием узнать о нём что-то новое (например, о своём кумире-футболисте или о животных и т.д.).

Целенаправленный же интерес предполагает стойкое внимание к предмету и чётко поставленную цель: студент понимает, что он хочет узнать и для чего ему это нужно (у наших студентов такой интерес часто связан с будущей профессией или построением отношений с людьми).

Второй столбец – *любознательность* – демонстрирует варианты начальной активности студента по отношению к своему интересу, первого спонтанного действия – вопрошания.

Если появившийся было спонтанный интерес угас, то ученик оказывается в зоне пассивности. Минимальная активность появляется тогда, когда студент

задаёт хотя бы спонтанный вопрос, обозначая задержку внимания на заинтересовавшем его явлении. Если же нечто заинтересовало студента по-настоящему, он будет стремиться это обозначить. Здесь может появиться несколько вопросов, но бывает и так, что студент вопрос сформулировать не может, а описывает проблему или сам интерес, и тогда важно помочь ему сформулировать вопрос как первый шаг собственной активности, как возможность взять ответственность за реализацию своего интереса. Такой вопрос можно охарактеризовать как осознанный: человек сознаёт, что у него есть вопрос и что он хочет найти ответ на него. Сформулированный же вопрос способствует дальнейшему переходу к целенаправленной деятельности, поскольку именно такой формат вопроса позволяет понять, что же именно студент хочет узнать, а значит, помогает ему организовать свою деятельность эффективно и действительно достичь своей цели.

Третий столбец – *деятельность* – представляет нам варианты целенаправленной активности студента. Задачи, которые он при этом перед собой ставит, могут быть разного уровня сложности, от решаемых в одно действие (был простой ответ – задал вопрос – быстро нашёл в интернете ответ) до сложносоставных, многоуровневых. Часто для несложных случаев достаточно нескольких знакомых (или осваиваемых тут же с помощью педагога) способов решения, а иногда студент уже может сознательно ставить перед собой цель найти новые способы, позволяющие справиться с действительно трудной для него задачей.

Четвёртый столбец – *проектирование* – также показывает нам возможные виды деятельности студента, но деятельности, организованной более сложно, включающей замысел и прогнозирование его воплощения в реальной ситуации, планирование вариантов будущих действий и оценку их последствий, понимание рисков и собственной ответственности за результат… В «Самоучке» проектом студента становится его выступление на студенческой конференции, соответственно, на этапе проектирования студент готовит такое выступление. Иногда ребятам кажется, что ничего сложного в таком выступлении нет, поэтому и готовиться особенно не нужно. У нас были единичные случаи, когда педагогам не удавалось убедительно показать ребятам необходимость подготовки, и тогда студенты либо не доходили до этапа конференции, либо их выступление оканчивалось полным провалом. Это показатель того, что при проектировании студент находится в зоне фантазий, он не может реально оценить свои силы. Гораздо чаще студенты случается, что студенты очень боятся выступления, отказываются выступать вовсе, даже не пытаясь выступить на этом этапе в качестве субъекта проектирования и задуматься о том, как можно подготовиться. В большинстве случаев удаётся так или иначе помочь им выйти на проектирования участия в конференции (иногда без устного выступления). При этом основой должен обязательно стать результат самостоятельной деятельности студента, пусть он будет минимальный, посильный, на его уровне, но самостоятельный. Если он внятно представлен, его по достоинству могут оценить окружающие (например, один из наших студентов представлял свой доклад, когда он только-только научился читать,

выразительности в его выступлении, конечно, не было, но слушатели отнеслись к нему с большим уважением, поскольку видно было, что докладчик серьёзно потрудился). Такой простейший вариант предполагает мысленное представление предстоящего действия: студенту нужно понимать, что именно он будет делать на конференции. На следующей ступеньке осознанности он сможет уже задуматься о том, как вписать свои действия в реальные условия: как сделать доклад понятным, интересным для слушателей, сделать ли презентацию?.. Следующий уровень – подготовки вариантов возможных действий. Большинство студентов сосредотачивает свои силы на том, чтобы найти ответ на вопрос и хоть как-то его презентовать. Подумать же о том, кого, как, чем заинтересовать слушателей, исходя из имеющихся материалов, а также о том, какие свои умения потренировать на предстоящей конференции, могут далеко не все ребята.

Сам же проект – *выступление* – может быть обязательным этапом участия в программе, но тогда он останется единственным вариантом и снизит возможности развития субъектности ребят, для которой крайне полезна возможность самостоятельного ответственного выбора. Важность же представления сложно организованной самостоятельной деятельности, результата самостоятельного проектирования для наших ребят, зачастую очень пассивных и не верящих в свои силы в начале работы в «Самоучке», сложно переоценить.

Теперь обратимся к конкретному примеру, на котором мы можем рассмотреть, как реализуются возможные варианты развития самостоятельности на практике.

1. Алексей С.

Любопытство	***Любознательность***	***деятельность***	***проектирование***	***проект***
Зона пассивности	Зона пассивности нет интереса – нет вопроса	нет интереса нет цели нет деятельности нет субъекта	зона нереальных фантазий и мечтаний	
спонтанный интерес	спонтанный вопрос	сам решает задачу в одно действие	мысленное представление предстоящего действия	проект - как единственный вариант
осознанный интерес = потребность	осознанный вопрос	сам решает несложную задачу знакомыми способами	вписывание действияв реальные условия	проект – как самостоятельно выбранный вариант
целенаправленный интерес = мотив	сформулированный вопрос	сам ищет способы решения трудной, но интересной для него задачи	подготовка вариантов возможных действий	проект – как результат самостоятельного проектирования

2.

любопытство	*любознательность*	*деятельность*	*проектирование*	*проект*
зона пассивности	зона пассивности нет интереса – нет вопроса	нет интереса нет цели нет деятельности нет субъекта	зона нереальных фантазий и мечтаний	
спонтанный интерес	спонтанный вопрос	сам решает задачу в одно действие	мысленное представление предстоящего действия	проект - как единственный вариант
осознанный интерес = потребность	осознанный вопрос	сам решает несложную задачу знакомыми способами	вписывание действияв реальные условия	проект – как самостоятельно выбранный вариант
целенаправленный интерес = мотив	сформулированный вопрос	сам ищет способы решения трудной, но интересной для него задачи	подготовка вариантов возможных действий	проект – как результат самостоятельного проектирования

20 марта 2013 г. доклад «Игорь Акинфеев»
15 мая 2013 г. «Как организовать поездку во Вьетнам»

	Этапы работы	**Пояснение (почему отношу к этой ячейке)**
1.	Осознанный интерес	Лёша – фанат футболиста Игоря Акинфеева и всегда хочет узнать о нём что-нибудь, обсудить…
	Спонтанный/осознанный вопрос	Лёша не мог сформулировать, что именно он хочет узнать о футболисте, скорее, ему интересно было попробовать новый вид деятельности. Но при этом тема была очень актуальна в тот период, потому что Лёша собирался встречаться с Акинфеевым.
	Сам решает задачу знакомыми способами	Лёша учился делать доклад и презентацию, про эти способы он знал, но опыта действия в них не было. Материал он брал из своих знаний и уже знакомой группы на сайте «Вконтакте».
	Мысленное представление предстоящего действия – подготовка возможных вариантов	Лёша придумал смешные подписи к презентации, рассчитанные на слушателей. И тренировался читать свой доклад, при этом во время выступления он мог делать отступления от текста.
	Проект как единственный вариант	Лёша не слишком размышлял о том, хочет он или нет выступать на конференции, сразу был на это настроен, хотя и несколько нервничал накануне.
2.	Спонтанный интерес	Во время обсуждения с педагогом заговорили о возможности узнать что-то о месте, куда поедет Лёша, это оказалось неинтересно. Тогда педагог предложила узнать что-то дополнительное о Вьетнаме, куда Лёша уже ездил – вдруг он захочет туда поехать сам. Вот этим Лёша неожиданно очень заинтересовался.
	Спонтанный вопрос	Возник спонтанный вопрос – «А как это?»
	Сам решает задачу в одно действие	Помощь педагога была, но сравнительно небольшая, так как она была занята с другими ребятами, которые готовились выступать. Так что значительную часть работы Лёша проделал сам.

	Мысленное представление предстоящего действия (вписывание в реальные условия - ?)	Лёша сделал презентацию и потренировался читать доклад. Но это он не обсуждал с преподавателм «Самоучки», и доклад получился длинноватым (т.е. в реальные условия доклад был не совсем вписан) и слушатели (да и сам Лёша) не очень поняли ответ на поставленный вопрос.
	Проект как самостоятельно выбранный вариант	Мы не ожидали, что Лёша будет выступать на этой конференции, это была его инициатива, причём он заранее в день, когда не было «Самоучки», об этом сообщил, доделал доклад и потренировался выступать с учителем, который оказался доступен в тот момент.

Таким образом, мы можем увидеть динамику развития самостоятельности на двух циклах программы, в которых участвовал Алексей. Если в первый раз он, скорее, на знакомом материале совершенствовался в технической стороне дела, необходимой для первичного успеха, который способствовал его вере в свои силы, то во второй раз он потерял в технике и содержательности, но совершил рывок в субъектности.

Литература:

1. Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». М., 2010. С. 66-87.
2. Ю.Рязанова, А.Витковский. Развитие самостоятельности: путь от спонтанного интереса ученика – к целенаправленному. «Первое сентября». 2013. № 7.
3. Рязанова Ю.А. «Педагогическая поддержка развития самостоятельности детей младшего школьного возраста» (разработана в рамках диссертационного исследования).

ПЕДАГОГ В ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОСТРАНСТВЕ ПОДДЕРЖКИ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аверьянов П.Г.

Ролевая рефлексия как технология поддержки субъектности.

Театральная деятельность как пространство поддержки субъектности рассматривается нами в контексте двух аспектов субъектности: осведомленности человека о наличии альтернатив поведения в определенной ситуации и осознания им своей ответственности за выбор одной из этих альтернатив. Интересно, что альтернативность, будучи очевидной на стадии планирования деятельности, исчезает с момента начала действия. Возможно, вследствие этой ее «призрачности» альтернативность регулярно становилась предметом рассмотрения в искусстве, объединяя в себе такие архетипические идеи, как свобода, бесконечность, бессмертие. В качестве примеров можно привести повесть П.Д. Успенского «Странная жизнь Ивана Осокина», роман Р. Баха «Единственная», фильм «Эффект бабочки», китайскую притчу «Император и бабочка», а также – ключевую концепцию многих восточных учений, миф о реинкарнации. Идея альтернативности реализуется не только в содержании, но и на технологическом уровне: жанр «вариации» в музыке, развитие одного и того же сюжета с различием в деталях в литературе.

Основной вид театральной деятельности, репетиция, также предполагает повторение одной и той же сцены с привнесением изменений в общую канву.

В процессе репетиций подросткового театра педагог может организовать ситуации попадания ребенка в пространство альтернатив, тем самым способствуя становлению субъектности участника театрализации. Это может быть, например, проигрывание одной и той же сцены в разных трактовках или периодическая смена ролей участниками одной и той же сцены. Конечно, просто проигрывания альтернативных вариантов роли, без осмысления результатов, недостаточно для осознания человеком своей ответственности за тот или иной выбор.

В качестве процедуры, которую педагог может использовать для подведения подростка к осознанию ответственности за свой выбор, мы рассматриваем рефлексию. Нами уже были описаны четыре возможные «направления» рефлексии в условиях театральной деятельности [1]. Рассматривались: направление *Актер ➔ герой* (рефлексия Актером деятельности своего Героя); направление *Актер ➔ актер* (рефлексия Актером собственной деятельности); направление *Герой ➔ герой* (рефлексией деятельности Героя самим же Героем) и направление *Герой ➔ актер* (отражение Героем деятельности Актера).

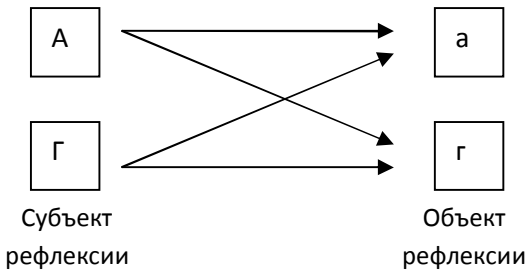


Рис. 1. Позиции ролевой рефлексии

В данном подходе к организации рефлексии ученику предлагается самому, находясь в той или иной позиции (Актера или Героя), отразить свою деятельность. Если полностью восстановить метафору отражения, можно сказать, что «зеркала» находятся в сознании самого ребенка. Множественность позиций отражения при данном подходе позволяет получить многогранный образ проживаемой социальной ситуации.

Но бывают случаи, когда отражение ситуации ребенка самим же ребенком, пусть даже и с разных ролевых позиций, не приводит к развитию, оказывается неадекватным. Например, ребенок, взаимодействуя с неуравновешенным человеком, строит рефлексию на предположении, что этот человек прав, а себя же считает неправым. В результате, ценность и самой рефлексии, и вызванных ею корректив поведения, мировоззрения и т.п. становятся сомнительными. Другой пример: ребенок получает вполне адекватную реакцию со стороны собеседника, но в процессе рефлексии

наделяет ситуацию надуманными смыслами, в результате чего опять же появляется риск ошибочных корректив.

С целью нейтрализации факторов ложной трактовки, подобных вышеописанным, предлагаем следующую технику рефлексии. В ней изменяется локализация «отражающей поверхности»: «зеркало» переносится из сознания воспитанника в деятельность педагога. По сути, речь идет о технике обмена ролями, описанной Я. Морено [2]. Педагог, обмениваясь с учеником ролями, становится объектом рефлексии ученика. Он воплощает тот образ, который в традиционной рефлексии возникает в сознании рефлексирующего. Помогает ему обрести определенное видение и выработать определенные поведенческие стратегии относительно той или иной ситуации. По сути, то, что изначально начиналось как *рефлексия*, стремится к тому, чтобы стать *обратной связью*.

Ролевые позиции в рефлексии с участием педагога остаются теми же: А – Актер (ученик); Г – Герой, которого играет ученик. Но то, что мы включаем в рефлексивный процесс «постороннее лицо» из «реальной» жизни, подталкивает нас к тому, чтобы в «театральной реальности» также обозначить еще одну позицию: ДГ - Другой Герой (рис. 2). Собственно, ничто не мешает включить позицию ДГ и в предыдущую схему.

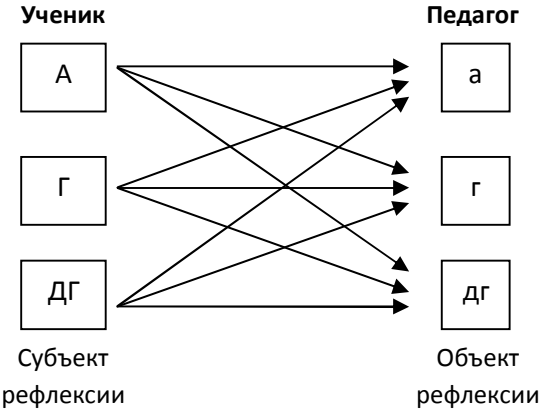


Рис. 2. Позиции ролевой рефлексии с участием педагога

Пространство «между» как основной предмет ролевой рефлексии с участием педагога

Возникает вопрос, с какой целью следует использовать данную технику. Мы видим несколько возможных целей. Например, освоение учеником определенных социальных действий и исследование учеником реакции окружения на свои действия. Но при такой формулировке возникает риск упустить из внимания такую характеристику взаимодействия как целостность. Так, если Актер будет фиксировать все внимание на себе (своих действиях, чувствах, принципах…), он окажется «закрытым» для собеседника. И его реакции и воздействия будут направлены на внутренние образы, а не на реального собеседника. Если же фиксация будет только на собеседнике, Актер рискует утратить самоконтроль (реагировать на собеседника будет не самость, а «условный рефлекс») – такую позицию также сложно назвать субъектной.

Ограничиваясь этими двумя подходами к ролевой рефлексии и к работе над ролью в целом, мы не обеспечиваем гарантии, что сценическая ситуация «оживет». Необходимость, но недостаточность этих подходов можно проиллюстрировать, сравнив их с деталями машины, которые еще не соединены.

Предлагаем рассмотреть в качестве цели включения педагога в сценический процесс – подведение ученика к умению фиксировать внимание «между» собой и собеседником. То есть рассматривать в качестве результата не свое поведение, и не поведение собеседника, а определенное качество взаимосвязи. Это качество не может быть подготовлено заранее, оно заключается именно в спонтанной реакции на ситуацию. Таким образом, можно выделить такую направленность субъектности Актера, как выбор объекта фиксации внимания (я, партнер или пространство «между»).

Помещая себя в пространство «между», человек получает возможность и осознавать себя, и воспринимать партнера. Но это – не десенсибилизирующая «3-я позиция», описанная авторами НЛП. Человек сохраняет доступ ко всем соматическим переживаниям и одновременно может видеть и слышать внешнее. И здесь возникает очередная сложность: реагируя на ситуацию, мы испытываем множество переживаний, и только некоторые из них оказываются ядром реакции на эту ситуации. А также, в ядро реакции входят только некоторые из бесчисленного множества внешних деталей проживаемой ситуации. Таким образом, еще один аспект субъектности будет заключаться в том, чтобы выбрать, какое из своих переживаний сделать доминирующим в данном конкретном общении и какое из проявлений партнера в данный момент определить для себя как смыслоопределяющее. Если перевести на язык соматики, получается: какое свое ощущение с каким движением партнера отождествить – и в результате получить определнное качество взаимодействия, можно сказать, определенную эстетику взаимодействия. Вероятно, этот аспект субъектности образует сущность деятельности актера – выбор роли не ради роли, а ради спектакля.

Поднимая вопрос возможности выбора реакции, возможности отождествиться с тем, с чем ранее никогда не отождествлялся, мы неизбежно сталкиваемся с рядом вопросов, связанных с границами Я. Где граница между действием и чувством, между фиксированным чувством и личностью? Где в театральной деятельности факторы, разрушающие границы Я и факторы, укрепляющие эти границы? Имеет ли практическую ценность философская дилемма ложного и истинного (низшего и высшего) Я? Полагаем, что подобные вопросы, возникая в процессе театральной деятельности, будут являться одним из результатов деятельности педагога по становлению субъектности ученика.

Педагогические преимущества рефлексии с участием педагога

Рассмотрев преимущества направленности рефлексии в пространство «между», попытаемся ответить на вопрос, какие преимущества данная техника рефлексии привносит в педагогическое пространство. В чем *педагогическое* преимущество ролевой рефлексии с участием педагога? Ответим по частям. Во-первых, преимущество того, что в ней участвует педагог таково: у педагога

больше опыта. Не в том, что он владеет большим репертуаром ролей или голосовым диапазоном, а в том, что он более тонко чувствует состояние нахождения в пространстве «между». И независимо от того, как играет ученик, педагог в состоянии подстроиться именно к данному моменту его игры и дать ему опыт проживания ситуации в этом пространстве «между». Во-вторых, преимущество того, что это рефлексия – театральная, нам видится в возможности преодоления психологических защит. В игровой ситуации человек, ничем не рискуя, идет на эксперимент, открывая себя для получения опыта, часто невозможного в «реальной» социальной ситуации.

В заключение обозначим ряд вопросов, связанных с деятельностью педагога в области театрализации.

В каком соотношении находятся театральная и педагогическая цели? Как совместить их в рамках одного проекта?

С какими учениками целесообразно использовать технику ролевой рефлексии с участием педагога? Как будет различаться реализация этой техники при различных типах проблем ученика?

Где граница проникновения во внутренний мир ученика? Где граница между спонтанностью и самоконтролем?

Каковы критерии предпочтения конкретной ролевой позиции в рефлексии? Каковы критерии выбора из ряда «равноправных» альтернатив?

Литература:

1. Аверьянов, П.Г. Некоторые особенности рефлексии в условиях театрализованной деятельности // Профессиональная рефлексия педагога как условие развития рефлексивно-оценочных способностей учащихся: материалы IV международной заочной научно-практической конференции, 11 ноября 2010 г. / под ред. А.Д. Барбитовой. – Ульяновск: УИПКПРО, 2010. – С. 190-192.
2. Лейтц, Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 352 с.

РАЗМЫШЛЕНИЯ О РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ

М.М. Николаев

Начиная преподавать в Благотворительном Фонде «Большая Перемена», я знал, что общение с воспитанниками интернатов и детских домов имеет свою специфику, какие-то неизвестные мне нюансы. Но, в принципе, чем, по большому счёту, может отличаться урок рисования в обычной студии от такого же урока с мальчиком или девочкой (юношей или девушкой), выросшими в «казённом доме»? «Наверно, ничем,- думал я.- Только нюансами…» Но «нюансы» – не мелочи. Не «мелкие подробности», как сказано в словаре.

Да, структура урока – такая же: учащийся с моей помощью осваивает технические приёмы для наиболее точного изображения на бумаге разных по сложности предметов. Цель, конечная цель, формулируется чрезвычайно

просто: твой ученик должен научиться выражать чувство, мысль, идею максимально выразительно и точно. Посредством графических и живописных материалов. Точка.

Точка? Нет, многоточие… Попробуй-ка ответить, да ещё так, чтобы тебя поняли, - *зачем* это нужно? Вот это самое - «уметь выражать посредством» и т. д.? Во имя того, чтобы твои ученики осознали, *зачем* это нужно, ты и встречаешься с ними, разговариваешь, показываешь, шутишь, изображаешь и тому подобное. О смысле занятия рисованием, наверно, большинство детей, подростков просто не задумываются. Нравится рисовать и всё. «Потому что может красиво получиться». Взрослый же ученик пытается сформулировать, зачем рисует, но его формулировки часто приблизительны, поверхностны. Детское «чтобы красиво получилось» - глубже, точнее. Рисуют, пишут красками именно для того, чтобы получилось красиво. Чтобы в рисунке материализовалась мечта о Гармонии, преображении мира и человека.

Потому-то особенно пронзительна, остра тема поиска Гармонии у ребят-сирот, у тех, кто с самого рождения соприкоснулся с уродливой стороной жизни. Помимо чисто профессиональных разговоров о том, как, скажем, нарисовать дерево, чтобы оно было похоже на настоящее, принципиально важны беседы этического характера. Можно великолепно изобразить дерево и потом пририсовать повешенного на суку человека. Рисунок может получиться весьма «натуральный», но, вместе с тем, жестоко-насмешливый или даже патологичный. В таких случаях принципиально важно объяснять, что есть темы, где издёвки неуместны, что насилие, убийство вызывают низменный интерес лишь у нравственно нездоровых людей. Повешенный человек в рисунке должен вызывать сострадание, а сама казнь – отвращение, только тогда данный сюжет имеет право на существование. Одним словом, обучать тонкостям ремесла не имеет никакого смысла, если основой занятий не станет поиск нравственного идеала.

Ученик нуждается в общении с педагогом. В самом простом, привычном смысле этого слова. Разумеется, каждый педагог – самостоятельная личность. У каждого свой метод преподавания. Лично я всегда делал особый акцент на идейной стороне рисунка. Даже если ученики писали обычный натюрморт – бутылка, яблоко, нож, тряпка. О каких только вещах ни вспомнишь, объясняя, как рисовать яблоко! От райского древа до Ньютона… Кто-то скажет: «Всё это пустая болтовня!» С моей точки зрения, - это наполнение неодушевлённого предмета глубоким символическим смыслом. «Болтовня» об ассоциациях, связанных с яблоком, одухотворяет предмет. Невольно начинаешь относиться к нему, как к чему-то живому, а не как к «предмету определённой формы, имеющему характерный оттенок» и т. п.. Да-да, обычное яблоко может стать символом, если не механически копируешь его, а видишь в нём *образ.*

Тем более необходимы разговоры на отвлечённые темы с детьми и молодыми людьми, имеющими огромные пробелы в образовании, воспитании; жизнь которых была ограничена только тем, что могло им предложить казённое учреждение. Занятия рисованием, кстати, великолепный способ показать им знакомые предметы - словно заново, открыть новое значение цвета, формы,

линии. Что уж говорить о таком великолепном для душевного и интеллектуального развития занятии, как книжная иллюстрация!

Итак, изначально мои занятия должны были стать «развивающими беседами», где обучение рисованию является в большей степени *поводом для встречи,* нежели самоцелью. Разумеется, в отдельных случаях занятия могли бы стать действительно серьёзной профессиональной подготовкой для, скажем, поступления студента «Большой Перемены» в художественное училище или колледж. Однако, единственная моя ученица Лида С., которая планировала поступить на оформительское отделение подобного учебного заведения, внезапно вообще перестала заниматься рисованием, отказалась от помощи Благотворительного Фонда. Это частный случай, но всё же весьма характерный. Привычная, хоть и монотонная жизнь в психоневрологическом интернате оказалась для неё более приемлемой, чем перспектива начать новую жизнь. «Большой Перемене» она предпочла свою «маленькую неизменность». Это грустно. Грустно, потому что у Лиды явные способности, и она вполне могла реализовать себя в качестве художника-прикладника: её работы из бисера, вышивки и прочее вызывали восхищение у многих, кто их видел.

Почему Лида утратила интерес к занятиям – вопрос отдельный, сложный. Прогресс в её рисунках, сделанных за время обучения, был очевидный: она рисовала всё лучше и лучше. Но, видимо, помимо глубинных личных причин существовала ещё одна: *мне, как педагогу, как собеседнику, не удалось убедить девушку в том, что ей необходимо вырваться из привычного круга жизни.* Что же, остаётся надеяться, что то время, которое мы провели с ней вместе, не было потрачено совсем впустую, и наше общение скрасило ей однообразие и серость будней.

Однако, факт остаётся фактом: приобретение профессиональных навыков не имеет истинной ценности, если учащийся не вдохновлён идеей использовать свой дар на благо другим. Выход во взрослую самостоятельную жизнь всегда является испытанием для молодых людей. Что уж говорить о воспитанниках интернатов… Психологическая поддержка, душевное расположение педагога, его стремление развить и воспитать личность ученика – вот, что должно быть основой занятий. В конце концов, не такая уж завидная вещь – стать художником! А вот душевное развитие, умение видеть и ценить прекрасное – это то, что обогащает жизнь, преображает личность.

Другая моя ученица Галя З. уже учится в художественном колледже, причём, несмотря на врождённое заболевание, она делает декоративные композиции на приличном профессиональном уровне, хотя такие дисциплины, как рисунок и живопись не так легко ей даются. Вдаваться в подробности, объясняя, что конкретно не получается пока у Гали не стану, поскольку в контексте данной статьи-размышления это совсем не важно. Важно то, что Галя в силу своих личных человеческих свойств и благодаря труду моих коллег – ясно видит цель и радостно стремится к ней. Именно «радостно»! Педагогам «Большой Перемены» и педагогам её колледжа удалось (и удаётся) сделать процесс обучения не нудно-усыпляющим, но живым, наполненным *радостью познания.*

В мою задачу сейчас входит помочь Гале с чисто профессиональной точки зрения. Когда мы встречаемся с ней, то обсуждаем сделанные ей в колледже работы, ищем достоинства и недостатки, учимся развивать первые и устранять последние. В общем, это дополнительные занятия, которые должны служить подспорьем для начинающей художницы, студентки. И только?

Конечно же нет! Бывает так, что мы с Галей прекращаем рисовать и довольно долго говорим на «посторонние» темы. О кино, литературе, о жизни вообще. И отнюдь не в ущерб её профессиональной подготовке. Неразвивающаяся личность, человек, механически отрабатывающий технику рисунка, как художник, как творец – бесперспективен. Что нового и интересного он скажет о жизни? Никогда не создаст он ничего, кроме посредственных, грубых ремесленных поделок. Слава Богу, Гале, думаю, это не грозит, потому что она эмоциональна и с восторгом принимает всё новое, что предлагает ей педагог, книга, выставка, путешествие и т.д..

Студенты все разные. И по характеру, и по одарённости. По моим личным наблюдениям, общая черта для большинства сирот – настороженность к новому и, вместе с тем, неосознанная жажда глобальных перемен. Всё новое, разрушающее привычное существование – пугает, поскольку требует чего-то нового и от них самих, а ведь хорошо известно, как развита пассивность у тех, кто воспитывается в закрытых воспитательных учреждениях, где жизнь подчинена более или менее суровым правилам. С другой стороны, в детских коллективах всегда вызревает чувство протеста против навязанных старшими правил. Оттого-то среди воспитанников детских домов или интернатов культивируется умение жить двойной жизнью. Одна жизнь – формальная, заметная администрации, другая – настоящая, касающаяся взаимоотношений между воспитанниками. Разумеется, сейчас я упрощаю, даже огрубляю свои выводы, основанные на доверительных разговорах со студентами и на случайных наблюдениях. Но всё же, в целом, думается, они верны.

Таким образом, когда воспитаннику интерната предлагается ещё и третий вариант жизни, вне стен его «дома», он невольно напрягается, приходит в смятение. Хотя и надеется в глубине сердца, что ему предложат нечто лучшее, более светлое, чем он имел раньше. Помощь сиротам необходима. Помощь - в постепенном приобщении их к реальности, к пугающему своей непонятностью миру вне интерната. В том числе через творческую работу. В частности – через рисование.

Один мой ученик, Володя, не сделал за год сколько-нибудь заметных успехов в освоении техники рисунка. Возможно, главная причина – нарушение координации движений из-за детского церебрального паралича. Но общение наше принесло обоим безусловную пользу. Хотя бы потому, что я мог оказать ему чисто дружескую поддержку, просто общался с ним, обсуждая его личные проблемы и проблемы общего порядка. Кажется, Володя, благодаря усилиям наших педагогов и моим в частности, стал более открыт к общению, ощутил моральную поддержку и получил стимул для дальнейшего самообразования и культурного роста.

Вот один конкретный пример. Если в начале года Володя горделиво заявлял, что «в принципе умеет рисовать», и только хочет «кое-что усовершенствовать», то в конце года уже вполне критично оценивал свои рисунки, терпимее относился к замечаниям и вообще стал мягче, доброжелательней, нежели на первых уроках. Значит, общение, совместные поиски ответа на вопросы, связанные с наиболее точным и выразительным отображением в рисунках реальности, были не напрасны. Володя стал объективнее оценивать то, что делает и заодно – получил возможность сравнить свой опыт творческой работы с опытом других учеников. Я уж не говорю о том, сколько мы с ним рассуждали о различных точках зрения по поводу одной и той же работы, о принципах искусства и прочем.

Одним словом, когда занятие становится «дружеской встречей», когда *ученик молчащий* становится *учеником-собеседником*, помимо освоения им сугубо профессиональных навыков, - приходит чувство свободы, раскрепощённости, *доверия* к *педагогу-собеседнику*. И часто он получает возможность больше узнать о самых различных вещах, так как суть таких разговоров сводится к познанию мира вообще. И нет в них «маловажных» тем, потому что все они, так или иначе, имеют отношение к ответам на существеннейшие вопросы. «Что мы знаем о себе и об окружающих?» «Каково наше отношение к себе и окружающим?» «Как искусство отражает личное отношение индивидуума к историческим событиям, к природе, человеку, бытию вообще?»

Постепенно, от урока к уроку, учащиеся привыкают рассуждать, возражать, спрашивать, и главное здесь – с каким именно настроем. Одно дело «провозглашать» истину, и совсем иное – искать её вместе с ребятами, делиться творческим и жизненным опытом, знаниями. Да, не всегда получается вовлечь того или другого студента в подобный процесс. В конце концов, это вещь тонкая, зависящая от множества условий. (Например, от настроения ученика в данный момент.) И конкретный результат часто очень трудно предъявить, ведь он может быть не материален, как в случае с Володей.

По счастью, есть и такие примеры, когда «плоды задушевных бесед», как говорится, налицо. Света К. уже взрослая женщина (ей 28 лет). Она воспитывалась в психоневрологическом интернате, после, если не ошибаюсь, сменила несколько работ и в настоящее время работает маляром в бригаде, где, по понятным причинам, не может найти себе близкого по духу человека. Света – художник. Подчёркиваю, не человек, стремящийся стать художником, а просто *художник*. Рисовать никогда не училась, и творчество её искусствоведы, скорей всего, классифицировали бы, как примитивное искусство. А психиатры непременно добавили бы: с патологическим уклоном. Да я и сам так подумал в первые секунды, когда смотрел её работы. Однако, при более внимательном изучении и после того, как Света прокомментировала то, что «зашифровано» в её композициях, я чрезвычайно заинтересовался её концепцией. Света рисует спонтанно, символы в её работах возникают в процессе создания, и для зрителя они непонятны. Но! В манере писать красками, в компоновке персонажей, в их

оригинальной трактовке – угадывается личностная сила автора, настоящий, несомненный талант.

Так, например, в одном из рисунков Света символически изобразила, по какому принципу формируется у одного человека мнение о другом. Иными словами, это художественно выполненная схема развития человеческих отношений. Подробно об этом писать не стану, но смею уверить: эта работа потрясает глубиной и точностью в передаче тончайших нюансов жизни человеческой души.

Свете кажется, что она рисует плохо. Её идеал – реалистическая манера изображения в духе академистов. И задача моя была обучить её азам рисунка, живописи, композиции, не в ущерб непосредственности и самобытности её творческой манеры. Друг и наставник Светы, наш педагог Ирина Александровна, предупредила меня об этом, когда направила её ко мне. И этот мудрый совет моего коллеги побудил меня относиться к занятиям со Светой с большей осторожностью, даже трепетностью.

И вот один из результатов нашего «общения», когда так счастливо совпали устремления педагога и ученика. Человека Света изображала схематично, нарочито примитивно, хотя и очень оригинально. Это скорей был не человек, а нечто человекообразное, лишённое определённых черт. По просьбе ученицы мы стали заниматься изучением анатомии, вместе смотрели и обсуждали портреты мастеров живописи. Потом Света попыталась копировать с фотографий, рисунков. Наконец, сделала отличную «копию» с портрета актрисы, выполненного Врубелем. Естественно, копия получилась неточная, но настолько выразительная, что рядом с оригиналом ничуть не проигрывала. Попутно Света самостоятельно изучала древнерусскую живопись, иконы.

Наконец, на одном из занятий я предложил ей изобразить по воображению какого-нибудь человека. Сперва получался, по словам самого автора, «изумлённый врач». Сказано это было с большой самоиронией: портрет выглядел довольно беспомощным, неумелым. Я стал понемногу вмешиваться в процесс работы, подправлять кое-что своей рукой. На глазах «изумлённый врач» стал превращаться в «монаха». Причём не изумлённого, а, скорей, расстроенного. Возможно, несовершенством окружающих… Лицо приобрело совсем иные черты, а, благодаря моим подсказкам, стало даже объёмным, «реалистичным». Смущали только глаза. Изначально они были стилизованные, схематичные, но вполне гармонировали с лицом. Теперь же на «новом» лице они казались блёклыми, невидящими. Я осмелился написать красками один глаз сам, объясняя, как это принято делать у профессионалов. После чего Света второй глаз написала сама, причём замечательно точно скопировав мой образец. Монах «прозрел»! Кажется, это произвело на неё сильное впечатление…

В тот же вечер Света нарисовала самостоятельно потрясающий портрет некого человека, похожего на монаха в куколе. И самое замечательное было то, что в этом портрете соединилось иконописное, реалистическое и абсолютно своё, авторское! Да, портрет на первый взгляд, неумелый, почти детский. Но при более долгом рассмотрении он с какой-то мистической силой начинает

притягивать к себе. «Это постаревший Христос»,- машинально пробормотал я, когда Света прислала его по электронной почте.

Будущее Светы непредсказуемо. Но последний портрет красноречиво свидетельствует о её огромных возможностях, как творца. Я рад, что стал свидетелем того, как создаются *настоящие шедевры*.

Итак, нюансы общения с детьми-сиротами или с молодыми людьми, воспитывавшимися в интернатах и детских домах, связаны, на мой взгляд, с интенсивным поиском Гармонии в себе самом и в окружающем мире. Собственно, в этом нуждается всякий человек, но обделённый родительской любовью – в неизмеримо большей степени. Тут со стороны педагога, помимо стремления «поделиться знаниями», требуется многое.

Во-первых, *абсолютная честность.* Попытки приукрасить действительность никогда не приведут травмированного в раннем детстве человека к примирению с ней.

Во-вторых, *глубокий оптимизм.* Сироты зачастую преувеличивают жестокость и опасность окружающего мира, и педагог может переубедить их только если сам по-настоящему убеждён в том, что Добро, в конечном счёте, – торжествует.

В-третьих, *готовность к «посторонним разговорам».* Чрезвычайно важно сознавать, что освоение, скажем, техники живописи в какой-то момент становится невозможным, пока ученик находится в состоянии нравственного смятения. Так, например, упомянутый мной ранее Володя однажды никак не мог включиться в работу, пока мы не выяснили с ним, что рисунок, рассказ, спектакль имеют смысл, только если создаются с серьёзной целью, только если в них есть стремление постичь что-то в нашем мире и поделиться этим с другими.

В-четвёртых*, радость от совместных открытий.* Реакция на слова педагога зачастую непредсказуема. Когда я говорил об истории искусства, подчас мне задавали самые неожиданные курьёзные вопросы. Но далеко не всегда они объяснялись недостатком образованности у моих учеников. Иногда оригинальный, смелый вопрос побуждал меня переоценивать то, что называют «прописной истиной». По собственному опыту знаю, сколько требуется мужества, чтобы пожертвовать «прописной истиной» во имя Истины с большой буквы.

Список требований к себе, как к педагогу, я мог бы продлить ещё дальше, но на сегодняшний день эти четыре пункта мне кажутся наиболее существенными.

Признаюсь, пока мне сложнее всего воспитать в себе «глубокий оптимизм».

Разве что ребята наши помогут.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРВЬЮ В ТЕАТРАЛЬНОМ КЛУБЕ «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЫ»*

Е.А. Зверева

Работаю в «Большой Перемене» с 2004 года преподавателем русского языка и литературы и одновременно являюсь руководителем нескольких клубов: «Театрального клуба», «Музыкально-литературной гостиной», программы «Путешественник».

Настоящая методика – обобщение опыта моей работы в Благотворительном Фонде (БФ) «Большая Перемена» со студентами – воспитанниками и выпускниками сиротских учреждений.

Кто такие наши студенты.

Студенты «Большой Перемены» - воспитанники и выпускники детских домов, в том числе и коррекционных, ДДИ (детских домов интернатов) для умственно-отсталых детей. Студенты либо живут в детских домах, либо уже выпустились и живут самостоятельно или в ПНИ (психоневрологических интернатах) и пансионатах для ветеранов труда.

Понятно, что такие ребята, как правило, воспитываются в оскуднённой культурной среде. Многие из них никогда в жизни не были в театре.

Но даже если эти ребята имеют возможность побывать на концертах, в театрах, зачастую это носит характер просто развлечения, досуга, «культурно-массового мероприятия». В детских домах у ребят нет возможности выбрать спектакль, который они хотели бы посмотреть. Они ходят в театр группами-классами, а не по одному. Театральными педагогами, режиссёрами была открыта следующая особенность восприятия зрителя-ребёнка, зрителя-подростка: «Одному ребенку можно многое доверить, но … в компании он редко бывает самим собой. Защищаясь, он приспосабливается к окружающим и ведет себя по шаблону, принятому его средой» [4].

Фактически увиденное ребятами в театре не осмысливается и мало что даёт им в плане духовного развития.

История возникновения Театрального клуба

История Театрального клуба ведёт свое начало с 2004 года. Передо мной стояла задача – подготовить студентов к сдаче экзаменов по русскому языку и литературе за курс неполной средней школы (9 классов) за 3 года. В группе учились 5 человек: 2 человека из психоневрологического интерната, 2 человека из коррекционной школы и 1 девушка, очень давно закончившая коррекционную школу.

В ходе первых же уроков выяснились некоторые особенности студентов, не дающие им освоить правила русского языка, воспринять целостный текст, например:

---

* Данная методика является приложением к Программе Театрального клуба «Большой Перемены», которая находится в разработке.

- плохо развитое логическое мышление;
- существенные трудности в освоении абстрактных знаний;
- плохая память и т.д.

Кроме того, выяснилось, что эти особенности можно минимизировать, если опираться на чувственный опыт студентов и визуализацию. (Под визуализацией мы понимаем метод представления информации в виде оптического изображения (например, в виде рисунков, фотографий и т. д.)).

Поэтому вначале возник курс «Фантазия», который строился параллельно курсу русского языка и на котором использовались языковые игры [3], элементы ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) [1, 3], сочинение студентами рассказов произвольного объёма со словарными словами из курса русского языка средней школы [7] и др.

Одновременно с этим появились выездные уроки литературы – «уроки в театре». Студенты «Большой Перемены» посмотрели в театрах Москвы спектакли «Ромео и Джульетта» и «Ревизор» (8 класс), «Гамлет» и «Горе от ума» (9 класс), «Мастер и Маргарита» и «Война и мир. Начало романа» (10 класс)…

Посмотрев спектакль, включив своё чувственное восприятие, студенты легче переходят к печатным текстам. Особенно те их них, которые мало и плохо читают. Наивысшее достижение, когда студент, благодаря спектаклю, который он посмотрел, читает литературное произведение, по которому поставлен спектакль. Затем он опять идёт в театр (или смотрит записи театральных постановок), чтобы, уже зная сюжет, понять, как поставлена пьеса, то есть понять театральный язык. В студенте воспитывается не только читатель, но и театральный зритель. Я стремлюсь к тому, чтобы для пьес из школьной программы литературы такой путь (от спектакля к тексту пьесы и опять к театральным постановкам) стал для студентов обычным. Некоторые студенты сами используют этот же путь и для других пьес, которые не входят в школьную программу.

На основе выездных уроков литературы группы, в которой я преподавала, образовался театральный клуб «Большой Перемены», к которому присоединились люди, интересующиеся театром: студенты разных групп, выпускники «Большой Перемены», преподаватели. Мы стали ходить в театры регулярно, а не только на постановки пьес по школьной программе литературы.

И вот то, с чем я столкнулась, организовывая выход наших студентов в театры, заставило меня взглянуть на эти «уроки» несколько с иной стороны.

Мы, преподаватели «Большой Перемены», столкнулись с тем, что некоторые наши студенты вообще никогда не были в театре. Спектакль «Собаки», с которого мы начинаем с такими ребятами знакомство с театром, и выставка кошек для них, как оказалось, одно и то же. Вопрос студентов «Играют ли в спектакле «Собаки» Театра на Юго-Западе настоящие собаки?» и их удивление от ответа, что в спектакле играют люди, традиционно повторяются перед этим спектаклем из года в год. Вот отрывок из отзыва 18-летнего студента, выпускника ДДИ, который первый раз в жизни попал в театр и посмотрел этот спектакль: «Мне всё понравилось. … Но человек не может

описать животное полностью. Надо тонкости знать. Если бы были сами животные, было бы гораздо интереснее. *А как бы Вы их понимали?* Надо знать собачий язык».

Для наших студентов остаётся скрытой реальностью вся организационная сторона «похода» в театр. Ведь для этого нужно заранее выбрать спектакль, который ты хочешь посмотреть, купить билеты, вписать этот спектакль в свои планы, не забыть про него, вовремя приехать, найти театр и т.п. Однажды мы столкнулись с тем, что ребята, только что пришедшие в «Большую Перемену», прочитав на стенде объявление о месте и времени встречи зрителей, идущих на спектакль «Дракон», посчитали, что им достаточно просто прийти на место встречи, и они попадут в театр. О том, что сначала надо купить билет на спектакль, ребята даже не догадывались.

Ребята, которые живут в детских домах и вместе с детским домом ходят в театры, не видят ценности в таком досуге лично для себя и редко его выбирают в «Большой Перемене». Если за билет в театр надо было платить, пусть даже 20 рублей, ребята зачастую от этого отказывались: ведь можно с детским домом пойти в театр бесплатно.

Если ребята и попадали на спектакли, мы сталкивались с очень примитивным уровнем их восприятия. Многие спектакли ими отторгались. Они для них были незнакомы, чужды, бессмысленны, пугающи… «Мне бы лучше детскую сказку посмотреть!» – сказала одна из выпускниц детского дома после спектакля «Мастер и Маргарита». Мы видели, что, даже приходя на хороший спектакль, интересный для них, ребята, которые ещё живут в детских домах, ведут себя абсолютно неадекватно: они не могут сосредоточиться на спектакле, переговариваются, играют в телефон … Это для них более занимательно, чем то, что происходит на сцене.

Ещё одна важная особенность наших студентов, с которой мы столкнулись: всё, что для них привычно – хорошо, всё, что выходит за рамки их мира – это плохо. Очень часто первая реакция студентов на другую точку зрения, на новый опыт и т.п. негативна только потому, что это для них непривычно. Приходится преодолевать эмоциональные блоки, эмоциональное отторжение ребят. Но ещё страшнее, когда негативная установка доминирует в их мировоззрении: «мир устроен несправедливо», «все вокруг враги», «никому нельзя доверять» и т.п. Поэтому в работе с такими ребятами в первую очередь приходится преодолевать их негативный стереотип в отношении к миру.

Театр же изначально подразумевает встречу с видением мира другим человеком (драматургом, режиссёром). Для студента-зрителя мы вполне естественно задаем «правило» - смотреть спектакль, обсуждать его, пытаясь понять, что тебе хотел сказать другой человек, проанализировать взаимоотношения персонажей, понять причины их недопонимания друг другом. Для наших ребят такой способ вхождения в культуру отношений более экологичен, чем острое переживание неизбежных (в силу воспитания в закрытом социальном пространстве) конфликтов и разочарований в реально складывающихся отношениях с другими людьми, в поиске своей ниши в

открытом социуме. Это опосредованное восприятие и анализ увиденного на сцене помогают ребятам разобраться в самих себе.

Все эти наблюдения за ребятами актуализировали задачу появления Театрального клуба и ряда других клубов, как постоянно действующей открытой для каждого студента площадки культурного диалога. Диалога о смысле жизни, который организуют педагоги «Большой Перемены», являясь посредниками между теми смыслами, которые хранятся в богатом культурном наследии Человечества, и тем реальным жизненным опытом, который есть у ребят из сиротских учреждений, ставших нашими студентами.

Именно такого рода встречи с Прекрасным, где педагог театрального клуба выступает как чуткий посредник, подбирая репертуар, беря на себя какие-то организационные моменты, помогая ребятам осмыслить свой опыт вхождения в культуру, дают отличные результаты.

Смысл, цели и задачи деятельности Театрального клуба «Большой Перемены»

Смысл Театрального клуба «Большой Перемены» – пробудить в студенте зрителя-театрала, который будет понимать и любить театр, стремиться к самостоятельному освоению культурных ценностей через средства театральной культуры.

Цель Театрального клуба – поддержка развития субъектности студента в освоении театральной культуры и культуры вообще.

Задачи Театрального клуба:

1. Пробуждение у студента интереса к театру как форме культурного досуга.
2. Помощь в адаптации студента в театре как в социальном пространстве.
3. Приобщение студента к театральной культуре, помощь в освоении им театрального языка.
4. Помощь студенту в выражении авторского самобытного личного отношения к театральной постановке, чтобы студент мог сформулировать и высказать свои собственные впечатления от спектакля.
5. Пробуждение интереса к новому, к другим людям, к миру и приобщение к диалогичной форме взаимоотношения с иным.

Решение всех этих задач мы рассматриваем в логике развития самостоятельности студента от любопытства к собственному проекту, которая подробно расписана в «Социально-педагогической технологии «Большой Перемены» [5]. Наряду с этим ребята осваивают «культурный код» театра как особого жанра, обучаются новым для себя социальным навыкам, приобретают новые знания. И вот в этих двух плоскостях (развития и обучения) и строится работа Театрального клуба. Это *принцип* её построения.

Задача пробуждения авторского отношения к театральной постановке

Задача пробуждения авторского отношения студента к театральной постановке решается параллельно со всеми другими. Мы способствуем тому, чтобы студент мог сформулировать и высказать свои собственные впечатления от спектакля, объяснить их.

Пока в театр ходила 1 группа, обсудить впечатления от спектакля, обменяться мнениями, выяснить возникшие вопросы можно было на уроке литературы. Когда же состав участников театрального клуба расширился, возникла идея проведения со студентами, посмотревшими спектакль, *интервью.*

Таким образом, мы развиваем способность студента к рефлексии, пробуждаем его личностную позицию, учим формулировать мысли и давать интервью.

Результатом интервью является *отзыв* студента о спектакле.

Значение интервью для развития студента

В результате регулярного составления отзывов о спектаклях с помощью преподавателя студент осмысливает увиденное и своё отношение нему, развивается его рефлексия. С каждым разом его отзывы становятся богаче, насыщеннее, чётче.

Интервью – это осознание студентом чувственного опыта (воспринять – зафиксировать – проанализировать – выразить свои чувства, вызванные встречей с искусством), что является развитием его рефлексивной способности. Без умения рефлексировать студент не сможет составить и реализовать проект своего развития, развить самостоятельность и успешно самореализоваться в обществе.

Эмоционально-чувственный опыт – это основной способ познания действительности для студента, и только пропустив этот опыт через себя, студент начинает делать логические построения. Интервью – переход от чувственного способа познания действительности к вербализации и, в идеале, к знаково-символическому способу.

Методика проведения интервью

3.1 Подготовка интервью

- Ознакомление студентов с целями проведения интервью.
- Стимулирование желания студентов давать интервью.
- Договор студента и преподавателя-интервьюера о проведении интервью: выбор интервьюера; выбор времени проведения интервью; выбор способа проведения интервью; выбор места проведения интервью.
- Выбор средств фиксации текста отзыва.

Ознакомление студентов с целями проведения интервью

Надо обязательно говорить со студентами о целях интервью. Особенно это важно для новичков или для тех, кому интервью тяжело даётся.

Как цели интервью формулируются для студентов:

Дать обратную связь как заинтересованного зрителя актёрам, режиссёру … Им очень важно знать мнение зрителей о своей работе (чтобы понять, что уже хорошо, а что надо улучшить), и они очень ценят наши отзывы, ценят нашу заинтересованность. Это и есть непосредственная, живая обратная связь.

Вспомнить то, что мы видели, систематизировать впечатления, чтобы не запутаться в большом количестве впечатлений, ничего не забыть.

Понять своё отношение к увиденному, понять, что понравилось и что не понравилось.

Научиться формулировать и излагать свои мысли.

Научиться рассказывать о своих впечатлениях так, чтобы было понятно другим людям (тем, с кем ты смотрел спектакль, актёрам, режиссёру…) и не задело их чувств. Иногда во время интервью у ребят появляются вопросы: «А он (она, они) это будут читать?», «А я не обидно это сказала?»

Стимулирование желания студента давать интервью

Для некоторых студентов-участников Театрального клуба «Большой Перемены» интервью после каждого спектакля сразу становится нормой. И мы просто договариваемся с ними о времени, способе и месте проведения интервью.

А некоторые студенты периодически задают вопрос: «А для чего это (интервью) нужно?» Я говорю им, как меня обрадовал этот вопрос, потому что нет ничего хуже бессмысленной деятельности, и рассказываю, для чего и для кого нужны интервью (см. выше «Как цели интервью формулируются для студентов»).

Иногда ребята не верят, что то, о чём они говорят, действительно может быть интересно. Чаще всего это те ребята, которым тяжело владеть словом: трудно понимать других, тяжело формулировать свои мысли. Возможно, причина в том, что они особенно неуверенны в себе, в своих силах именно в этой сфере.

Помогают аналогии.

«Ваше мнение очень ценно и уникально. Так, как Вы, никто больше не видит. Представьте, что все мы находимся в комнате, посреди которой стоит слон. Каждый со своего места видит и может описать только его часть: кто – хобот, кто – ухо, кто – хвост… И только сложив всё вместе, мы получим описание *целого* слона.

Так и со спектаклем. Театр только ставит вопросы, а отвечает на них каждый зритель самостоятельно и по-своему».

В своём отзыве о спектакле одна из студенток написала: «Вообще мне очень нравится, что ребята с преподавателем могут обсудить увиденное! Это помогает, во-первых, выслушать другого человека и, может быть, оказаться в его нынешнем положении: переживать, как он, видеть, как он, чувствовать, как он».

Я рассказываю студентам, кто будет читать их интервью, с каким нетерпением ждут их отзывы в театрах. Например, в Театре музыки и поэзии под руководством Е. Камбуровой отзывы ребят помещают на стенд, чтобы их могли прочитать все работники театра.

Договор студента и преподавателя-интервьюера о проведении интервью

Выбор интервьюера

В идеале, интервью проводит преподаватель – зритель того же спектакля, что и студент. У них были совместные переживания, и из этой совместности рождается понимание.

Как показывает опыт, в случае, когда студент даёт интервью не первый раз, и контакт между ним и преподавателем уже существует, возможен вариант, когда преподаватель не смотрел спектакль и не может помочь студенту

наводящими вопросами и т.п., но, несмотря на это, у студента получается полноценный отзыв. В этом отличие студентов, которые только начинают давать интервью, от студентов, которые дают интервью уже давно.

Выбор времени проведения интервью

Мы заранее договариваемся со студентами о времени начала интервью. При работе по телефону или по скайпу студенты могут прислать sms о том, что они готовы к интервью, могут позвонить сами, может позвонить интервьюер.

Для некоторых студентов важно, чтобы интервью проходило на следующий же день после спектакля или через день, так как из-за специфики памяти они не могут дольше удержать свои впечатления. Так опытным путём мы с одним из студентов (выпускник ДДИ (детского дома интерната для умственно отсталых детей), 1 год обучения в «Большой Перемене») выяснили оптимальные для него дни интервью: в понедельник он рассказывает о спектаклях, которые посмотрел в выходные, а в пятницу – о спектаклях, которые посмотрел в другие дни недели.

Постепенно время между спектаклем и интервью может увеличиваться без потери качества. Для ребят, которые привыкли давать интервью, это время составляет от одной до 1,5 недель.

Длительность интервью для студента прямо не регламентируется. Она сильно различается в зависимости от стажа интервьюирования, от спектакля, от личных особенностей студента. На практике интервью может длиться от 15-20 минут (у новичков) до 80-120 минут (если спектакль затронул внутренние ценности студента и ему необходимо поделиться своими размышлениями). В среднем, интервью около 40 минут.

Иногда (очень редко) интервью идёт с перерывом на несколько дней.

Выбор способа проведения интервью

С развитием студента становятся возможными *разные способы создания отзывов.*

Студент рассказывает интервьюеру о своих впечатлениях *сразу* после спектакля. Текст записывает интервьюер.

Студент делает предварительные наброски, чтобы не забыть о том, что видел. Рассказывает, беря их за основу. При этом рассказ обрастает деталями.

Студент полностью пишет (а затем печатает) отзыв сам.

Вначале я подстраиваюсь под ребят, потому что интервью для них – что-то новое, необычное, а потому страшное. «А вдруг я не справлюсь?» «А вдруг я забуду?» – обычные вопросы ребят. Когда студент становится более уверенным в себе, я предлагаю ему другие способы, спрашиваю: «Мне сейчас записать или ты сам запишешь?». Некоторые студенты начинают писать отзывы сами, объясняя это тем, что «когда я Вам рассказываю, мысль теряется, а когда сам пишу, то есть возможность подумать, и мысль сама в голову приходит».

Выбор места проведения интервью

При проведении первых интервью, студентам необходим личный контакт, рассказ «глаза в глаза». Поэтому мы встречаемся либо на территории «Большой Перемены» (перед уроками или после уроков), либо (со студентами, участвующими только в клубной работе «Большой Перемены») в кафе.

Удобнее всего сидеть рядом (для более тесного установления контакта), но для некоторых ребят возможно размещение друг напротив друга.

Со временем со студентами, которые давно рассказывают о своих впечатлениях, мы переходим на интервью по телефону или по скайпу. Очень удобны телефоны с наушниками, чтобы руки интервьюера были свободны для печати отзыва на компьютере.

Вопрос о включении камеры во время интервью по скайпу решается индивидуально с каждым студентом.

Выбор средств фиксации текста отзыва

Интервью либо записывается на бумаге (этот способ быстрее, так как можно сокращать слова), либо сразу печатается на компьютере.

Иногда необходим диктофон, особенно если студент говорит быстро и не может делать пауз, так как при этом он забывает свои мысли.

3.2 Проведение интервью

Проведение интервью состоит из 4-х этапов:

Установление контакта между студентом и преподавателем.

Интервьюирование.

Чтение студенту получившегося текста с правками речевых ошибок и неточностей и последующим внесением добавлений.

Выражение благодарности студенту за интервью. Перечисление и признание особо ценных для интервьюера высказываний студента.

Установление контакта между студентом и преподавателем

Перед началом интервью преподаватель должен наладить контакт со студентом (поговорить на разные темы, на темы, близкие к теме интервью …), чтобы студент расслабился и настроился на разговор [2].

В течение всего интервью преподавателю необходимо вести себя, говорить, задавать вопросы очень доброжелательно, уважая мнение студента, не критикуя, а проясняя его.

Если во время интервью разговор выходит на ценностные темы, важные для студента, то эти темы надо обсуждать. Интервью также может прерываться на выяснение значения непонятных слов, новых тем, если это обнаружилось в ходе интервью.

Интервьюирование (собственно интервью)

В процессе интервью студенты последовательно отвечают на три *сутевых* вопроса:

Что Вам больше всего понравилось?

Что Вам меньше всего понравилось?

Что удивило? Поразило?

Постоянно повторяющиеся вопросы и их порядок помогают студенту дисциплинировать свои мысли, использовать опыт предыдущих интервью.

При ответе на вопросы студент сам или с помощью преподавателя вспоминает, осмысливает, что же он видел, учится давать оценки увиденному и чётко их формулировать. Преподаватель при необходимости помогает студенту наводящими вопросами.

Чтение студенту получившегося текста с правками речевых ошибок и неточностей и последующим внесением добавлений

Читать получившийся текст необходимо медленно, с выражением.

Иногда студенту при редактировании важно видеть текст. Тогда он садится к компьютеру и смотрит на монитор параллельно чтению преподавателя.

При работе с диктофоном после окончания интервью текст читается дважды: сначала тот, что получился (с пропусками), а потом, в другой день, после расшифровки записи диктофона и заполнения всех пропусков, – полный текст.

Выражение благодарности студенту за интервью

В конце интервью надо обязательно поблагодарить студента за интересный рассказ, отметить, что в нём было нового, необычного, ценного, перечислить особо ценные высказывания.

Например, одна из студенток, посмотрев моноспектакль Е. Камбуровой по В. Высоцкого и Ж. Бреля, сказала: «Я поняла, что мне Высоцкий никогда не понравится!» И после паузы: «Нельзя так говорить: никогда не говори «никогда». Но это не моё. В детстве (не совсем в детстве, а в школьном возрасте) Высоцкого очень часто показывали. Я помню, его наши воспитатели смотрели. Из-за них мы не смотрели то, что мы хотели смотреть, из-за их просмотра Высоцкого. Как бы его хриплый голос я помню. Деваться от него было некуда! Я думаю, это именно оттуда идёт, когда нам слушать больше некого было кроме как Высоцкого. Кроме того я фильмы не любила, в которых он играл. Наши воспитатели их постоянно смотрели! Как бы не в своё время я о нём услышала. Я тогда совсем другую музыку слушала, взгляд на жизнь у меня был другой. А тут Высоцкий! Когда о нём поют, я могу слушать. А когда он сам поёт или в чьём-нибудь исполнении, я его не воспринимаю».

От простого отрицания студентка перешла к пониманию причин своего отношения к песням Высоцкого. Не «плохо», а «мне не нравится, потому что…». И для неё это большой шаг вперёд, о чём мы с ней в конце интервью и поговорили.

3.3. Этапы вхождения студента в позицию субъекта интервью

Результат хорошо проведённого интервью может быть разным.

Студент, дающий интервью, проходит несколько *этапов вхождения в позицию субъекта интервью.*

Преодоление страха перед «говорением»

Если студент только начал «давать интервью», важно, чтобы он преодолел страх перед «говорением», рассказыванием как таковым.

И тогда позитивным результатом считается: Ощущения студента: «Меня выслушают и примут любого. Даже если я чего-то не помню, что-то не так скажу – не страшно»; Любой текст с рефлексией.

Вот пример самого первого отзыва (спектакль «Ромео и Джульетта» Театра на Юго-Западе) одной из наших студенток:

«Фильм и спектакль «Ромео и Джульетта» - две разные вещи! Хочу ещё третью посмотреть. Очень …. Разница: фильм грустно-серьёзный, а

спектакль весёлый. Ожидала другого. Хочется продолжения, третьего действия. Чтобы Ромео оправдали, или отец не заставлял Джульетту выходить замуж за кого-то, кого она только раза 2 видела, раз уж они с Ромео так полюбили друг друга…

Почему у Джульетты короткие волосы? У неё должны быть длинные, чёрные. Почему Ромео не такой красивый, как в фильме? Откуда взялся племянник (Бенволио)? В фильме его нет». И откровение, что первоисточник – пьеса Шекспира, а не диск с фильмом.

Перечисление увиденного

На этом этапе интервью бывают короткие: студентам трудно запомнить, что же они видели. Задача для таких студентов – удержать в голове увиденное и рассказать о нём.

Динамика развития может идти в 2-х направлениях: возрастает временной промежуток (как долго после события студент может о нём рассказать); увеличивается объём запоминаемой студентом информации.

Понимание того, что из увиденного больше понравилось, меньше понравилось, удивило, поразило, то есть понимание своих ценностей

Важно помнить и всё время обращать внимание студентов на следующее:

- Не понравилось (меньше всего понравилось) *не значит* плохо! У разных людей разные вкусы.

- Мы можем говорить только о своих впечатлениях, а не оценивать работу режиссёра, художников, актёров, так как для этого мы недостаточно компетентны. Не «это плохо», «плохая работа режиссёра», а «мне не понравилось».

Понимание того, чем увиденное понравилось, удивило, поразило или почему не понравилось

На этом этапе требуется ценностный анализ увиденного. Очень хорошо помогают наводящие вопросы.

Умение сформулировать свои мысли так, чтобы они были понятны другим людям.

Для этого требуется желание донести свои мысли до других (быть понятным не только себе, но и другим), достаточный словарный запас, развитые логика, внимание.

Умение понять себя

Студент лучше стал себя понимать. Рассказывает только о том, что ему больше понравилось \ меньше понравилось \ удивило, поразило с подробным объяснением причин. Проводит параллель между спектаклем и своей жизнью, стал лучше разбираться в ней.

3.4. Требования к преподавателю, проводящему интервью (интервьюеру)

- Максимально доброжелательный настрой.
- Умение создавать и поддерживать доверительную атмосферу.
- Полное принятие студента и искренний, неподдельный интерес к тому, о чём он говорит. (Студенты чувствуют любую фальшь!)

- Терпение, чтобы держать необходимые для студента паузы, во время которых студент вспоминает, формулирует свои мысли.
- Терпение и такт, чтобы не подсказывать студенту слова, формулировки, а записывать за ним, задавая при необходимости вопросы, чтобы прояснить смысл, который студент вкладывает в свои слова. Это лучше делать в конце интервью во время чтения текста, чтобы не сбить студента с мысли при рассказе.
- Понимание ЗАР и ЗБР студента и плавное продвижение студента в его ЗБР.
- Понимание, в чём у каждого студента могут возникнуть трудности, и умение помочь в их преодолении (шуткой, вопросом, похвалой, повтором слов….).
- Умение импровизировать в непредвиденных ситуациях. Чувство юмора.

3.5. Трудности при интервьюировании и способы их преодоления

Обозначим возможные трудности при интервьюировании студентов и условия их преодоления в обобщающей таблице.

Таблица 1 «Трудности при интервьюировании»

Возникновение	**Трудность**	**Что помогает справиться с ней**
До интервью	Студент вообще не хочет давать интервью.	1. Выяснение причин. Возможно, дело в «перегрузе» студента и достаточно просто найти удобное для него время, место и форму (лично, по телефону, по скайпу…). 2. Разговор о том, что даёт интервью, для чего оно нужно
Непосредственно перед началом интервью	Студент хочет, но не может давать интервью. Ему кажется, что он ничего не помнит. *«Я забыл». «Ничего не помню» и т.п.*	1. Напомнить о том, что студент видел во время спектакля. 2. Предложить посмотреть программку спектакля. 3. Обозначить тему: «Что Вы можете сказать о музыке?» и т.п.
	Студент может, но не хочет давать интервью <u>сразу</u>, ищет причину, чтобы его поуговаривали *(«не хочется», «хочется спать», «а давайте перенесём»* и т.д., и т.п.).	Помогает юмор и сообщение студенту точного «диагноза» ситуации.
	Студент не может сам себя организовать (находится в неподходящем состоянии, настроении, у него мало времени…).	1. Договориться, когда можно встретиться следующий раз. Но обязательно напомнить студенту, что чем раньше состоится встреча, тем проще ему будет рассказывать (пока помнит). Некоторые студенты сами предлагают оптимальные для них сроки для интервью: например, на следующий день или через день. 2. Поставить перед студентом задачи: - научиться делать записи или другие заметки, которые потом помогут ему

		восстановить события, - постепенно увеличивать промежуток времени, в течение которого студент может вспомнить свои впечатления без потери качества.
Во время интервью	Затянувшаяся пауза при ответе на вопрос	Подождать, внимательно наблюдая за студентом. Если видно, что он думает,вспоминает,размышляет,формулирует, выдерживать эту паузу до конца, пока студент не начнёт говорить сам. Если он просто не знает, что сказать, помогает вопрос «Что-то ещё?», заданный доброжелательно с интонацией предвкушения продолжения.
	Студент закончил интервью, упустив многие подробности *(«Всё. Больше нечего сказать»)*.	Прочитать уже записанный текст. Тогда студент может вспомнить новые подробности.
	Студент не понимает значение слов «поразило», «удивило».	Перефразировать вопрос: «Что было для Вас самым необычным?» «О чём бы Вы рассказали друзьям, если бы рассказать можно было только о чём-то одном?»
	Студент боится неправильно сказать, не так сформулировать свою мысль *(«Так не говорят»* и т.п.)	Понять, в чём причина. Предложить сначала говорить всё, что приходит в голову, а потом, при повторном чтении, редактировать. В этом случае полезно, чтобы студент во время интервью не видел монитор компьютера.
	Студент говорит короткими однословными предложениями.	Задавать вопросы, говорить очень доброжелательно. Напомнить, что было в этот день. Прочитать написанный текст ещё раз. Объяснить, для чего нужно интервью.
Трудности интервьюера	Интервьюер не успевает записывать. Студент может удержать свою мысль на время паузы.	Попросить сделать паузу и запомнить то, что студент хотел сказать. Постепенно студенты приноравливаются к темпу, в котором пишет или печатает интервьюер.
Трудности интервьюера	Интервьюер не успевает записывать, а если делать паузы, то студент не может удержать свои мысли на время паузы.	Не останавливать студента, а параллельно записывать интервью на диктофон, отмечая в рукописной версии места, где нужно будет сделать вставки. Если при записи видно дисплей диктофона – то с указанием времени записи текста вставки.
Во время редактирования студентом записанного текста	Полная переработка своего текста во время чтения. Встретилось за всё время 1раз. Девушка первый раз давала интервью (по телефону). На редактирование маленького текста ушло 1,5 часа.	Гипотеза: для таких студентов важны личные встречи, чтобы студент мог воспринимать текст и зрительно тоже.

4. Использование отзывов студентов.

Для улучшения работы театрального клуба. Становится понятно, как и к каким спектаклям надо лучше готовить ребят.

4.1. Все отзывы руководитель театрального клуба передаёт в театры. Там их очень ждут. В Театре музыки и поэзии под руководством Е. Камбуровой

отзывы ребят размещают на стенде, в Театре на Юго-Западе их читают актёры, режиссёры, администрация.

4.2. Подборка отзывов студентов о спектаклях идёт как приложение в ежемесячный отчёт о работе Театрального клуба. Отрывки из этих отзывов могут использоваться для информационных бюллетеней, для внешних отчётов «Большой Перемены» и т.п.

4.3. Подборку отзывов руководитель театрального клуба передаёт преподавателям литературы (особенно если это спектакль по «программному» произведению) и русского языка для выстраивания дальнейшей работы со студентом на уроках.

4.4. Подборку отзывов каждого студента руководитель театрального клуба отсылает куратору данного студента.

4.5. Самые интересные отрывки из отзывов студентов руководитель Театрального клуба помещает на театральный стенд в «Большой Перемене», предварительно согласовав тексты с авторами. Иногда прошу студентов подредактировать текст (если в нём есть речевые ошибки или не очень удачные формулировки).

На театральном стенде мы размещаем программки тех спектаклей, которые посмотрели с ребятами, и отзывы ребят об этих спектаклях. Задача стенда: рассказать другим людям о спектаклях, которые мы видели, так, чтобы им тоже захотелось пойти в театр на эти спектакли. (Для педагогов это сработало!)

В этом году появилась идея собрать все отзывы каждого студента за время его участия в работе клубов «Большой Перемены» (по хронологии), чтобы был виден его рост и развитие. Студентов эта идея очень вдохновила. Они предложили более удобную для них структуру: сделать в подборке тематические разделы («Театр», «Музеи», «Экскурсии по Москве», «Путешествия»). Подборка может включать фотографии автора.

4.6. Совокупность отзывов одного студента о театральных постановках за всё время его участия в работе клуба позволяет выявить динамику развития его качеств и умений за время наблюдения.

Степень освоения умений оценивается экспертным путём руководителем Театрального клуба и привлечёнными экспертами по специально разработанной методике, которая продолжает совершенствоваться.

5. Пути совершенствования методики проведения интервью

5.1. Расширение круга интервьюеров за счёт постоянных участников Театрального клуба, преподавателей и выпускников «Большой Перемены».

5.2. Создание методики обучения проведению интервью для преподавателей «Большой Перемены», а также для участников Театрального клуба – выпускников «Большой Перемены».

5.3. Разработка методики побуждения участников Театрального клуба к общению между собой по поводу просмотренных спектаклей: интервьюирование двух, а затем и нескольких участников клуба одновременно; организация руководителем Театрального клуба, а затем и другими участниками Театрального клуба совместного обсуждения спектакля;

5.4. Побуждение участников Театрального клуба к самостоятельному составлению отзывов, с включением в них ответов на вопросы «Что больше всего понравилось? Что меньше всего понравилось? Что удивило? поразило?».

Литература:

1.Альтшуллер Г.С. Введение в ТРИЗ. Основные понятия и подходы.
2. Аткинсон М., Чоис Т.Рае «Пошаговая система коучинга: Наука и искусство коучинга». - Киев, "Companion Group", 2009.
3. Гин С. И. «Мир фантазии». – ИВЦ Минфина, 2007.
4. Когородский З.Я. «О детском театре и о детях в театре» http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/15/6
5. Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного фонда «Большая Перемена». – М.: ПРОБЕЛ-2000.
6. Поддержка субъектности в учебной деятельности: от концептуальных идей к конкретной практике: Сборник материалов VIII Международной конференции по альтернативному образованию, 12-13 июня 2012 г., Санкт-Петербург. – СПб.: Образовательный центр «Участие», Лема, 2012.
7. Рассказы со словарными словами. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2006.
8. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки славянской культуры, 1999.

ПОДДЕРЖКА НОВЫХ УЧЕНИКОВ В ИХ АДАПТАЦИОННЫХ ТРУДНОСТЯХ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ШКОЛУ

Н.С. Крупская

Образовательный центр «Участие» - это маленькая частная школа, в которой всего 45 учеников и учатся ребята с 1 по 11 класс. Она была создана 20 лет назад, меняла помещения, концепцию развития. Мы стараемся отвечать на вызов времени и моделируем инновационное образовательное пространство.

В нашей школе:

- не ставят отметок, но есть зачеты и магистрат (другая система оценивания);
- у каждого ученика есть куратор, который определяет формы и способы работы в зоне ближайшего развития ребенка;
- наряду с классно-урочной формой обучения проводятся интегративные погружения и выезды;
- в учебный план включена проектная деятельность учащихся;
- идет апробация инклюзивного образования.

С февраля 2010 года мы опытно-экспериментальная площадка Института педагогических проблем детства РАО. Вместе с научными руководителями - старшими научными сотрудниками Института педагогических проблем детства РАО Ниной Михайловой, Семеном Юсфиным и Натальей Касициной мы занимаемся внедрением в школьную практику службы кураторства, которая занимается индивидуальным сопровождением ребенка в образовательной

деятельности, используя тактики педагогической поддержи. В школе работает 8 кураторов и каждый ребенок в нашей школе имеет своего куратора.

Кто такой куратор? Это педагог, в задачу которого входит поддержка ребенка на его индивидуальном образовательном маршруте, для того, чтобы тот достигал своих образовательных целей, учился преодолевать встречающиеся на этом пути трудности и разрешать проблемы, связанные с образованием.

Таким образом, от декларирования индивидуального подхода мы пришли к индивидуальному сопровождению учебной деятельности каждого ученика.

Проблемы адаптации новичков я бы разделила на две группы: те, с которыми сталкивается образовательное учреждение (управление, проектирование образовательной среды) и те, с которыми ребенок приходит к нам.

I. С точки зрения управления: это распределение зоны ответственности (кто будет куратором); работа педагогического коллектива по согласованным правилам (педагогические принципы и открытая дидактика); проведение педагогического консилиума и определение необходимых ресурсов для создания ситуации успешности ребенка. Начиная с таких вопросов, как: какая роль у него будет на выезде (или погружении), каким будет его индивидуальный проект, какую проблемную ситуацию представить в виде кейса и обсудить на Встрече и как будет выглядеть его индивидуальная образовательная программа.

Нам важно как первые дни будет чувствовать себя ребенок в незнакомом месте, поэтому знакомство проводим поэтапно. Перед приемом в школу проходит несколько встреч: сначала администрация знакомится с родителями и их ожиданиями от школы; потом проходит собеседование с учеником. В нем участвуют: психолог-дефектолог, классный руководитель возрастной группы и учителя математики, русского языка и литературы. В собеседовании могут принять участие другие учителя-предметники. Мы стараемся создать максимально комфортные условия. Радуемся встрече с каждым ребенком, показываем школу – представляем всем, с кем встречаемся. Пьем чай в кафе. Показываем фотографии из школьного альбома. Это делает классный руководитель или одноклассник новичка. Знакомим с правилами. Правила обсуждаются и принимаются каждый год на общем собрании коллектива - встрече. «У нас так принято» - это игра-знакомство, которую проводят ребята старших классов.

После знакомства обязательно спрашиваем, что понравилось, что вызвало трудности (классный руководитель - у ребенка, администрация - у родителей, впечатление ребенка). Если родители принимают решение обучать ребенка в нашей школе, с ними заключается договор и администрация подбирает куратора для него, который поможет ему адоптироваться в школе.

Зоны ответственности.

Поддерживать новичков - зона ответственности куратора и классного руководителя возрастной группы. Мы исходим из того, что кроме конкретных

учебных занятий, которые ведут учителя-предметники, у каждого ученика в школе есть еще как минимум две сферы развития:

- жизнь в коллективе: отношения со сверстниками и старшими, младшими и взрослыми, лидерство и умение работать в команде и т.п. (организует классный руководитель);
- личностный рост: индивидуальная успешность в учебных и иных делах, самостоятельность, самоопределение и т.п. (сопровождает куратор). Он регулярно общается с ребенком один на один (кураторский час), обсуждает и разъясняет ему правила, принятые в школе, помогает проанализировать проблемные ситуации, поддерживает в поиске выхода из них. Просто общается с ребенком, чтобы новичку не было одиноко в новом коллективе. Действует в тактиках педподдержки.

Педагогические принципы и открытая дидактика.

Учимся чему? Почему? Как? Зачем? – простые вопросы, на которые не так легко ответить. Поэтому они становятся темами конференций по альтернативному образованию, инициаторами которых вот уже девять лет подряд выступает образовательный центр «Участие».

Темы последних конференций: «Поддержка субъектности в учебной деятельности: от концептуальных идей к конкретной практике» (2012г.), «Прогрессивная школа: современные технологии, критическое мышление, творчество, гражданственность, кураж» (2013 г.).

Принципы, которые мы сформулировали для себя и пытаемся им следовать в нашей школе:

- рассматривать успехи ученика не в сравнении с одноклассниками, но в сравнении с самим собой;
- не давать готовых знаний и решений;
- не подменять детский замысел своим собственным, но строить практику согласования замыслов;
- создавать условия для успешности каждого ребенка.

Педагогический консилиум. Определение дано по аналогии с определением врачебный консилиум (Толковый словарь С.И. Ожегова, Н.Ю.Шведова) - совещание врачей для установления диагноза, заболевания и определения способов лечения.

Педагогический консилиум - это совещание учителей, на котором обсуждается конкретный ученик, его проблемы и определяются способы помощи ребенку быть успешным.

Мы сформулировали для себя правила проведения консилиума:

1. Обсуждается конкретный ученик, его проблемы и пути их решения.

2. Для эффективной работы, необходимо подготовить информацию, чтобы правильно установить проблемы, с которыми мы имеем дело. Куратор может подготовить на выбор любую форму предъявления информации: карту наблюдений, письмо куратора, характеристика ученика. Письменный текст впоследствии можно приложить к протоколу консилиума и ознакомить с ним тех коллег, которые не смогли на нем присутствовать.

Необходимо сформулировать:

- в чем ученик успешен (его сильные стороны, на которые можно опереться и развивать);
- без чего трудно двигаться к достижению цели;
- какую цель мы перед собой ставим (каким мы видим именно этого ученика на выпуске, через год, через 2 месяца)

3. Последовательность обсуждения: на основе диагностики (наблюдений, анализа результатов учебной деятельности) формулируется проблема(ы); подбираются путем мозгового штурма способы взаимодействия и пути достижения цели(стратегия и тактика); выбирается оптимальный вариант работы и устанавливаем сроки и ответственных.

4. Главная цель обсуждения: как помочь ученику быть успешным.

5. Решение консилиума (какими способами и методами следует руководствоваться в работе с конкретным учеником) обязательно для исполнения всех членов педагогического коллектива.

Куратор осуществляет согласование целей, связь и координацию усилий педагогов образовательного учреждения, родителей и самого ребенка. Он поддерживает поле общих договоренностей и в случае их нарушения выступает инициатором и организатором встреч по выяснению причин этих нарушений и восстановлению договорного пространства.

Главный вопрос на педконсилиуме по новичку: «Как преодолеть новому ученику страх неизвестного и получить опыт преодоления?»

II. Все проблемы, с которыми приходят в школу ребята (кроме первоклассников) можно объединить в следующие группы: проблемы с коммуникацией, проблемы с социализацией, проблемы, связанные с несформированностью учебных навыков. В тактиках педагогической поддержки проблема трактуется как эмоциональный и деятельностный тупик.

Мы попытались их выразить через глаголы: хочу, могу, буду.

Проблема	*Задача*	*Средства достижения*
Не хочу	Работа с мотивацией	Интегративные погружения и выезды, ролевые игры, кейсы, индивидуальная проектная деятельность
Не могу	Постановка навыков	Магистрат, программа «Буфер», программа «Учись учиться», работа по проекту, уроки по выбору, мастерские и студии, самоподготовка
Не буду	Воспитание волевых усилий	Образовательные путешествия, турпоход, коллективный проект, каникулярная программа, работа в системе договора

Далеко не все укладывается в схему, особенно если сочетаются все три НЕ (не могу, не хочу, не буду), но она помогает осмыслить такие трудные вопросы: «А с чего начать? На что опереться?», - а возможность выбора средств дает простор для деятельности.

Если ребенок пришел в школу с проблемами здоровья, то первая задача - узнать точный диагноз, проконсультироваться со специалистами о режиме работы и объеме нагрузки, оговорить приемы обучения, для работников кафе - составить меню или список продуктов, которые нельзя есть ребенку. Куратор

отслеживает ограничения и соблюдение правил, определяет, о чем нужно предупредить педколлектив. В очень сложных ситуациях составляет письменную инструкцию: «Что делать, если…».

Для того чтобы такому ребенку было легче войти в непривычное пространство, мы предлагаем поэтапное знакомство со школой: предлагаем придти в школу на занятия на один день или неделю, или придти на каникулярную программу, на занятие студии; поехать на выезд, и только потом принять решение о переходе в школу. Предлагаются возможные варианты обучения: в группе, индивидуально, смешанный вариант или экстернат. Таких детей приходит немного, но признание ценности различий всех детей и их способностей к обучению, организация обучения тем способом, который наиболее подходит ребенку - очень важно для организации всего образовательного процесса в школе. Такое определение инклюзивного образования дал Джеймс Леско, ведущий специалист службы раннего образования детей с особыми потребностями.

Сочетание индивидуальных и коллективных видов деятельности, индивидуальный подход, работа педагогов в тактиках педподдержки - позволяют добиться успеха, но главное - рядом с ребенком должен быть неравнодушный взрослый, который поможет, поддержит, посоветует и просто побудет рядом.

Заключительная рефлексия и суждения аналитиков по круглому столу: «Педагогическая поддержка детей в образовании»

С.М. Юсфин: Для меня очень важно было понять насколько сложно педагогические действия излагать как естественные методики. Что очень важно для педагогики. О что сейчас мы у Елизаветы Александровны слышали, я бы назвал не методика интервьюирования, а естественная методика интервьюирования. Как делать ее естественно и обучать как проводить ее естественно.

Н.Н. Михайлова: Я поддержу, мне сегодня было интересно. У нас были очень разные выступления. Но все чувственные. Выступления больше методического плана, а не научного плана. Мне было интересно наблюдать за реакцией слушателей. Бытует такое мнение, что методику слушать скучно. На самом деле, когда сейчас Елизавета Александровна выступала, то оказалось, что мне было очень интересно, ничуть не скучно, ни что не отвлекало. Насколько важно переводить один язык в другой, чтобы не потерять живость рассказа и в то же время излагать сжато, стройно и логично.

Е.А. Зверева: Для меня очень важной была перекличка, когда одна тема перетекала в другую и вопрос формирования потребности в красоте, он просто настолько важно и значимо прозвучал. Для меня это очень важно. Так же как выступление Евгении Александровны, где схема Ю. Рязановой очень хорошо

была отражена в работе Самоучки, она очень хорошо ложится. Было интересно видеть как живо пересекается теория с практикой.

А.Б. Дымов: Мне, пожалуй, было интересно понять, как осуществляется педагогическая поддержка с помощью каких-то эстетических, художественных инструментов. Как можно построить процесс обучения с использованием таких методик как театральный клуб, изостудия.

Л.С. Варенкова: Мне понравилось выступление Михаил Михайловича. В нашем детском доме работает изостудия. Мы тоже работаем в этом направлении. И я думаю, что кое-что мы для себя возьмем. Дети у нас с задержкой психофизического развития, поэтому мне была очень близка обозначенная тема.

С.В. Комарова: Я наверное простите, повторюсь. Потому что про самоучку я знаю давно, а вот переход в методику, рассказ этой методики, соединение теории и практики, был очень важен. Коллеги, снимаю шляпу!

Б.Э. Кувшинский: Для меня сегодняшнее выступление коллег было важным. И важны не представленные диаграммы и графики, а личный опыт, переложенный на разные языки, действительно отчужденные. Нет не отчужденные, а преображенные. Это было необыкновенно ценно, значимо и практически и научно. Мне тоже очень понравилось выступление о важности красоты, оно рождает очень много разносторонних вещей. И возникает сожаление, что конференция не дает возможности это обсудить. Пока представлен только повод для обсуждения и собственно время закончилось.

Л. Казакова. У меня есть ряд вопросов, которые мне бы хотелось пообсуждать со смысловой точки зрения. Те темы, которые звучали, затрагивали вопрос формирования потребности к красоте, там не хватило возможности пообсуждать. А второй вопрос к тому, что Большая Перемена представила сейчас, мне интересно, а как дальше методику совмещать с естественностью и жизненностью. Есть методика, у нее есть ряд важных положений, а как дальше, не потерять одно и другое.

Н.С. Крупская: Мне было очень интересно. Очень понравились выступления анализирующие опыт: как проводятся занятия в «Самоучке», про театральный клуб. Очень близкой оказалась тема об искусстве. И конечно очень близка тема как строится потребность к красоте. Вроде бы как это кажется естественным, но на самом деле не все так просто.

П.Г. Аверьянов. Сегодня уже поднимался в самом начале вопрос о взаимоотношении теории и практики. И на нашем круглом столе было очень интересно наблюдать как теория и практика объединялись в одной теме, и методика как третья как бы ступень. Все вместе соединялись и действительно

были вместе в одном поле. Мне именно этот процесс было очень интересно наблюдать.

Г.А. Стрюкова. Мне показалось очень интересным, что все выступления (кроме одного) касались критериев и динамики. Как определить, что мы можем. И радость в глазах ребенка – тоже критерий.

М.М. Николаев: Я постараюсь совсем коротко. Главное, я увидел столько красивых лиц. Увидел, как слушают друг друга люди, выражение глаз потрясающее.

Выступление аналитиков:

С.Д. Поляков. Второй круглый стол был посвящен педагогической поддержке. У меня тут восемь позиций. Они больше не по процессу, как говорили аналитики первого круглого стола, а про само содержание.
Первая позиция. Что педагогическая поддержка как идеология и практика, это определенно существующая педагогическая традиция, а терминах Е.Титовой как некое направление в педагогике. Сам факт этого круглого стола было тому подтверждением.

Второе. В разговорах было и раньше, но значимость для меня приобрело после материалов Юлии Рязановой в газете «Первое сентября». И вот сейчас на круглом столе для меня это стало еще отчетливей. Что очень важное понятие в педагогической поддержке, которое выходит на первый план, а до этого были вроде бы тенью педагогической поддержки, в ее идеологии и технологии – это самостоятельность и интерес. Самостоятельность и интерес не в позиции есть – нет, а в позиции многоуровневости самостоятельности и интереса. Мне кажется, что это сильная эвристическая зона, здесь много чего в практике и в теории можно добавлять и добавлять.

Третий момент частный, но он произвел впечатление. Я проговорил это на круглом солее. Интересный феномен, что то, что написано и то, что говорится про это же самое, оказывается не одно и то же. Это возникло после доклада Жени Кац. Для меня говорение Евгении Александровны было более понятным, чем текст. Может это интересный признак вот этого сообщества, которое здесь. Потому что обычно, по крайней мере, в нашей Ульяновской реальности как раз наоборот. Тексты более-менее понятны, когда человек начинает говорить, становится ничего не понятно.

Четвертая позиция. Я насчитал пять новых педагогик. Две по мотивам круглого стола, и другие. Во-первых, то о чем Лариса Анатольевна говорила, это педагогика присутствия и отсутствия. Само физическое присутствие педагога, не деятельное, влияет, за этим нужно уже думать о технологии, о методах, о функции и т.д. Педагогика присутствия, это не деятельность, а другое, подробности у Ларисы Анатольевны. Вторая педагогика, это от Семена Михайловича, это педагогика паузы. Несколько раз возникала тема «Ждать», а ждать это и есть пауза. Педагогика паузы это важный момент, в том числе

технологичный «Как ждать?», как держать паузу. Следующая педагогика тоже от Семена Михайловича, она проявилась в сегодняшних докладах, это педагогика отклика. Сначала что-то от студента (ученик в терминологии Большой Перемены), и только потом отклик. Потому что отклик, это как бы ответ на вызов. Следующая - это педагогика прикосновения. Обниматься, не обниматься, касаться или не касаться и так далее. Пятая, педагогика Причастности, восходит с текстам Димы Григорьева, он ее рассматривает как феномен, стыкует с понятием идентичности.

Следующая позиция по мотивам того, что Михаил Михайлович говорил. Я знаком с достаточно яркими арт-терапевтами российскими. И когда Вы Михаил Михайлович рассказывали, у меня постоянно была перекличка с тем, что они мне рассказывали, объясняли и на мне проводили. Мне кажется, это близко к арт-терапии, которая обладает мощным ресурсом, у которой есть свои правила, свои технологии, свои герои и т.д. Моя интерпретация, в рамках педагогической поддержки все таки большое значение отводится говорению, говорению педагога, ребенка и т.д. Тогда получается, что мы работаем со слоем сознания, прежде всего. Но ведь происходит событие с бессознательным, в рамках работы педагогической поддержки. Тогда арт-терапия подобные штуки нужны как другой слой работы.

И еще у нас на круглом столе всплывала тема технологии и живой работы. Здесь возникает метафора «есть пьеса и есть актер». Пьеса это технология, но бездарный актер играющий пьесу устроит там тот еще спектакль. И плохая пьеса с хорошим артистом может быть позволит нам увидеть хороший спектакль. Но без текста, просто актер, это не спектакль.

И последнее. Тут многие знают, что моя постоянная аналитическая тема, эта тема инноваций, распространение инноваций. Мне кажется что распространение и в рамках внутреннего в рамках Большой Перемены, в рамках сообщества и шире, внешнего за пределами сообщества. Важно, что мы должны отвечать на вопрос «Что предмет распространения?». И это не просто технология, а некая многоуровневая система. Может распространяться просто имя. Например – Педагогическая поддержка! Нина Николаевна может много рассказать, что под этим именем много чего пишут, что совсем не про то, что в этом сообществе принимается. Есть распространение названия. Педагогическая поддержка, имеется в виду то-то и то-то. Третье – метод, технология, техники, приемы и пр. Я это говорю, чтобы сделать акцент. Все-таки, если мы говорим о распространении, то все таки важно договариваться, это про что.

Л.А. Гусаковская. На круглом столе отчетливо проявился опыт перевода своей практики в методику, была попытка ее описать. Было большим событием, то что прозвучало от участников, членов коллектива Большой Перемены. Это очень интересный опыт и очень важное событие. Проблема, о которой говорил Сергей Данилович - как этот опыт описать, как его преподать, что формализовать, а что невозможно совершенно? Важно, что к этой проблеме не только прикоснулись, а начали ее прорабатывать, «щупать вживую». Это очень важно.

Раздел IV. Ситуативная педагогика

СИТУАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА – РАБОТА С «ЖИВОЙ СИТУАЦИЕЙ» ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

И.Ю. Шустова

Традиционно педагог в работе с детьми ориентируется на свои педагогические цели и задачи, план урока или классного часа. Процесс воспитания рассматривается как система мероприятий, следовательно, педагог должен владеть богатой методикой воспитательных мероприятий, иметь копилку сценариев школьных мероприятий на все случаи (День именинника, А ну-ка девушки, Новый год, Выпускной, Веселые старты, Литературная гостиная и пр.). С этих позиций, хороший классный руководитель, это тот, кто может быстро и интересно подготовить мероприятие с детьми на любую тему. К сожалению, такой классный руководитель чаще ориентируется на внешние факторы, требования из вне, на свой план воспитательный работы, а не на непосредственные переживания и запросы детей.

В повседневной школьной жизни педагог сталкивается с живой реальностью, стихийно складывающейся ситуацией взаимодействия с детьми. Дети все разные, они очень гибкие и подвижные в восприятии действительности, в поиске своих интересов и способов самореализации. Они живут настоящим, им интересно и важно то, что происходит сейчас, то, что их волнует в настоящий момент. Поэтому важно удерживать педагогическую ситуацию в настоящем времени, уметь ориентироваться и работать с ней.

Это требует иной педагогической позиции, ориентации педагога на непосредственное взаимодействие с детьми, на ситуацию здесь и теперь, в которой проявляются запросы детей, их интересы и ценностные, их отношение к себе и к другим. Педагог должен уметь работать с ситуацией в настоящем и в обучении, и во внеурочное время в процессе воспитания. Такую педагогику условно назовем *ситуативной педагогикой,* как умение управлять и работать с «живой» ситуацией, возникающей здесь и теперь во взаимодействии с воспитанниками.

В данной педагогике педагог опирается на собственную интуицию и рефлексию. Рефлексия позволяет четче обозначить ситуацию, помогает вывести педагогическое взаимодействие из эмоциональной и деятельностной погруженности на уровень осознания.

Педагогическая деятельность изначально, по своей природе является рефлексивной. Объектом деятельности педагога и объектом его управления является деятельность ребенка. Анализируя ситуацию взаимодействия с воспитанником, управляя ею, педагог удерживает *три рефлексивных зеркала:*

первое, педагогическое, отражает воспитательные цели и задачи педагога, педагогические ориентиры в работе с детьми; второе, детское, отражает поведение и деятельность ребенка в ситуации (его субъектные качества по управлению ситуацией, его позицию, мотивацию); третье, развивающее, отражает видение педагогом моделируемых и организуемых условий в ситуации, способствующих развитию ребенка, видение путей и способов преобразования ситуации в развивающую для ребенка.

Ответим на вопрос – «Что такое педагогическая ситуация?». Педагогическая ситуация как *образовательная ситуация* для ребенка это единица образовательного процесса, в которой ребенок с помощью педагога обнаруживает значимую задачу для своих действий, анализирует предмет своего действия, и исследуя его совершает разнообразные пробные (учебные) действия, позволяющие ему решать поставленную задачу и получить значимый для своего развития опыт деятельности. Образовательная ситуация устанавливается каждый раз заново, в каждом отдельном взаимодействии. Это персонификация под конкретного ребенка, здесь не может идти речи «вообще», а только «в частности», это педагогика частного случая, которая строится от исключительности каждой ситуации, от каждого ребенка, от уникальности условий.

Педагогическая ситуация зарождается в неопределенности, трудности для ребенка, когда у него нет готовых ответов, а есть индивидуальная или общая задача переосмыслить ее. К ситуациям неопределенности можно отнести: проблемную ситуацию, освоение воспитанником нового опыта, решение им творческих задач, ситуацию выбора, конфликт и пр. Педагог может использовать проблемные ситуации возникающие стихийно, или сознательно моделирует и организует их, выводит обычную, привычную ситуацию в ранг неопределенной.

Педагогическая поддержка в образовательной ситуации базируется на привлечении детей к активному разрешению своей трудности, преодоление которой является значимым. Важно преобразовать проблемную для ребенка ситуацию в задачу его деятельности. Педагог организует и направляет рефлексивную деятельность воспитанника в анализе конкретной ситуации и в моделировании способов выхода из нее. Через совместную рефлексию происходит осознание школьником жизненной ситуации для себя как решение особой внутренней задачи. Воспитанник совершает осмысленный выбор в ситуации, ставит перед собой конкретную задачу по ее разрешению, определяет каким способом и при каких условиях будет действовать - он переводит ситуацию из проблемной в образовательную для себя. Ситуация из социальной, внешней переходит во внутренний план ребенка, становится предпосылкой для целенаправленного изменения им самого себя. В результате самостоятельного разрешений проблемной ситуации (с поддержкой педагога) у воспитанника формируется образ себя как субъекта осознанных действий: самостоятельно инициируемых, моделируемых (я понимаю, что хочу и каким способом могу этого достичь), реализуемых (я действую с поддержкой педагога для достижения своего хочу) и рефлексируемых (что я понял).

Видя ситуативную педагогику как особое направление педагогической деятельности можно выделить два основания в деятельности педагога:

- требуется непосредственное реагирование педагога на ситуацию «здесь и теперь»: на недопустимое поведение ребенка, конфликты, запросы о помощи и поддержке, нарушение договоренностей, ЧП и т.д..
- педагог подготавливает ситуацию, ее «вызревание». Он видит некие тенденции, проявляющиеся в жизни коллектива, в поведении отдельного ребенка, доводит ситуацию до острого момента, который выделяет и фиксирует.

По А.С. Макаренко «…в эволюционном порядке собираются, подготовляются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения… я не имел право организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение» [3, С.178]. Можно моделировать и реализовывать особые ситуация во взаимодействии с детьми, выходящие в ранг события, значимого момента, в котором рождается новое знание, новое видение себя и другого, проявляются общечеловеческие ценности и смыслы. Несомненно, у педагога должна быть высокая доля ответственности, но нужно не бояться идти на определённые риски.

Почему важно уметь работать с ситуацией.

Во - первых, ребенок живет настоящим, то что происходит здесь и теперь его по настоящему волнует и важно поддержать полноценное проживание данной ситуации. Завтра это потеряет для него смысл, будет другая ситуация и другое настроение.

Во – вторых, бывают моменты, когда педагог не может оставаться в стороне, требуется его реакция, он видит серьезный воспитательный потенциал в той или иной ситуации, ее разворачивании. Приведем примеры таких ситуаций:

- назрел конфликт в отношениях, деструктивно влияет на ситуацию в классе, на взаимодействии педагога с воспитанникам;
- ЧП (сбежали с урока, разбили окно….);
- инициатива ребенка, особенно робкого и редко проявляющего инициативу, нужна поддержка;
- ограничение деятельности конкретного ребенка (вспыльчив, чересчур эгоистичен, хамское отношение к товарищам);
- общее эмоциональное переживание в классе (общая радость, общая драматическая ситуация), эмоциональный тон коллектива;
- открытое проявление позиции, относительно событий в мире…, по отношению к ситуации в классе или к отдельному человеку, проявленное противоречивых жизненных позиций, столкновение ценностей.

Возможные субъекты, участники ситуации – класс, отдельные дети, педагог, администрация, родители. Работа с ситуацией предполагает умение работать с отдельным воспитанником и работать с группой воспитанников

(классом, клубом и пр.), выстраивать взаимодействие между родителями и детьми.

Можно представить следующую логику работы с ситуацией:

1. Внутренняя остановка педагога.

Ему важно увидеть живую нить ситуации, на чем она удерживается, что ее держит, общий контекст ситуации, всю ситуацию в целом и каждого отдельного ее участника.

Понять, что я хочу, могу и должен сделать с этой ситуацией, определить для себя ожидаемый результат (образ результата).

2. Стоп.

Педагог останавливает взаимодействия, останавливает ситуацию во внешнем пространстве. При необходимости дает свою открытую реакцию на ситуацию «здесь и теперь», свое отношение к ней.

Это может быть мгновенное воздействие - категорическое, гневное, рассчитано на то, чтобы привести субъектов ситуации в смятение, выбить из привычной колеи течения жизни, в которой они свыклись с освоенным опытом.

Педагогические приемы для этапа «Стоп» и следующего этапа «Фиксация»:

Традиционно можно выделить два основных направления работы педагога с ситуацией: прогнуть под культурный образец, заданные социумом нормы, под свой авторитет или игнорировать неудобную проблемную ситуацию, спустить ее на тормозах.

Если содержательно разобрать ситуацию, развернуть ее как образовательное пространство для все участников должны появится другие формы. Совместно с педагогами Гимназии № 33 г. Ульяновска были выделили следующие формы остановки и фиксации ситуации:

- Констатация – раскрытие ситуации в описательном режиме, детализация факторов определяющих ситуацию;

- Демонстрация - раскрашивание ситуации, презентация в ней заслуг отдельного ребенка, класса, города, инициация гордости за своих одноклассников, класс, поддержка процесса идентификации. Преподнесение культурного образца как способа проявления или разрешения схожей ситуации;

- Проблематизация – раскрыть неоднозначность ситуации и векторов ее разворачивания;

- Поддержка - педагог улавливает и удерживает позитивный расклад в ситуации, катализирует ее вокруг него, снимает общее напряжение, разногласие между участниками. Педагог поддерживает отдельных учеников, значимую позицию.

- Провокация - педагог усугубляет напряженность ситуации, провоцирует участников на включение в нее, испытание себя, поиск творческих решений. Действует не прямо, а через косвенные моменты (просмотр фильма, берет на «Слабо», сомнительный совет, игнорирование, сомнение и пр.). В основе данного приема лежит интрига, которая привлекает всех и каждого.

3. *Фиксация ситуации.*

Задача данного этапа перевести ситуацию из размытого формата в структурированный, максимально включить в нее всех участников.

Здесь можно представить образ Луковицы. В процессе анализа и проработки ситуации, педагог вместе с детьми как бы снимает луковичную кожуру, пытается дойти до сути, до всех факторов определяющих ситуацию (внешних и внутренних). Он проявляет и уточняет позицию каждого, видение им ситуации и ее индивидуальных смыслов для себя.

Важно сделать ситуацию со-бытием в жизни ребенка, выйти на значимость ситуации для воспитанников: мотивировать на включение в общее взаимодействие; проявить интерес и направленность на решение ситуации всех участников; постепенно уточнить и выделить общий интерес, общие ценности и смыслы; стимулировать совместность, выход на общую значимую задачу, общую цель (хотя это может быть и задачей следующего этапа);

Результатом будет – выход в со-бытийное пространство: проявление позиции каждого, стимулировать процесс обособления (выделение своего Я из общего Мы) и поддержка возникающей общности между участниками, процесса отождествления и идентификации Я с Мы.

4. *Преобразование ситуации* в образовательную для отдельного и группового субъекта.

Задача данного этапа – преобразование для каждого участника ситуации затруднения в задачу деятельности (индивидуальную или групповую). Педагог организует условия для моделирования путей преобразования ситуации, для проектирования и реализации шагов деятельности в решении задач ситуации. В результате появляется проект совместной деятельности в новых моделируемых условиях. Ситуация должна выйти на уровень задач разного масштаба: частных задач для каждого участника и общей задачи для всех. В проектировании путей решения ситуации, участники находятся в совместной деятельности, где каждый часть целого, видит свою роль и позицию в достижении общего значимого результата, свой индивидуальный смысл в общей деятельности.

Важно обеспечить переход учебных задач (моделируемых и совместно выполняемых действий) в контекст внутренних условий конкретного воспитанника, развивая его способность самостоятельно действовать в сложной жизненной ситуации.

Для организации данного этапа можно использовать различные формы групповой работы, работу в парах, дискуссионные формы.

5. *Завершение ситуации.* На данном этапе к завершению приходят коллективные (индивидуальные) проекты, происходит выход на их воплощение с последующей рефлексией.

Ситуация заканчивается в настоящем, но длится во внутреннем мире каждого ее участника как значимый опыт отношений и деятельности, как проявленные ценности и смыслы. После завершения ситуации она может еще достаточно долго осмысливаться и переживаться отдельными участниками, находить отражение в их самореализации, может актуализировать новую педагогическую ситуацию для всех. Если ситуация имела большой резонанс у

всех участников, она может иметь продолжение в совместной деятельность по реализации общих проектов ради общей цели.

Работа с ситуацией, это выстраивание внешних условий таким образом, чтобы они находили резонанс с условиями внутренними, отклик в индивидуальных смыслах и ориентирах ребенка, находили отражение в проявлении воспитанником своего Я, его позиции.

В данной логике, деятельность педагога выстраивается как педагогическая поддержка, задается рефлексивным контекстом профессионально деятельности педагога и поддерживаемых им рефлексивных действий ребенка. Рефлексия выступает системообразующим фактором между мыслительным процессом и регуляцией содержания деятельности. Рефлексивное знание специфично - получаемое из анализа прошлого опыта, оно уменьшает разрыв между знанием как таковым и его применением в различных практических ситуациях. Такое знание имеет двухплоскостной характер (Н.Г. Алексеев): онтологическую плоскость – плоскость видения и понимания – и организационно-деятельностную плоскость – плоскость организации индивидуального и коллективного действия. Именно в такой двухплоскостной логике и должен педагог выстраивать взаимодействие с детьми в рамках ситуации где схватывается новое (порождаемое ситуацией) и общее (гуманистические ценности, культурные образцы деятельности и т.д.). Рефлексивный акт выступает как переходной мост: между действованием (опытом) и мышлением, схватывающим и осознающим этот опыт (осознанием), между действованием (опытом) в настоящем и осознанием своего прошлого опыта, его значимости для себя (осмыслением); между действованием и идеальным проектированием своих целей, которые могут быть реализованы в целеполагании и проектировании своих будущих действий.

Рефлексивный акт позволяет вывести педагога и школьника из погруженности в сам процесс взаимодействия, дает им возможность взглянуть на этот процесс со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), определить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии. Получается, что только рефлексия позволяет каждому увидеть и осуществить свою субъектность, определить меру своей свободы в общем действии и свою ответственность за общее дело.

Ориентиром педагога в контексте ситуативной педагогики будет выход в со-бытийную общность с детьми. Создать условия для проявления со-бытийной детско-взрослой общности, со-бытия как бытия каждого и всех. Совместно прожить ситуацию эмоционально – общее со-чувствие (я чувствую, мы чувствуем); ментально – со-мыслие (я мыслю, мы мыслим); ценностно – формирование единого ценностно-смыслового пространства; деятельностно – совместная деятельность в которой каждый ощущает себя частью целого.

Более конкретно это раскладывается на следующие задачи:

- Видеть каждого и удерживать целое. Выйти на развивающий контекст ситуации для каждого ее субъекта (он может быть различный у отдельных субъектов);

- Удерживать процессы обособления и отождествления: поддерживать коммуникацию, образование неформальных связей между участниками взаимодействия, одновременно стимулируя обособление, выделение каждым своей позиции в позиционном взаимодействии с другими.
- Удерживать поле напряжения, обеспечивающее включение каждого в ситуацию, проявление индивидуальных позиций, проявление субъектности, определение каждым своего места, своего Я как осознанного отношения к происходящему.
- Поддерживать безопасную атмосферу, общее эмоциональное переживание, открытость и доверие друг к другу, общее позитивное эмоциональное поле.
- Создать условия, обеспечивающие проявление обратной связи между участниками, пересечение индивидуальных ценностей и смыслов, выход в общее ценностно-смысловое пространство;
- Появление единой целевой направленности в моделировании и проектировании путей выхода из ситуации ее преобразования.
- Создать рефлексивное пространство, актуализировать совместную мыследеятельность и индивидуальную рефлексию и самоанализ.

В заключении сделаем ряд обобщающих выводов:

Ситуативная педагогика это система проявляющая и удерживающая интересы детей, ориентированная на запрос детей, проявление ими своей позиции, субъектных качеств.

Ситуативная педагогика призвана работать в контексте настоящего, с тем, что волнует ребят в данный момент, непосредственно затрагивает поле их жизни. Дети живут настоящим.

Требуется высокое профессиональное мастерство педагога, постоянное самосовершенствование, владение рефлексивными технологиями.

Важно работать на позитив, на живые отношения, выстраиваемые вокруг гуманистических общечеловеческих ценностей. Акцент на проблемной ситуации делается не ради осложнения отношений а ради выхода их на новый виток развития детско-взрослой общности и каждого ее субъекта.

Ситуация выстраивается вокруг живого межпозиционного взаимодействия, значимого и для ребенка и для взрослого. Оно позволяет каждому лучше узнать и понять самого себя, других. Задает образец отношений, дает участникам ценный опыт.

В рамках предложенного подхода у детей формируются рефлексивные знания и умения, значимые для их жизненного самоопределения, становления и развития субъектных качеств.

Литература:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности – 2002, №2. - С. 85 – 103.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы – М.: МИРОС, 2002.
3. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. - М.: Изд-во АПН

РСФСР, 1950.
4. Михайлова Н.Н., С.М. Юсфин Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие – М.: МИРОС, 2001.
5. Шустова И.Ю. Школьные события // Народное образование. – 2013. - № 1. – С. 218 – 222

ГЕРМЕНЕВЧЕСКИЙ ПОДХОД В «СИТУАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ»

И.Д. Демакова

Время школьной жизни: учебный год, полугодие, четверть, месяц, неделя, день и час – можно представить как совокупность живых ситуаций взаимодействия детей друг с другом и с нами, педагогами. Эти ситуации могут быть благополучными, наполненными позитивными отношениями и настроением, могут быть грустными, конфликтными, напряженными, могут, к сожалению, быть такими, как сегодня их все чаще называют в педагогике и психологии – «трудными жизненными ситуациями». Анализ поведения детей во всех этих ситуациях позволяет нам лучше узнать своих учеников: их характер и темперамент, интересы и склонности. Опыт показывает, что большую роль в этом процессе играет не только знание о фактах их школьного бытия, но и о понимании того, что стоит за этими фактами.

Помощь педагогу в процессе проникновения в мир детства оказывает герменевтика - специальная дисциплина, занимающаяся проблемой понимания. Это древнее, известное со времен толкования библейских источников учение о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов, которое и сегодня интенсивно развивается на основе идей, высказанных в разное время такими выдающимися мыслителями, как: Августин, М. Флациус, И. Хладениус, Ф. Вольф, Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Г. Фреге, М. Хайдеггер, Г. Гадамер, А. Уайтхед, Э. Бетти, Э. Коррет, Г.Г. Шпет. Герменевтика берет начало в древней Греции, где приходилось толковать изречения оракулов, произведения Гомера и другие тексты, допускающие многозначную интерпретацию.

В широком смысле герменевтика – искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека есть один из краеугольных камней гуманитарной методологии. Существует огромное число герменевтических концепций. Для педагогики, на наш взгляд, полезна «понимающая герменевтика», во многом близкая «понимающей психологии» В. Дильтея и «понимающей социологии» М. Вебера.

Герменевтический подход основан на очевидном факте: если предметы и явления физического объективного мира доступны для восприятия, то гуманитарный мир, и, прежде всего внутренний мир человека, во многих, в том числе самых главных аспектах, не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности» исследователя.

В современной науке герменевтический подход получил название «методологии вчувствования» (Г.Х. Вригт) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания ребенка, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М. Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно, если педагог располагает адекватным методом проникновения в «глубинные смыслы» и способностью «рассекретить универсум знаков» (Ч.С. Пирс), если он умеет выделить «темные места» (М.М.Бахтин) и если исследователь обращает внимание не столько на отдельные факты, сколько на их сочетание, систему (Д.С. Лихачев).

Многолетнее исследование (1993-2013) поведения детей в корчаковском лагере «Наш Дом» позволяет нам сделать ряд выводов о понимании как особом виде воспитательной деятельности.

1. Понимание возможно, если то, что мы пытаемся понять, так или иначе связано с нашим собственным предыдущим опытом, и если мы располагаем особыми способами «расшифровки» знаков детства: поступков детей и их поведения.

2. Герменетический подход повышает эффективность педагогической деятельности, что обеспечивается обращением педагога во взаимодействии с детьми не только и не столько к педагогическим фактам, но к тому, что за ними стоит, а именно: к смыслам тех или иных фактов, характеризующих поведение ребенка.

3. Метод педагогической герменевтики обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, формирует утонченный аппарат дифференцированного восприятия педагогом каждого ребенка, развивает педагогическую активность в преодолении ситуаций непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника, приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни детей.

4. В процессе общения с ребенком целью педагога является «вычерпывание» каждой конкретной ситуации с целью постижения глубинных (бессознательных) смыслов (мотивов) поступков и поведения детей.

5. Понимание – это процесс, подчиняющийся жесткой логике и включающий точно обозначенные процедуры, независимо от типов мыслительной деятельности педагога: оно всегда начинается с выявления непонимания, затем следуют операции по его преодолению через обращение педагога к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному, педагогическому опыту, а потом следует рефлексия как движение в смыслах.

6. Выявление, распознавание собственного профессионального непонимания – весьма сложная педагогическая задача. В процессе исследования приходилось неоднократно убеждаться в том, что зачастую педагоги не осознают трудности взаимодействия с ребенком как объектом профессионального «непонимания». Неотрефлексированные ситуации «провисают», и позже именно они становятся причиной конфликтов между

взрослыми и детьми, а их следствием становятся как педагогические неудачи и провалы, так и детские драмы непонимания.

7. Важную роль в процессе понимания как педагогической деятельности играют нюансы жизни детей. Их изучение, внимательное отношение к мельчайшим подробностям дают позитивные результаты. Эта деятельность не возникает спонтанно – она есть результат специальных упражнений педагогов в слушании детей, вглядывании в них. Главный результат этих усилий - новый образ ребенка.

8. В процессе исследования был найден еще один способ применения «герменевтического подхода». Речь идет о «прочитывании» ребенка как своеобразного текста, в котором находит совокупное отражение вся доступная педагогу информация: устная и письменная речь детей, их творческие работы, биография, семейные истории, хроники их жизни, смешные эпизоды и т.д. Специфично то, что педагог «прочитывает» текст, который сам же должен «написать». В процессе «написания» «текста» и последующего его «прочтения» педагог реализует три типа «понимающей» деятельности: семантизирующую, когда он стремится досконально понять все, что есть ребенок (его знаки); «когнитивную», когда он изучает каждый факт, и, наконец, «распредмеченную», когда он восстанавливает целостную картину и смыслы, которые сразу не были им угаданы или были угаданы не все. Последнее особенно важно, ибо именно целостное видение ребенка приближает педагога к пониманию его уникальности. Важно и то, что на всех этапах процесса понимания информация о ребенке рассматривается не как законченный, а как постоянно развивающийся материал, который каждый раз создается, а не воспроизводится по раз и навсегда заданному эталону.

9. Переход от «знаниевой» (от факта) воспитательной деятельности педагога к «пониманиевой» (от смысла) знаменует собой принципиально новый этап в развитии концепции воспитательной деятельности педагога: если «знаниевый подход» отражает способность педагога усвоить и воспроизвести сумму сведений о ребенке, в правильности которых он не сомневается, то «пониманиевый» есть способность постичь внутреннюю связанность, организованность рассматриваемых явлений, логическую упорядоченность, ясное представление о причинно-следственных связях.

10. Овладение герменевтическим методом означает для педагога развитие собственных способностей к пониманию, повышение культуры своего профессионального мышления. Понимание – это серьезный интеллектуальный труд и психическое напряжение, ибо оно возможно только на основе сопереживания и идентификации. Логика процесса понимания включает знание как получение и усвоение части информации, ее узнавание (распознавание), классификацию полученной информации и понимание – осмысление.

11. Наше исследование показало, что герменевтический подход помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности – и в результате демонстрировать оригинальность суждений и

решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры.

12. Понимание позволяет педагогам продвигаться в профессиональном мастерстве и в частности в выработке креативной позиции, которая включает в себя фиксацию смыслов слушания себя, концентрацию, оформление в словах впечатлений, развитие наблюдательности. Самое важное в этих процессах - бережное отношение к энергии поиска каждым педагогом (даже в рамках единой команды) своего направления, стиля общения с детьми, почерка, постоянное побуждение со стороны педагога азартного интереса к опыту коллеги, создание творческой атмосферы, всемерное поощрение каждого участника воспитательного процесса за творческую находку.

Литература:

1. В поисках гуманистической реальности: сб. научных тр. /научн. Редактор В.П.Бедерханова. Краснодар: Кубанский гос.ун-т, 2007, 382 с. , С. 5-8
2. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. М.: Новый учебник, 2003.- 256 с.
3. Попов Е.Б. Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования: Дис...канд.пед.наук: - СПб, 1995.
4. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. - М.: ИТПИМИО, 1994. - 265 с.
5. Э.Н.Гусинский, Ю.И.Турчанинова Образование, жизнь и судьба.-М., 2008
6. Поляков С.Д. Педагогические задачи реальные и мнимые.-Первое сентября, 2008, 13.12.
7. Зырянова Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дис.... канд.пед. наук: - М, 1998.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Т.Н. Дунаева

Актуальные вопросы требуют решения в данный промежуток времени, на данном этапе. Это фактические вопросы. Это факт, который важно понять, увидеть условия и решить в определенное время. Тогда, такое действие приведет к эффективному и экологичному продвижению.

Актуальные вопросы возникают из поставленной задачи. Это вопросы, из решения которых состоит решение большой задачи. Например: обучение, получение аттестата. При этом каждый этап обучения, как обретение определенных навыков, может для кого – то быть большой задачей. Например: научиться читать, научиться решать задачи, научиться вычислять и т.д.

Характер решения задач и видения актуальных вопросов разный, у каждого человека свой.

Кто-то увидел один вопрос. Он возник у человека как потребность и стал большой задачей. Пример, человек пришел на работу. Работа потребовала от

него быстрых вычислений. На этой работе человеку очень хочется удержаться. Он ставит перед собой большую задачу, которая становится для него основной на данном этапе жизни. Человек за короткое время научился быстро считать и удержался на желаемой работе. Это характер возникновения задачи из жизни. Актуальные вопросы возникают в жизненных ситуациях. Приобретается опыт быстрого реагирования и целенаправленного решения.

Другой характер, когда человек подготовился к работе до поступления на нее. Он узнал заранее, что нужно уметь, для того чтобы быть успешным на желаемой работе. Человек стал учиться, приобрел нужные навыки. Важные вопросы, актуальные для продвижения человека возникали каждый день (актуальные вопросы появляются вовремя в соответствующих ситуациях), он их решал поступательно. Основная большая задача в образе желаемой работы поддерживала его при решении ситуационных задач.

Рассмотрим жизненную ситуацию.

Взрослый человек, который с детства находится в интернате, потому что ему поставлен диагноз. Человек признан не дееспособным.

Нужны ли ему знания? Самые элементарные умения: читать, считать, писать.

Умеет обслуживать себя, имеет самые простые профессиональные навыки? Достаточно.

В такой ситуации находятся дети и взрослые, живущие в интернатах.

«Достаточно?» - задаем вопрос мы. А если у человека возникает потребность знать и уметь больше: получить образование и профессию, найти работу? Он очень хочет жить самостоятельно и уметь уверенно решать свои актуальные вопросы.

По возрасту хронологическому человеку уже больше 20 лет. По возрасту биологическому он находится в детском возрасте. Разница возрастов для каждого человека своя, но проблемы возникают одни и те же.

Задачи стоят перед человеком в соответствии с его хронологическим возрастом, а способы решения этих вопросов вытекают из его практических навыков и его биологического возраста.

Так проявляются проблемы обучения, которые приводят в тупик педагогов и самого человека.

Выход из этого тупика простой.

Проблема возникла вовремя. Ее увидели? Прекрасно!

Увидел только педагог? Думаем о том, как наглядно и просто рассказать об этом ученику. Зачем его озадачивать? Важно озадачить! Проблема – это задача, которую необходимо решить самому человеку своими практическими действиями, ведущими его к поставленной цели: самостоятельная жизнь, уверенные действия, профессия, работа, зарплата, благополучие.

Для уверенного движения и самостоятельных шагов человеку важно видеть направление, понимать условия, выбирать нужные действия.

Если проблему разделить на вопросы, которые из нее естественным образом вытекают и влияют на ее решение, то решения вопросов становятся последовательными шагами человека.

Пример:

Человек плохо запоминает числа, слова. Это проблема?

Поставим задачу:

Научиться запоминать.

Начинают исследование ученик и педагог вместе. Отвечают на вопрос: «Какие способы помогают данному ученику запоминать слова, числа?». Находят. Появляются практические упражнения на овладение этими способами.

Так поступаем с любой проблемой. По природе своей проблемы состоят из отдельных вопросов. Каждый вопрос можно разбить на еще более мелкие элементы. В результате человек видит вопрос, который решить может самостоятельно и уверенно. Он видит вопросы, которые вытекают из первого. Понимает их. Начинает видеть вперед на 2-3 шага. Накапливает опыт практического решения возникающих вопросов. Решает их сам!

Педагог рядом. Педагог и ученик – два партнера в исследовании, в поиске наилучшего для ученика решения и в определении оптимальных путей решения.

Каждая ситуация предлагает новые и новые вопросы, но ученик имеет цель. Она, как стрежень, которая помогает ему устоять и идти вперед. Педагог рядом. Он поддержит, поможет разложить проблемы на отдельные маленькие вопросы, которые ученик решает и обретает силу самостоятельной и уверенной личности.

Цель рисует человеку некоторую картину. Вопросы, превращенные его самостоятельными действиями в результаты, вдыхают в эту картину жизнь.

Педагог и ученик будто собирают «пазлы» достижений человека, который строит свою судьбу независимо от поставленного ему в детстве диагноза.

МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ МИНИМАЛЬНОГО НАБОРА СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТА БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЫ

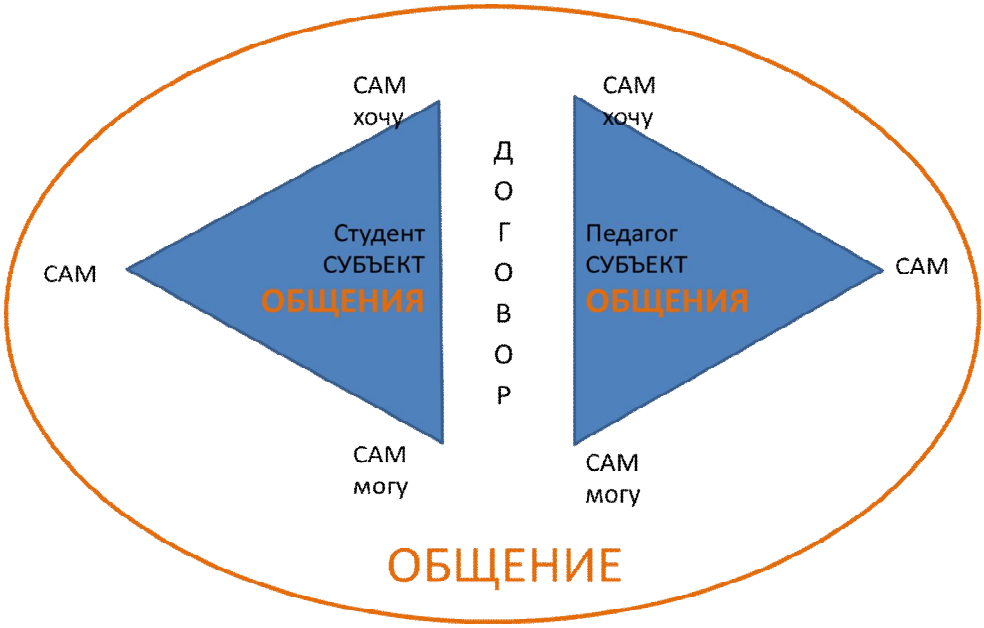
С.В. Лобынцева, Н.Л. Филонов

Одной из важнейших диагностических задач, стоящих перед кураторами в Большой перемене при работе со студентами, является выявление уровня владения ими социальными компетентностями. Для чего это необходимо? Чтобы педагоги совместно со студентом смогли спроектировать индивидуальный образовательный маршрут; чтобы сформировать наиболее оптимальную для эффективного образовательного взаимодействия учебную группу. При этом мы понимаем, что жизнь студента намного шире пространства образовательного центра, и ему приходится входить во взаимодействие с социумом для решения различных жизненно важных задач

(не только образовательных). И то как (какими способами) человек выстраивает это взаимодействие, во многом определяет эффективность его жизнедеятельности в целом.

В контексте данной статьи более детально рассмотрим компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми и с самим собой как субъектом жизнедеятельности (т.к. без этих компетенций невозможно развитие самостоятельности человека, которая является ведущей целью образовательного центра Большая перемена).

Для реализации миссии Большой Перемены важно, чтобы студент был субъектом образования. Очень важно, чтобы студент осознавал свой образовательный путь и нес ответственность за способы реализации поставленных целей. Сотрудничая с Большой Переменой, студент всегда находится в ситуации общения с педагогами, его социальные компетентности играют ключевую роль в эффективности образовательного процесса.



Общение - сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания партнера по общению. Посредством общения происходит передача форм культуры и общественного опыта. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется, обнаруживая свои индивидуальные особенности, субъективный мир одного человека раскрывается для другого. Именно поэтому предметом нашего детального рассмотрения мы выбрали общение, которое понимаем как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на желаемый для них результат (по М.И.Лисиной).

Важнейшим показателем социальной компетенции является занимаемая студентом позиция в общении. В позиции выражается приоритетная цель общения:

А) Если студенту важно понять педагога, он занимает *позицию слушающего.*

Б) Если студент хочет, чтобы его понял педагог, – он занимает *позицию говорящего.*

Умение занимать позиции говорящего и слушающего также важны при появлении взаимных договоренностей между студентами и педагогами фонда: студент может хотеть, например, подготовится к сдаче определённых экзаменов, а педагог, в свою очередь, готов предложить определенную программу подготовки, подразумевающую ответственное отношение студента к срокам и обязательствам. В этом случае студент должен понять предложение педагога, уметь уточнять взаимные обязательства, уметь совместно с педагогом обсуждать способы реализации программы, а педагогу, в свою очередь, важно понять – как он понят студентом. Только таким образом студент и педагог становятся субъектами общения в образовании.

Целевой группой образовательного фонда «Большая Перемена» являются сироты, выпускники и воспитанники сиротских учреждений. Из опыта работы педагогов можно сделать вывод, что далеко не все студенты осознают позиции говорящего и слушающего и не обладают необходимыми компетентностями в общении.

Пример:

Студент приходит на урок с большим опозданием.

Педагог: «У тебя завтра получится не опоздать?»

Студент: «Да у нас сегодня физра была!»

Педагог: «Как ты меня понял, какой вопрос я задал?»

Студент: «а… нет, чего?»

Педагог: «Завтра у тебя получится не опоздать?»

Студент: «Не знаю. Наверное» …

В данной ситуации педагогу было важно понять, как студент видит ситуацию и может ли он прогнозировать свои действия, поэтому он задал вопрос из позиции слушающего. Однако студент стал отвечать, не услышав педагога и не поняв вопроса.

Осознавая эту проблему, кураторы в БП стремятся помочь студентам увидеть ценность каждой из позиций и научиться занимать их. Для эффективного решения этой задачи кураторы в 2012-2013 учебном году начали разрабатывать программу «Школа Общения». Трудности позиционного самоопределения и самореализации студента в общении становятся центром внимания в Школе Общения. Здесь студентам помогают увидеть конкретные ситуации, происходящие с ними в общении, с точки зрения их эффективности. Важно, чтобы студент смог понять, насколько эффективность общения зависит от умения студента понять другого человека и быть понятым им. В этом кроется суть культуры человеческого общения и образовательного диалога. При этом важнейшим умением, необходимым для эффективного общения как взаимодействия, является обратная связь, умение осознанно занимать позицию слушающего и говорящего. Именно на диагностике этого умения мы сосредоточили свое внимание в прошедшем учебном году, т.к. предположили, что без него невозможно выстраивать взаимодействие в учебной группе между студентами, и педагогами.

Анализируя реальные ситуации общения на занятиях, кураторы пришли к выводу, что большинство студентов не занимают ни одной, ни другой позиции.

Пример:

На уроке студент играет со своим телефоном.

Или же занимают их не адекватно относительно педагогического процесса.

Пример:

Преподаватель: «Сегодня мы вернемся к заявленной вами теме – политика…», Студент: «А вы смотрели вчера про Путина программу? Там, короче…»

В данном случае, студент не занял позицию слушающего, не услышал полностью послание педагога, уловив только тему разговора (политика), и, желая поделиться своими мыслями, занял позицию говорящего, перебив при этом педагога.

С другой стороны, фиксировать наблюдения и делать достоверные выводы мешал следующий факт:

Студент, находясь в ситуации обмена информацией на занятии, почти всегда был вовлечен в определенную форму работы, предполагающую конкретную форму активности:

Если задавали вопрос – он отвечал, если педагог что-то говорил – слушал.

Кураторам было необходимо отмечать действия, инициируемые именно студентами, где проявлялась бы их позиция.

После первых наблюдений, согласовывая общие выводы об умениях студентов, кураторы пришли к заключению, что на первых порах более достоверно можно делать выводы скорее об активности студентов, чем об их позициях

Пример: На занятии присутствовала группа новых студентов. Педагог, занимая позицию слушающего, давал студентам возможность занять позицию говорящего: «Ребята, мне очень интересно, чем вы увлекаетесь? »

В ответ на такое обращение к группе, каждый из студентов мог прореагировать разными способами:

Ответить:

-«Не знаю»

-«А Вы?»

-«Слышь, Чика!!!(обращение к другому студенту)»

-«Театр…»

Или же промолчать.

Поэтому мы выделили в общении такой показатель как АКТИВНОСТЬ:

Можно было сделать вывод о том, что студент на уроке либо пассивен, либо активен. *(схема 1, I.).*

Пассивность мы могли зафиксировать, условно обозначив ее как уклонение от инициативы в общении.

Фиксировались следующие факты:

-Студент молчит.

-Студент попутно занимается другим делом, которое не мешает учебному процессу.

-Студент отвечает только на те вопросы, которые обращены именно к нему.

В свою очередь, активность студента либо вела к взаимопониманию с педагогом, что сказывалось на повышении эффективности образовательного процесса, либо вела к деформации и даже разрушению этого процесса.

На основе чего был выделен критерий КОНСТРУКТИВНОСТЬ\ДЕСТРУКТИВНОСТЬ.

(схема 1, II.)

Интересным, с нашей точки зрения, стало выявление проявлений, которое мы отнесли к деструктивной активности. Так, в дальнейшем, сравнивая проявления собственной активности на занятиях, студенты сами могли убедиться в том, насколько они сами себе помогали или мешали в образовательном процессе. Все это становилось предметом обсуждения в школе общения или в индивидуальной беседе со студентом:

Проявления активно-деструктивной позиции по отношению к учебному процессу:

-Студент перебивает

-Студент отвлекается

-Студент отвлекает других

-Студент отказывается отвечать на вопрос, обращенный именно к нему

-Студент говорит параллельно общему процессу

-Студент целенаправленно переводит разговор на другую тему.

Только о тех студентах, которые проявляли конструктивную активность, можно было сделать достоверный вывод о том, какую они занимают позицию и какие умения они при этом демонстрируют. Таким образом, был выявлен перечень конкретных проявлений, на основе которых можно было сделать вывод о конструктивной активности, соотносимой с позициями Говорящего и Слушающего *(схема 1, III.)*:

Проявления активно-конструктивной позиции слушающего:

-Студент просит педагога повторить

-Студент задает уточняющий вопрос

-Студент сигнализирует педагогу о своем непонимании в четкой форме («Я не понял»)

-Студент сигнализирует о своем непонимании без обращения к педагогу (Студент, глядя в задание - «Че за хрень!»)

Проявления активно-конструктивной позиции говорящего:

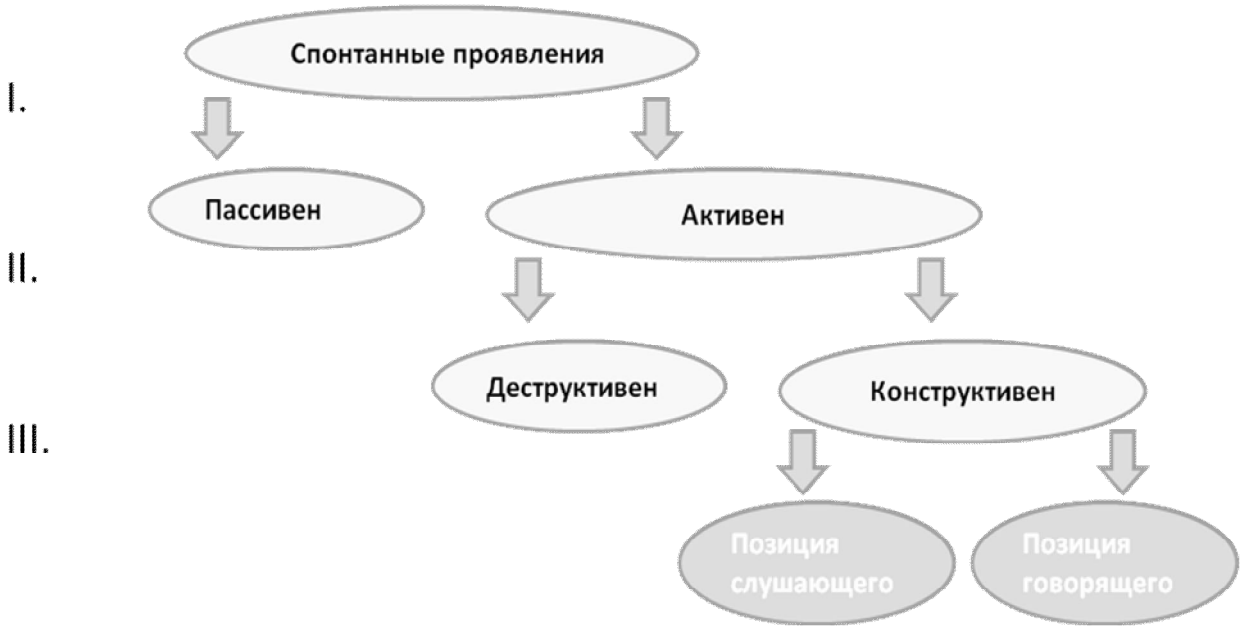
-Студент приводит аргументы и примеры

-Студент задает вопросы слушающему на понимание

-Студент отвечает на вопросы слушающего

-Студент устанавливает зрительный контакта со слушающим

Схема 1



Для оптимизации процесса фиксации наблюдений, кураторы разработали «Бланк наблюдений» (см. приложение), в котором фиксировались факты, позволяющие нам определить, с какой объективной реальностью мы имеем дело, и спроектировать образовательную деятельность.

С помощью данного инструмента можно решать определенные диагностические задачи, фиксировать проявления студента, и на их основе делать выводы. В этом случае нам необходимо точно понять возможности и ограничения данного инструмента.

Далее мы подробно остановимся на нем, то есть перейдем к инструментальному описанию нашей методики работы с бланком.

Апробация «Бланка наблюдений»

Кураторы заполняли бланк, ведя наблюдения либо по видеозаписи занятия, либо непосредственно находясь на уроке в позиции пассивного наблюдателя.

Бланк заполнялся индивидуально на каждого студента. После этого данные всех наблюдений заносили в индивидуальный сводный документ студента.

Исходя из опыта работы с другими студентами Большой Перемены, кураторы предположили, что с течением времени умения студентов могут проявляться по-другому, ввиду того, что студент адаптируется к новой ситуации.

Пример:

Студент, проведя в Большой Перемене некоторое время, начнет доверять новому педагогу и начнет проявлять больше активности общении.

Или же, наоборот, студент, придя заинтересованным и готовым включится в новую деятельность, далее теряет к ней интерес, что проявляется в снижении его активности и в нежелании понять педагога.

Для проверки данной гипотезы каждый отдельный факт наблюдения заносился в итоговый документ с пометкой даты наблюдения для дальнейшего анализа возможной динамики.

Так как восприятие человека субъективно, для большей достоверности выводов на этапе апробации бланка наблюдения за одними и теми же студентами велось разными кураторами.

При согласовании наблюдений между кураторами на этапе формулирования выводов о студентах стало понятно, что методика лишь частично помогает в решении поставленной задачи и требует определенной доработки.

Сложности

Условно сложности, с которыми столкнулись кураторы, можно разделить на 2 группы:

1. Сложности, связанные со способом кодирования информации:

   А) Возник вопрос: фиксировать конкретное, единичное проявление студента или делать общую оценку частоты проявлений.

   Б) Возникли разные представления о том, какая должна быть градация оценки проявлений студента: «+» - проявляет, «-» - не проявляет

   Или же

   «+», «+\-» - скорей проявляет, «-\+» - скорей не проявляет, «-»

   В) Возник вопрос о целесообразности фиксирования проявлений пассивности, так как отсутствие проявлений активности студента фактически говорит о его пассивности.

2. Сложности, связанные с формулированием выводов:

   А) При формулировании выводов кураторы пришли к заключению, что зафиксированные факты не позволяют сделать достоверный вывод об умениях студента без соотнесения этих фактов с ситуацией, в которой проводилось наблюдение.

   Пример:

   Педагог на занятии естествознания обсуждает со студентами тему «Мой опыт в экспериментах». Студент вовлечен в процесс общения, он задает вопросы, проявляет инициативу при ответе на вопросы педагога – мы фиксируем проявления его позиции.

   Тот же студент на занятии по математике выполняет самостоятельную работу.

   При заполнении бланка, не внося никаких уточнений, мы констатируем - студент не занимал ни позицию слушающего, ни позицию говорящего. Студент – пассивен.

   В итоге, без ориентации на то, в каком процессе находится студент на занятии, можно сделать ошибочный вывод о его умениях.

   Б) Также на процессе наблюдения повлиял тот факт, что студенты в этом году, на первых занятиях, почти всегда занимались в группе. Они одновременно находились в ситуации общения и с педагогом, и с другими студентами. Это, в свою очередь, ставило дополнительную задачу перед

наблюдающим - необходимо было не путать проявления позиций студента по отношению к разным партнерам.

В) С другой стороны, при анализе тех фактов, которые можно было зафиксировать при наблюдении за общением студентов между собой, кураторы пришли к выводу, что эта информация также позволяет сделать определенные выводы об умениях студентов. Но фиксация таких подробностей не предполагалась в бланке.

Пример:

Студент О. (рассказывает о своей поездке): «Мы там дежурили, мы с В. дежурили лучше всех…»

Педагог: «А во сколько вы вставали?»

Студент: «Помнишь В,! Там был бык!?»

Студент В: «Дааааа! А помнишь у него там !!! А кто его первый увидел?»

СтудентО.: «По моему,Л.!

Л.!! Ты увидел быка первый!?»

Студент О., в данной ситуации, не услышал вопрос педагога, но конструктивно занимал позиции говорящего и слушающего в диалоге с другими студентами.

Кураторы проанализировали выявленные сложности и сформулировали ряд рекомендаций в работе по модификации данной методики наблюдения:

1. Для того, чтобы избежать трудности в сведении полученных данных, после внесения всех изменений в структуру бланка наблюдений, необходимо разработать инструкцию по работе с ним. Инструкция должна содержать расшифровки описанных параметров наблюдения, в ней должен быть задан алгоритм заполнения бланка и описаны условные обозначения, используемые при фиксации данных. (см. приложение)
2. Для того, чтобы оптимизировать процесс, необходимо четко определить параметры наблюдения. Это позволит наблюдающему сконцентрировать внимание именно на тех фактах действительности, которые позволят сделать точный диагностический вывод. Набор этих параметров должен быть минимальным и достаточным.

Вывод:

Анализируя опыт разработки данной методики, кураторы пришли к следующему заключению: методика позволяет фиксировать сразу несколько факторов, наряду с параметрами наблюдения, описанными выше, что может помочь при дальнейшем анализе ситуации по конкретному случаю:

-Время занятия, когда студент проявляет свою позицию – для анализа того, влияет ли на умения студента факт утомляемости и врабатываемости;

-Тип взаимодействия с педагогом на уроке – для анализа того, в каком процессе студент более конструктивен в общении;

-Тему занятия или предмет – для анализа того, влияет ли заинтересованность студента в конкретной сфере на его умения занимать конструктивную позицию;

-Кто общается со студентом (учитель-предметник, куратор, другой студент) – для анализа того, влияет ли на умения студента факт личного отношения к собеседнику.

Приложения:

***Приложение 1.* «Инструкция по заполнению бланка наблюдения, за проявлениями позиции слушающего и говорящего»**

Введение

В 2012 – 2013 учебном году, перед кураторами встала задача разработать методику определения минимальных социальных компетентностей студента.

Минимальной задачей стало выявление того, какую позицию занимает студент в общении.

Позиция, в которой студент хочет услышать и понять педагога была названа - Позиция слушающего.

Позиция, в которой студент хочет, что бы его понял педагог – Позиция говорящего.

Кураторами был выбран метод наблюдения. Наблюдение за общением студентов с педагогами на занятиях.

Необходимо было зафиксировать факты наблюдений, и на их основе сделать выводы о занимаемой позиции студента.

Были описаны 4 позиции, которые может занимать студент в процессе общения:

Активно – конструктивная позиция говорящего

Активно – конструктивная позиция слушающего

Пассивная позиция

Активно – деструктивная позиция

Были описаны конкретные проявления этих позиций, которые можно фиксировать в процессе наблюдения за студентом.

Для сбора фактической информации о студенте, был разработан *«Бланк наблюдения за проявлениями позиции слушающего и говорящего».*

Структура бланка наблюдения

Бланк предназначен для фиксации фактов наблюдения за проявлениями одного студента в процессе его взаимодействия с педагогом. Наблюдение проводится в рамках одного образовательного процесса (урок, викторина, погружение, собеседование, общение с куратором на перемене и т. П.) условно названного – *занятие.*

Наблюдающий фиксирует сразу несколько показателей:

- Конкретные *проявления* – для дальнейшего анализа преобладающей позиции в процессе взаимодействия
- *Дата* – для анализа динамики изменения позиции и навыков студента
- *Формат взаимодействия, предмет, педагог* – для дальнейшего анализа того, в какой деятельности и с кем студент проявляет большую или меньшую активность, большую или меньшую конструктивность
- *Время* проведения занятия, *продолжительность* и *этап* занятия – для анализа взаимосвязи утомления, врабатываемости и переключаемости студента с его позицией и навыками

Полученные данные помогут в дальнейшем сделать диагностические выводы о том, какую позицию занимает студент, и при каких обстоятельствах это происходит.

Способы заполнения.

Фиксировать информацию в бланк можно несколькими способами:

- Фиксировать факты наблюдений в ходе занятия, заполняя *весь* бланк.
- Фиксировать проявления после занятия, ориентируясь на общее впечатление, заполняя только колонку «*Все занятие»*
- Фиксировать общее впечатление о позиции человека, делая пометки в колонке «*Позиция»*

Первый способ является самым информативным для дальнейшего анализа, но требует больших затрат времени и (из опыта) доступен только стороннему наблюдателю. Он также возможен при просмотре сделанной видеозаписи (аудиозаписи) процесса.

Два других способа являются менее детальными, но не менее ценными, для дальнейшего анализа.

Инструкция

До занятия:

1. Определитесь, каким способом Вы будете заполнять бланк:

Учитывайте возможность видеозаписи занятия

2. Заполните пустые графы бланка:

В графе *«Формат взаимодействия»* - кратко сформулируйте преобладающий формат взаимодействия (самостоятельная работа, викторина, собеседование и т. П.)

Внизу бланка заполните графу «Заполнил»

3. Прочитайте все формулировки описанных проявлений
4. Подготовьте исправную ручку

В ходе занятия:

Если у Вас нет возможности заполнять бланк в ходе занятия:

5. На случай появившейся возможности, подготовьте отдельный лист для заметок, которые покажутся Вам особенно важными

Если у Вас есть возможность заполнять бланк в ходе занятия:

6. Обратите внимание на время, в которое Вы будете фиксировать наблюдения. В бланке указаны 3 этапа занятия: *«Первые 15 минут занятия», «Основное время», «Последние 15 минут»* Ставьте отметки только в той колонке, которая соответствует этапу урока.
7. Фиксируйте любой наблюдаемый факт, описанный в колонке *«проявления»,* ставя при этом «галочку» в строке, напротив данной формулировки.
8. При наблюдении повторного проявления, зафиксируйте это, поставив еще одну «галочку» в соответствующей ячейке бланка.

После занятия:

Если у Вас не было возможности заполнять бланк в ходе занятия:

9. Сосредоточьте внимание на конкретном студенте
10. Последовательно читайте каждую из формулировок *«проявления»,* ставя отметки в последней колонке бланка *«Все занятие»*
11. Отметки в последней колонке могут быть следующими:

«+» - Вы заметили данное проявление

«-» - Данного проявления точно не было

«+\-» - У Вас есть сомнения, все ли Вы помните и предполагаете, что студент проявлял нечто подобное.

12. Проследите, что бы в последней колонке не было не заполненных ячеек.
13. Если в последней колонке преобладают отметки «+\-», что не дает точной картины о наличии или отсутствии конкретных проявлений, оцените позицию студента на уроке в целом по своим ощущениям.

Поставьте в колонке *«Позиция»*, под определениями отметки «+» или «-».

Если у Вас была возможность заполнить бланк в ходе занятия:

14. Посчитайте количество зафиксированных проявлений за урок и впишите число в последней колонке «Общее заключение».
15. Если проявлений не было, впишите в ячейку последней колонки знак «-»
16. Проследите, что бы в последней колонке не было не заполненных ячеек.

Продуктивной работы!

***Приложение 2.* «Бланк наблюдения за проявлениями позиции слушающего и говорящего»**

Дата и время_____

Студент (ФИО)_____

Предмет_____

Педагог (ФИО)_____

Формат взаимодействия_____

(продолжительность)_____

Позиция	*Проявления*	Первые 15 минут занятия	Основное время	Последние 15 минут	Все занятие
Активно – конструктивная позиция говорящего	приводит аргументы и примеры				
	задает вопросы слушающему на понимание				
	отвечает на вопросы слушающего				
	устанавливает зрительный контакта со слушающим				
Активно – конструктивная позиция слушающего	просит педагога повторить				
	задает уточняющий вопрос				
	сигнализирует педагогу о своем непонимании в четкой форме				
	сигнализирует о своем непонимании без обращения к педагогу				
Пассивная позиция	попутно занимается другим делом, которое не мешает учебному процессу				
	отвечает только на те вопросы, которые обращены именно к нему				
Активно – деструктивная позиция	перебивает				
	отвлекается				
	отвлекает других				
	отказывается отвечать на вопрос, обращенный именно к нему				
	говорит параллельно общему процессу				
	целенаправленно переводит разговор на другую тему				

Заполнил_____

«Я САМ!» – МОЖНО ЛИ НАУЧИТЬСЯ «БЫТЬ ВЗРОСЛЫМ»

Л.А. Козлова

Все родители сталкиваются с кризисом растущего ребенка «Я сам!» (два – четыре года) - когда еще совсем малыш хочет что-то сделать *сам*, отталкивает помощь взрослых, снова и снова начинает сначала, пока не получится, как у мамы, пока он не останется довольным, что получилось! Кажется, какое удовольствие делать самому, делать то, что тебе хочется, не бояться ошибаться! Но если бы так было всегда…

Вот ребенок подрос, ему 10, 12, 15 лет…. И мы, в своей работе, на программах «Коллекции Приключений», все чаще и чаще сталкиваемся с участниками, которые не знают, что хотят, не могут выбрать из того, что им

предлагают, не проявляют свою инициативу, не знают, как можно достичь результата, боятся действовать, не берут ответственность за то, что получилось.

Что же произошло за эти 7-10-12 лет? Что мы, взрослые, делали, а точнее, что не делали, что вот, ребенок вырос, а взрослым так и не стал?

Сначала давайте определимся: кого мы называем «взрослым»? И любой ли тот, кто достиг 18 лет, стал взрослым?

Толковый словарь Ефремовой: «*Взрослый - тот, кто вышел из детских и отроческих лет, достиг возмужалости, зрелости».*

Википедия*: «Взрослый — человек, достигший определённого возраста, и по отношению к которому есть основания предполагать, что он обладает телесной и ментальной зрелостью. Взрослый индивид располагает теми необходимыми знаниями и умениями, которые позволяют ему принимать решения, важные на его жизненном пути».*

Традиционно взрослым считают того, кто достиг определенного возраста, и, достигнув этого возраста, он уже, как само собой разумеющееся, должен обладать той самой «зрелостью».

Для нас же «взрослость» определяется не столько физическим возрастом, сколько совокупностью того, что человек:

- знает, что хочет (целеустроение),ипочему он это хочет (осознанность);
- умеет, способен найти пути решения и достичь своих целей, или реализовать свои желания;
- сам отвечает за свои поступки и их результаты;
- самостоятельно взаимодействует с другими людьми, учитывая их особенности, желания и интересы.

Но можно ли стать таким взрослым «сразу», как только ребенку исполнились те самые 18 лет? На наш взгляд – нет. Если мы, взрослые, не создадим такие условия, где ребенок может пробовать, действовать, совершать свои собственные ошибки и извлекать из них свои уроки, расширять сферу своего понимания и своей ответственности. Именно такой опыт приобретают участники наших программ. А в своих отзывах после программы родители снова и снова отмечают: что ребенок стал самостоятельней, стал сам принимать решения, по-другому заботиться о младшем брате или сестре.

Попытаемся охарактеризовать важные положения, определяющие за счет чего мы достигаем такого эффекта на наших программах:

1) Возможность выбора.

На программах есть много вариантов того, что делать, когда делать, с кем делать. Но для того, чтобы ребенок мог действительно выбрать, важно, чтобы он понял, что он хочет. Причем, это «хочу» может проявляется в малом: что ты хочешь кушать на ужин, чем ты хочешь сейчас заняться? Постепенно выходит на важные смысло - полагающих вопросы: что ты хочешь от программы? А после нее? Что в программе было самым важным, а самым трудным?

И мы предлагаем разное, показываем варианты, задаем проблемные, иногда провокационные вопросы, помогая участникам понять самих себя: что и почему им интересно, что бы точно хотелось попробовать, а что не будет делать не при каких условиях и почему.

При этом важно не навязывать свой план, свою программу дня (отдельного дела, важного события…), а показывать возможности, что можно сделать, какие есть варианты, что было раньше, устраивать мозговой штурм, совместный творческий поиск. Важно помочь увидеть свой интерес в том, что возможно на программе, осознать свое желание. И не спешить! Ведь любое желание должно созреть и проявится.

2) Возможность делать самому.

Наши программы построены таким образом, что многое участники делают сами: собирают рюкзак и стирают свои вещи, разводят костер и готовят еду, ходят на байдарках и самостоятельно живут двое суток на «острове». А еще сами договариваются друг с другом: как приготовить еду, как совместить разные интересы, как разобраться в конфликте. И мы, инструктора, конечно рядом, но наша задача не сделать *«вместо»,* а помочь сделать самому. А, если не получается, помочь понять: действительно ли это то, что ты хочешь, и что еще необходимо учесть, чтобы получилось, и будешь ли ты снова пробовать?

3) Право на риск и право на ошибку.

Чтобы научиться чему-то новому, попробовать быть другим – важно рискнуть, выйти за пределы имеющегося опыта и стереотипов. И мы поддерживаем это в участниках. Ты никогда не доплывал до другого берега? Тебе сложно высказать свое предложение в большом кругу? Ты боишься взять на себя лидерство и привести команду к победе? Попробуй! На программе для этого есть все возможности! Единственное ограничение – это должно быть безопасно.

И как же научиться чему-то, если не делать ошибок? Мы спокойно относимся к ошибкам, помогая осознать их и извлечь уроки. Не получилось разжечь костер? – А что еще нужно учесть? Подгорела каша? А кто тебе мог в этом помочь? Не получилось победить в игре? – А как в следующий раз, что ты изменишь?

4) Ответственность.

Для нас это – способность и готовность в случае неудачи самому искать выход, понимать и принимать, что это мои собственные действия или бездействия привели к этому результату.

И мы поддерживаем участников в том, что, сделав какой-то выбор, получив какой-то результат, его важно принять, понять, что этот результат зависит в первую очередь от него самого, и для того, чтобы изменить ситуацию, необходимо в первую очередь действовать самому. Важно не только понять и принять, что не получилось и почему, но иметь смелость и веру в себя - пробовать еще, по-новому, искать другой путь и брать на себя ответственность за решение действовать.

5) Договор с другими.

Мало осознавать себя, свои желания, действовать и добиваться результата. Важно еще видеть тех, кто рядом, их желания и интересы, их потребности и чувства, уметь выстраивать совместную жизнь в одном пространстве, уметь взаимодействовать с другими. Для этого важно уметь договариваться, уметь согласовывать свои интересы с интересами других. В

основе реализации нашей программы лежит договор, как основная форма взаимодействия взрослых с детьми и детей между собой. Мы предлагаем договориться: что сегодня будем делать, какими командами будем играть, что делать, если желающих походить на байдарках много, а их не хватает на всех. И такой договор возможен только при взаимной ответственности и взаимном уважении всех участников программы.

6) И, конечно, поддерживающие взрослые рядом.

Взрослые, которые поддержат, когда трудно, научат, когда необходимо, помогут увидеть, что произошло, осознать этот опыт, и извлечь из этого опыта свои уроки. Взрослому очень важно: увидеть интерес в ребенке, поддержать инициативу, помочь ее воплотить в реальном деле, и сделать так, чтобы ребенок этим гордился.

И если, по итогам программы, хотя бы в какой-то части своей жизни, участник может сказать: «Я хочу! Я могу! Я действую! И я делаю это сам!» - наш труд был не напрасен.

Это иллюзия, что дети взрослеют – неизбежно. Ребенок, конечно, вырастет, он становится больше, сильнее, но если мы не научим его быть самостоятельным, ответственным, думающим, инициативным, то он так и придет во взрослый мир маленьким и инфантильным.

СИТУАЦИИ ИЗ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ

В.В. Вишенина

Рассуждая о своей работе, первое что приходит на ум, моя работа обыкновенная. Все что я делаю, я делаю ради своих учеников и для них.

Вспоминаю. Вот мой первый класс. Первый ряд каре-серо-голубых глаз, второй ряд косичек, хвостиков, вихров, третий ряд задумчивых, озорных, игривых, беззаботных улыбок. Передо мной как перед классным руководителем стоит сложная задача - увлечь детей, показать им значимость их деятельности, показать, что ты не один, разглядеть искру таланта, направить её в созидательное русло на благо ребенка, на развитие нашего коллектива, на благо гимназии. Ведь детство – это не период подготовки к будущей жизни, а часть ее, в которой ребята получают первый опыт решения возникающих проблем, учатся жить и работать с другими людьми, познавать себя и окружающий мир. Как писал Я. Корчак: «Одной из наиболее злостных ошибок является суждение, что педагогика - это наука о ребенке, а не о человеке. Нет детей - есть люди, но с другим масштабом понятий, другими источниками опыта, другими стремлениями, другой игрой чувств. Сто детей - сто людей, которое не когда-то там завтра, но уже теперь, сегодня уже люди» [2].

Наша жизнь с ребятами, это чреда ситуаций. Уметь работать с ситуацией очень важно, важно увидеть, что по-настоящему волнует ребят именно «здесь и теперь», улавливать непосредственные настроения и запросы детей.

В.А. Сухомлинский писал, что «в воспитании нет главного и второстепенного». Иногда мелочь, на которую сразу и не обратишь внимание, оказывается самым главным. Поэтому важно каждое слово, реакция, взгляд, недосказанность фраз каждый день и миг «здесь и сейчас». Это не всегда укладывается в известные и описанные методики и технологии. Мы далеко не всегда имеем возможность и время все взвесить, обдумать, подобрать нужное. Нам приходится быстро принимать решения, нередко без достаточных логических оснований, руководствуясь интуицией, педагогическим чутьем и внутренней настройкой на ребенка.

Поэтому, я думаю, что опираясь на труды ученых необходимо искать и свои формы и методы в воспитании, порой даже интуитивно. Очень помогают открытые обсуждения и обмен опытом с коллегами.

Иногда, вроде бы теоретические рассуждения, позволяют по новому осмыслить свою практику, свои методы работы. В 2013 году, совместно с коллегами мы в творческом режиме рассуждали о направлениях и способах работы с «живой ситуацией». Понимаю, что это здесь важно не столько технологично описать возможные способы работы с ситуацией, сколько увидеть ее развивающий потенциал для ребенка, понять какой урок (ресурс, смысл) в плане личностного развития даст ему эта ситуация.

Выделим возможные направления проявления и работы с ситуацией: констатация (фиксация и детализация разных факторов определяющих ситуацию); демонстрация (раскрашивание ситуации, презентация в ней заслуг отдельного ребенка, класса, а также преподнесение актуального культурного образца раскрывающего ситуацию), провокация (подначивание, подталкивание детей к осознанию и проявлению своей позиции), проблематизация (показ неоднозначности ситуации в разных смыслах); поддержка (поддержка неуверенного и слабого воспитанника, поддержка ребенка в проблемной для него ситуации, поддержка детских инициатив).

Попытаемся расшифровать наши представления «живыми ситуациями» из жизни класса.

Я работаю в начальной школе. В начальной школе с приема «Констатация» часто начинается работа классного руководителя. Любое отклонение детьми от норм и правил школьной жизни заставляет учителя остановиться и обсудить с ребятами данную ситуацию.

Приведу пример: Любой учитель начальных классов сталкивался с ситуацией, когда на завтраке или обеде первоклассник берет с общей тарелки не один, полагающийся ему, пирожок, а столько, сколько захочет, оставляя других вовсе без «десерта». И предварительный инструктаж тут не всегда помогает. Констатация факта «здесь и сейчас» может быть выходом из сложившейся ситуации. Когда мы показываем ребенку следствия его необдуманных действий. Только без крика, угроз и обвинений.

Возможно, этот пример кому-то покажется примитивным, но только не учителям начальной школы. Мы понимаем, что с таких «мелочей» и начинает

выстраиваться коллективное мышление ребёнка, формироваться его ответственность в понимании своих действий.

Демонстрация. Помимо школы дети обычно посещают школы искусств и кружки дополнительного образования. Там ребята тоже бывают успешными: получают благодарности, грамоты, участвуют в концертах и т.д. В моем классе есть традиция – ученики делятся своими достижениями перед одноклассниками. Приносят медали, грамоты, видеоролики своих выступлений. Мы дружно аплодируем, поздравляем победителя. Вывешиваем его грамоту на «Классном уголке» на целый день. О достижениях областного и выше уровней сообщаем завучу по воспитательной работе из таких данных в школе оформляется стенд «Первый шаг к успеху».

В данной ситуации я использую прием «Демонстрация» для:

- поддержания уверенности в себе у других детей класса. Ведь если смог мой одноклассник, то и у меня получится;
- воспитания умения гордиться не только своими победами, но и победами члена своего коллектива, другом;
- развития интересов, разнящиеся интересы расширяют перед другими одноклассниками горизонты самопоиска и самореализации.

Главное, классный руководитель должен четко объяснить, что делиться своими успехами и бахвальствовать это разные вещи.

«Провокация». В нашем классе ведется «Классный календарь». В электронном варианте это фото и видеосъемки наших дел и мероприятий, а в бумажном, большой альбом – обозначение дела/мероприятия, план проведения, отклики детей, родителей, учителей.

Однажды 4 девочки в классе рассорились и конфликт затянулся. Мы беседовали, они предъявляли друг другу претензии, договаривались о перемирии, но нейтрализовать конфликт не получалось. Враждебность друг к другу стала проявляться даже при ответе кого-то из них у доски. Нужно было, как-то выходить из ситуации, и я пошла на провокацию, спровоцировала открытый разговор, но не через предъявление претензий друг другу, а через общие воспоминания.

Однажды попросила их задержаться после уроков. Прежде чем начать что-то обсуждать мы решили посмотреть «Классный календарь». Листали фотографии, читали отзывы детей, находили записи самих девочек. Оказалось, что у них много общего: им нравились одни и те же дела, они ставили одинаковые оценки за дежурство, даже отзывы писали похожими словами. Мы поняли, что проблема в похожести девочек друг на друга. Это привело к игре «И у меня». Один говорит что-то о себе, у кого так же, отзывается: «И у меня». Оказалось, что эти слова они кричали почти хором. Пришли к выводам:

- если похожи, значит и понять друг друга можно лучше;
- понимать человека – умение созидательное, конфликтовать – разрушительное;
- понимать сложнее, чем конфликтовать, но мы легких путей не ищем.

Так как в конфликт уже были вовлечены и родители, мы с психологом гимназии пригласили их на беседу, и через провоцирующие вопросы и выводы смогли убедить родителей перестать эмоционально обсуждать со своими дочерьми поступки других дома, не давать им оценочных личностных характеристик. Родители согласились.

С тех событий прошло 5 месяцев. К концу III четверти участниц конфликта частенько можно было увидеть вместе.

Поддержка или Катализатор. Здесь можно использовать приём «Искра» - приём ориентирован на поддержание и разворачивание инициативы ребенка.

Приведу пример. Однажды ко мне подошёл мальчик из моего класса и сказал, что на каникулах он прочел книгу В. Железникова «Чучело». Книга ему очень понравилась, до слез, и он бы хотел рассказать о ней одноклассникам. Я помогла ему это организовать, поддержав желание ребенка. Рассказал. Дети заинтересовались. Мы вынесли её на внеклассное чтение. Одна девочка скачала фильм, и мы все вместе смотрели его в любую свободную минутку, даже после уроков не расходились. После обсуждения многие поблагодарили Ваню за его инициативу.

Таким образом, инициатива, (даже самая маленькая) отдельного ребенка, или группы детей, как искра разгорается в живое пламя интересной жизни в классе, зажигает общие интересы и смыслы.

Этот приём работает на решение сразу двух задач: Первая, позволяет обратить внимание на отдельного ребенка его жизненные интересы, поддержать робких и несмелых (им можно помочь найти и проявлять свою инициативу, зажечь свою искру). Всем ребятам, хочется предлагать «свои дела», быть их организатором, робким мешают их страхи, застенчивость, поэтому поддержка учителя – это и опора, и страховка от неудачи. Вторая, создает условия для организации интересной жизни в классе, личностно значимого общения.

Часто «Искры», возникают как короткие вспышки, приведу примеры: инициативы проводить в классе конкурс рисунков на разные темы; газета «Наши домашние животные» с фотографиями и рассказами; конкурс на лучшую елочку своими руками к Новому году; конкурс поделок «Прекрасное далеко» ко дню Космонавтики; поздравительные номера ко дням рождениям; акции «Подари улыбку» к 1 апреля и пр. Данные дела шли от инициатив отдельных ребят, выходили в общее интересное дело. Сегодня искры – инициативы в нашем классе не редкость, и ребята часто обращаются к учителю уже не столько за помощью в организации мероприятия, сколько с конкретными просьбами для его успешного проведения.

Еще один пример работы в рамках поддержки. Максим (мой ученик) очень стеснительный мальчик. В первом классе он предпочитал одиночество веселому общению с одноклассниками. Никогда не поднимал руку для ответа, а выходя к доске, так волновался, что было видно, как он дрожит. Хотя Максим очень ответственно относится к учёбе и хорошо усваивает учебный материал, ребята стали над ним подшучивать, что только усугубляло состояние ребёнка. В подготовке Рождественского концерта на параллель Максим получил

небольшую роль в «Рождественской сказке». Мы репетировали с ним больше чем с другими ребятами, но в итоге он сделал свою роль одной из самых ярких. Сегодня Максим частенько участвует в театрализованных постановках, боится выступлений и чужих людей он уже гораздо меньше. Ребята перестали над ним подшучивать, потому что увидели его сильную сторону. И мы продолжаем убеждаться, что из сильных сторон каждого в отдельности и складывается сильный коллектив, дружная сплоченная команда.

Проблематизация. Здесь я хочу рассказать не о работе с конкретной проблемой, а о приеме, который помогает увидеть скрытую проблему.

Опишу мой педагогический прием «Уголок сомнения». Изначально это была половинка доски, где ребёнок выполнял учебное задание по предмету, если сомневался в том, что справится с ним без ошибок, а так же выписывал задания из домашней работы, если сомневался, что правильно её выполнил.

Понятно, что такой подход делает процесс обучения менее стрессовым и даёт ребенку понимание возможности ошибаться, понимать причины своих сомнений и идти за помощью. Для педагога же это дополнительный источник диагностики реальных знаний и умений учащихся.

Позднее этот уголок стал использоваться и в качестве почтового ящика, где дети могут высказывать свои сомнения и предложения по любому вопросу жизни в классе, отправить друг другу послание (прикрепляя письмо в конверте магнитом), задать вопрос мне, родителю или всему классу. А еще там рождаются «искры» и завязываются «узелки дружбы». Сегодня, надпись «Уголок сомнения» осталась на прежнем месте, но сам уголок как-то незаметно переместился за створку доски. Что придаёт ему оттенок иного смысла, более тайного, интимного. А использовать его по «прямому» первоначальному назначению дети совсем перестали. То ли задания стали большими и не помещаются на створке, то ли перестали бояться ошибиться.

Однажды этот уголок помог решить проблему культуры письма. Пользуясь анонимностью, некоторые дети стали писать друг другу гадости.

Подняли эту тему в классе. Подобрали к беседе письма А.С.Пушкина к друзьям, друзей к Пушкину. Познакомились с жизнью и гибелью поэта, с реакцией его друзей и близких на его гибель, мы поняли, что на проявление необоснованной грубости и агрессии способны люди с низким интеллектом, с отсутствием чувства юмора. Таким образом, аноним, который развлекался, посылая другим оскорбления, открыто узнал мнение детей о себе и понял, что ожидаемой им реакции не будет.

В целом, в открытом общении с детьми, через серьезный разговор и проблематизацию в нем, мы помогаем ребятам формулировать свои мыли (свою позицию), учиться слушать и понимать других.

Для проживания позитивных, а может и для предотвращения отдельных негативных ситуаций, их разворачивания или утихания важно создавать условия. Например, у нас в классе есть *«Парта одиночества».* Стоит у окна отдельно, на ней стоят карандаши, листы бумаги, наушники. Используется детьми просто для того, что бы побыть одному, отдохнуть от других. Иногда за неё присаживаюсь и я. Интересно, что дети, видя товарища за партой, затихают,

проявляя заботу. За этой партой сидеть не стыдно, это место для отдыха и взаимного уважения. Эта парта учит нас уважению и пониманию, а сколько конфликтов и недоразумений мы избежали благодаря ей.

Еще один прием, позволяющий диагностировать какие ситуации зреют в классе - «*Наше настроение*». Он позволяющий определить эмоциональную атмосферу в классе, и эмоциональное состояние каждого ребёнка, дать возможность поделиться радостью или высказаться детям с плохим настроением. Обычно провожу на первом и последнем уроках.

В начале учебного дня на полях рабочей тетради, рядом с записью числа, рисуем своё настроение:

Обсуждаем причины радости или огорчения. Общее настроение класса видно по количеству поднятых рук, относящихся к тому или иному значку. Интересуюсь, все ли хорошо себя чувствуют. К концу уроков выполняем такую работу еще раз. Обсуждаем причины спада или подъема настроения.

Это позволяет:

- выявить конфликты сразу по их появлению;
- определить детей, требующих повышенного внимания в данный день;
- использовать анализ учета настроения на конкретный день в случае конфликтной ситуации с родителями.

И в заключении хочу обратиться к фразе Я. Корчака, с которой начала, что дети – это уже сегодня люди. И они принесут в свою жизнь те навыки и умения, которые формируются и оттачиваются у них на протяжении многих лет детства. Поэтому нам, взрослым, очень важно научит этих маленьких людей общаться, любить людей, себя, Родину, жизнь, привить те ценности, с которыми человек, в дальнейшем сможет активно жить, преодолевать трудности, радоваться, уметь ставить перед собой цели и достигать далеко не любыми путями. А начало этому закладывается уже «здесь и сейчас», в каждой живой ситуации нашей жизни.

Итак, о людях, и в первую очередь о своих учениках.

Как хорошо, что у меня появилась возможность остановиться и подумать над тем, что я делаю? Зачем? И как? Ведь в потоке наших будней так легко что-то не заметить, выпустить из виду, не придать значения, забыть, в конце концов. Систематизируя свою работу, я еще раз очень остро ощутила, как важно не навредить. Как важно быть вместе с ребенком, и как важно знать, что ты не одна плаваешь в этом море воспитательной работы, что у тебя есть и сторонники и помощники, но как, порой, бывает тяжело достучаться и сплотить этих совершенно разных первоклассников в один дружелюбный позитивный коллектив. Коллектив, в котором, все-таки, есть царь и Бог – ребёнок - личность, которой в будущем предстоит нести ответственность не только за себя, но и за всех нас, за государство, и его, надеюсь, прекрасное будущее.

Литература:

1. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя – М.: Просвещение, 2010
2. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании / Я. Корчак [Пер. с польск.] - М.: Политиздат, 1990.
3. Поляков С.Д. Реалистическое воспитание М.:2004.
4. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский - М.: Педагогика, 1990.

Обсуждение по докладам на круглом столе «Ситуативная педагогика – работа с «живой» ситуацией педагогического взаимодействия», общая рефлексия, суждения аналитиков круглого стола.

Обсуждение после выступления И.Ю. Шустовой

Л.А. Козлова: Настораживает фраза – «Ситуативная педагогика это система быстрого реагирования на запрос детей. Дети живут настоящим». Я думаю, что мы на Робинзонаде многое делаем, ориентируясь именно на запрос детей. Но я не могу сказать, что это – «система быстрого реагирования». Иначе получается, что задача педагога - реагировать, соблюдать формулу стимул - реакция. Для меня здесь вернее, именно строить свою работу, ориентируясь на запросы детей, деятельность педагога в соотношение с детской ситуацией.

И.Ю. Шустова: Совершенно с Вами согласна, деятельность педагога в соотношение с детской ситуацией, детской ситуацией, через осознание и понимание, что их волнует именно сейчас, реакцией на актуальные жизненные запросы. Другое дело, что это реагирование должно быть обдуманным и педагогически ответственным. Но если мы будем долго диагностировать и выявлять запросы детей, а потом подбирать оптимальные педагогические средства, ребята за это время могут увлечься уже чем-то иным, и прежнее будет не актуальным. Поэтому я поднимаю вопрос ситуативной педагогики как работы с настоящим ребенка.

Л.А. Козлова: Вопрос по структуре работы с ситуацией. Вы выделяете: внутреннюю остановку педагога. Мне кажется, это не остановка. Это – фокус на ситуации, собраться на данном моменте. Остановки же не происходит как таковой. Или Вы имеете в виду что-то другое, что понимаю я под понятием. И второй стоп. Педагог останавливает пространство взаимодействия, останавливает ситуацию во внешнем пространстве. Но ведь он, останавливая одну ситуацию - тут же запускает другую. Так остановка ли это? Тем более, что она происходит из предыдущей ситуации. Мне кажется, он разворачивает ситуацию, под другим углом. И даже дает ей развитие этим своим вниманием.

И.Ю. Шустова: Спасибо большое, за вопрос и размышления. Данная схема рабочая, тема для меня новая и это была попытка ее выстроить. Остановка педагога, конечно не остановка как таковая, это его внутренний якорь,

понимание, осмысление происходящего. Важно остановиться, чтобы «не наломать дров», уйти от эмоционального восприятия ситуации (хамство ребенка, вопиющее непослушание, ЧП и пр.). Он может и не выдать внешних реакций, просто замолчать или даже уйти, если считает, что еще не время с этим работать, ситуация должна дозреть. Я не знаю как правильно, каждый раз новая ситуация, но внутренняя остановка педагога мне представляется очень важной.

Н.С. Кривцова: Даная схема настораживает меня одним этапом, это остановка. Проведу аналогию с работой врача, ситуация, он встречается с пациентом. Как врач, когда приходит больной, не спешит ему сразу таблетку дать, он сначала собирает анализы, измеряет температуру, чтобы не смазать картину. Когда мы останавливаемся все, то уже даже собранная информация, она не будет объективно относиться к этой ситуации. И поэтому, на мой взгляд, эта остановка условна. Педагог должен остановится, это однозначно. Но ситуацию на мой взгляд останавливать не надо, потому что картинка будет смазанной. Это первое. Второй спорный момент. Я сейчас скажу ужасную вещь. Необходимо ли погружать детей в решение проблемной ситуации? В открытую! Надо ли, чтобы они осознавали решение этой ситуации. В смысле собираться, обсуждать. Я на педагога полагаюсь как на профессионала. Если педагог остановится, отстранится, соберет информацию. И еще одно, самое важной на мой взгляд слово, ключевое слово, это причина. Первое что нужно сделать, не лечить последствия, а искать причину. То есть если мы не найдем причину, мы заглушим болезнь, но она обязательно рецидив выдаст. Поэтому на мой взгляд, главное научиться находить причину. Это опять же д.б. отлаженный механизм, алгоритм. Если педагог настроится на это, оно будет проявляться у него автоматически в любых ситуациях. Он будет быстро собирать информацию, которая даст информацию о причине, а не о следствии, и даже не о том, что делать. А когда собрал он сам может сесть и решить, что делать. И еще. Я считаю, мне повезло. К нам приезжал Ш.А. Амонашвили, и он говорил постоянно ключевую фразу «Как бы». Дети должны как бы думать, что они решают сами проблему, дети должны думать, что они как бы … Вот это слово как бы. Педагог должен вести свою линию, а дети должны вести свою. Педагог должен сделать так, чтобы дети думали, что они сами решают проблему, они должны выйти на решение проблемы, как бы сделав это сами, без педагога. Вот это будет круто! Они будут знать, что они могут это сделать сами. Еще один момент, может мне больше не дадут слово. Я совершенно искренне считаю, что дети любят нестандартных взрослых. Дети нас знают настолько хорошо. Как только взрослый начинает быть стандартным, они теряют интерес. Приведу пример, как я после института пришла проводить в школе уроки психологии в 5 классах. И дети на ушах. Я в шоке. И они стали мне давать советы. Девочка с первой парты: « А Вы директора вызовете!».

- Не пойду.
- А Вы кричите.

И она стала мне перечислять, что делает стандартный педагог. Она все перечислила: забрать дневник и т.д. И это позволило мне понять на первом же уроке, что дети знают нас настолько хорошо, и они умеют нами так здорово манипулировать. И если бы я сделала один из этих шагов, это означало бы как знаете в фильме «В бой идут одни старики», звезда на борт самолета, еще один «подбитый учитель». Все. Поэтому мы думаем, что мы умнее детей, но они знают каждый наш следующий шаг. И на закуску. История о нестандартном педагоге. Начальная школа. Учитель рассказывает: «Мальчик все время крякает на уроке: кря-кря, кря-кря. Я уже, что только не делала. Поставила на стул … А ему хоть бы что, сидит, смотрит на меня и крякает. Детей начал раздражать. Все педагогическое мастерство исчерпано. И вот я пишу на доске и чувствую предел, не знаю что делать. Разворачиваюсь и говорю «Бах! Убита утка!»». Вот на мой взгляд это яркий пример. Педагогу важно доверять себе, доверять своему ребенку внутри себя. Тогда все получится.

С.В. Ефремов: В унисон тому, что сказано Наташей. Наши дети знают нас, как свои пять пальцев. Пример. Они могут спокойно взрослых столкнуть лбами, а сами стоять в стороне и смотреть как они разбираются.

Н.Н. Михайлова: Мне кажется, что отличие живой ситуации от любой другой в том, что она творческая. И никто ее заранее предугадать не может. Как мы никогда не можем предугадать какой узор нам выдаст калейдоскоп, мы не можем предугадать на самом деле ту или иную ситуацию. Поэтому систематизация, которую Вы сделали условна. Она интересна, но или она должна в таком убыстренном темпе идти, как фильм «шестнадцать кадров». Если Вы говорите о ситуации как о «шестнадцати кадрах» тогда понятно, в этом плане как эта ситуация идет статически. На самом деле она идет очень быстро, зависит от мастерства педагога. При любом мастерстве, живая ситуация застает нас ни то чтобы врасплох, она просто будит творца, заставляет быть именно живым здесь. Поэтому, мне кажется, что если мы вносим сюда схемы, они могут завести нас в жесткие рамки, в саркофаг.

И.Д. Демакова: Здесь и сейчас, для педагога здесь очевидно.

Н.С. Крупская: На самом деле вначале прозвучало различение возможных ситуаций, с которыми работает педагог. Есть ситуации, которые он планирует и здесь он может разложить последовательно все этапы. Это можно условно назвать драматургией.

И.Ю. Шустова: В.И. Слободчиков на конференции в прошлом году подарил хороший образ «сценарная педагогика». Педагог приходит к детям с возможным сценарием развития событий, а то, как будут играть актеры и что будет происходить он не знает, только предугадывает, держит общую логику сценария.

Н.Н. Михайлова: Самое страшное, что актеры не знают, что будет со зрительным залом. И если он выходит, у него есть пьеса, у него есть сценарий, у него есть все и он прописал свою роль. И вдруг живая ситуация зала. Вот это то, что предугадать невозможно, никогда нельзя. Эта та реакция педагогическая, которая идет именно вживую. Мне кажется, в педагогике уделяется очень мало внимания именно таким живым вещам. А работа педагога вся на них построена. Вся.

П.Г. Аверьянов: А какой ситуации по времени идет речь? Это ситуация часа, дня, недели?

И.Ю. Шустова: Ситуация может длиться год, а может длиться миг.

П.Г. Аверьянов: Почему я спрашиваю. Вот этот пункт фиксации или осмысления. Если он длительный, тогда педагог может стратегии прорабатывать.

И.Ю. Шустова: Рисуя эту схему, накладывала ее на работу классного руководителя с классом, в формате классного часа. Работу с ситуацией можно разложить на классный час. Приведу пример из работы талантливого классного руководителя С.Ю. Солодовниковой. Она берет пятый класс, и с самых первых дней начинает работу в форме открытого разговора, учит ребят вместе обсуждать важные проблемы. Примерно с седьмого класса, дети могут сказать «Светлана Юрьевна, у нас сегодня свечка!», поставить ее перед фактом, что нужен разговор, нужно прояснить, зафиксировать и понять важную для ребят ситуацию. У них есть две свечки, черная и белая. И она знает, что закончатся уроки, закроется дверь, закроются шторы, они сядут, зажгут свечу и будут обсуждать то, что произошло и волнует ребят сегодня, «здесь и теперь». Вот она работа с ситуацией. Причем дети сами ставят белую свечку, если произошло что-то радостное и хорошее или черную свечку, если назрел конфликт, случилось ЧП и пр. Инициатором разговора может быть отдельный человек, но приходят все. Еще один важный момент. Она старается говорить последней, не проектировать ответы ребят, не задавать рамку, не подготавливает ответы. Была ситуация когда все 25 человек класса выступили против одного юноши, а она сказала, что с ним согласна и аргументировала почему. Это заставило ребят увидеть ситуацию с новой стороны, более глубоко ее осмыслить. Следующий круг того разговора был более глубокий и смысловой, ребята точнее аргументировали свою позицию, пытались понять. То есть, фиксация нужна для того (образ луковицы) чтобы снимать чешуйки ситуации. Важно уйти от стереотипов, от клишированных заготовок к пониманию смыслов.

И.Д. Демакова: Я тоже про эту луковицу, мне понравился этот образ. Была одна фраза, что мы все снимаем шелуху, пока не заплачем. Я вообще хорошо отношусь к этому моменту, чтобы все заплакали. Когда удается, я бываю очень

рада. Но, здесь есть подводное течение, потому что это похоже на манипуляцию. Мы имеем на это право?! Это как бы, элемент своеобразной игры. И еще. Мне очень нравится слово «в живую», наконец то оно звучит. Так важно об этом сегодня говорить. И еще один момент. Ситуация как маленький фильм, а мы его как бы медленно прокручиваем, показываем. Эта идея не спеша посмотреть, как бы растянуть этот фильм.

Обсуждение после доклада И.Д. Демаковой

И.Ю. Шустова: Ирина Дмитриевна, а в чем соль, главное в герменевтическом подходе?

И.Д. Демакова: Значит, что дает этот герменевтический подход? Не знаю, может его можно по-другому назвать, я его так называю. Есть некая педагогика знания и педагогика понимания. Педагогика знания – когда мы знаем ФАКТЫ, и педагогика понимания – когда мы видим СМЫСЛЫ. Таким образом, герменевтический подход дает нам очень красивый такой круг. Мы от педагогики знания переходим к педагогике понимания, от педагогики фактов переходим к педагогике смыслов. А если мы знаем смыслы, мы всегда сумеем найти, почему ребенок так себя ведет, по какой причине. Понимание возможно, если мы пытаемся понять то, что так или иначе связано с нашим собственным предыдущим опытом. У нас было это в прошлом, в детстве. Значит, мы располагаем особыми способами расшифровки знаков детства – вот этой изумительной совершенно вещи – Знаки Детства! Оно у нас настолько разное, это детство, и поэтому нам сложно его расшифровать.

Второе. Герменевтический подход повышает эффективность нашей деятельности педагогической, что обеспечивается обращением педагога не только к фактам, но и к тому, что за ними стоит – смыслы тех фактов, которые характеризуют поведение ребенка. Метод педагогической герменевтики – вот, как вы видите, тоже направленный, по сути, на эту луковицу, чешую снимаю, а дальше что? Снова снимаю, а дальше что? И мы идем куда-то, хотим дойти до самой сути! В общем, мечта такая, да?

Реплика: В сочинении Шестопалова из к\ф «Доживаем до понедельника», который записал: «Счастье – это когда тебя понимают.

И.Д. Демакова: Точно! Ничего нового особо нет. Шифры очень простые и хорошие, важно их понять для дела.

И.Ю. Шустова: Знаете, Ирина Дмитриевна, когда Вас слушала, думала как же эти шифры детства понять? Вот Наталья Сергеевна сегодня сказала – что нам нужно делать с ребенком, который внутри тебя? Дать ему свободу или нет.

Н.С. Кривцова: Нет, не душить его вообще. Вот, вчера когда была борьба с релятивизмом, я честно говоря, сидела и с трудом сдержалась. Я в себе лелею эту часть своей натуры, своего ребенка. Когда мне родители говорят: «Когда ты

повзрослеешь?», я говорю: «Дай Бог, никогда»! Потому что только это и позволяет мне удерживаться.

И.Д. Демакова: Понимаете, о чем я не сказала, и о чем бы хотелось сказать, я не сказала ни слова о Корчаке, который, конечно, был великим мастером именно вот этого понимания, расшифровки. И принципы, которые он разработал, он им посвятил просто половину жизни. Он увидел закономерности, при которых это понимание возможно. Если вы позволите, я назову их:

Первое, нужно понимать, что детство – это не есть подготовка к жизни, а сама жизнь. А что это значит? Это значит, что все, что происходит в детстве, актуально и важно. Корчак говорил, надо уважать трудную работу роста. Расти, это трудно!

Второй принцип – это признание прав ребенка, причем не прав в государственном масштабе, как например Женевское соглашение. Он вообще это не очень принимал. У него были свои подходы. Он считал главными правами ребенка: право на игру, право на тайну – такие вещи! Можно каждую отдельно рассматривать, это тоже требуется понимания.

И, наконец, то, что с Олегом связано, с Газманом, мы же вместе с ним учились, закончили Корчаковский летний университет. Тогда впервые говорилось о том, что у Корчака был еще один принцип, очень сложный принцип – это принцип признания свободы ребенка в детств. Свободы! На чем основаны все эти Газмановские вещи потрясающие. Да, свободы ребенка в воспитательном пространстве – это все нужно нам для понимания того, что с ним происходит в детские годы.

В заключение, хотелось бы еще сказать, что детство - это такая интересная вещь, у которой есть тысяча определений. Я нашла одно определение, оно у меня как флаг, просто мне нравится очень: «Детство есть тайна, которая откроется только тому человеку, у которого к этой тайне есть шифры». Вот, собственно, что еще сказать? Найдите эти шифры. Шифры к этой тайне по имени детство. И тогда наша работа педагогическая, она становится такой интересной, такой изумительной. Потому что все остальное пришлое.

Реплика: Ирина Дмитриевна, вот эти шифры, а как быть с конфликтом интерпритациии, который возникает даже в самом себе, если не до конца понимаешь, это трудно?

И.Д.Демакова: Преодолевать потихоньку.

Н.Н. Михайлова: Не спасает ли здесь вот это «как бы»?

И.Д. Демакова: Ну, да. Вообще, имитация – вещь полезная в педагогике, я считаю. Нельзя все проживать всерьез. Помрешь – и все. Исплачешься весь.

Реплика: От луковицы!

И.Д. Демакова (смеется): Точно-точно. Да, плакать нужно, но кроме этого еще что-то делать.

И.П. Рязанова: У меня возникла фраза: «Взрослеть иль не взрослеть – вот в чем вопрос!»

Все подхватывают, смех.

Реплика: Можно «как бы» повзрослеть.

Н.С. Кривцова: Понимаете, только ребенок всегда хочет чего-либо. Взрослый, как правило, нет. Вот я смотрю на педагогов с которыми работаю, в большинстве своем «Должен» и «Надо». И это замкнутый круг, колесо. Я спрашиваю – «А чего вы хотите?», «Скажите, что вам надо для счастья?» И они начинают говорить: здоровье, семейное благополучие, все абсолютно одинаково говорят. Я говорю: «Это все, или еще что-то?». А вот представьте, что дети отвечают: «Ведро мандаринов!» «Островок в Тихом океане!» Они называют то, что реально существует в этом мире! Да, оно может быть слишком дорого или далеко или смешно. Взрослые люди, они охают и говорят: «ну, я хочу, конечно, но вот зачем хотеть, если это недостижимо?» А дети всегда хотят.

Я к тому, что дети, они вот действительно – здесь и сейчас, поэтому они могут быть реально счастливыми, надо этому у них учиться, и поэтому, я считаю, надо ребенка в себе сохранить. Иногда про себя такое что-то представить даже детское.

Н.Н. Михайлова: Мне иногда кажется, что мы чрезвычайно романтизируем детей. Иногда встречаю детей, которые такие старенькие, что я даже удивляюсь, мне кажется, что я более детский человек, чем они. Такой вот старушечий цвет жизни. Это одно из заблуждений, в которых педагог должен понимать. Надо смотреть не романтически, не скептически, а надо смотреть так, как они есть. Вот тогда можно что-то понять.

М.А. Гусаковский: Позвольте я тогда такое замечание скажу. Спасибо, что об этом сказали. Действительно, в философии, по крайней мере, достаточно давно, я встретил идею – «фиксация состояния до-морали», это детское состояние. Источник ставит вопрос: когда достигается состояние взрослого, это тема вчерашнего дня. И в этом смысле, призыв оставаться ребенком, он амбивалентен как минимум. Можно выстраивать отношения с ребенком в себе какие-то другие. Я бы вот так поставил: надо, чтобы ребенок не умирал, но не оставаться ребенком буквально.

Реплика: Вот оно, «луковица» начала чиститься.

М.А. Гусаковский: Я закончу еще по поводу Канта. Тут мне кажется, прозвучало, что-то такое, что это имитация. На самом деле, это способ

мышления, который Кант в свое время разрабатывал как самый продуктивный разрабатывал, и этот способ связан с воображением.

И.Д. Демакова: Вот это философия для нас! Поднимают девственность педагогики до нужного уровня. *(смех)*

Н.Л. Филонов: Ирина Дмитриевна, вот сейчас было сказано, что процесс взросления, процесс роста, он очень тяжел, сложен для ребенка. Сказано, как здорово, вкусно, классно в детстве. Вчера был вопрос, так какой же мотив взросления может быть у ребенка?

И.Д. Демакова: У меня «как бы» размышления. Ну, конечно, во-первых, независимость. Далее, самостоятельность. В - третьих, материальная некоторая необходима свобода, то есть его желание, занять некое место в социуме. Но вообще, вопрос очень сложный, очень интересный, У Корчака очень много об этом. А у меня в опыте есть один пример. Я была на Корчаковском семинаре несколько лет назад в Японии. Знаете, в Японии особое отношение к детям, до пяти, до семи лет они могут делать все что угодно!!! Дети – цветы жизни! Вот вышли два «цветочка», студента, вышли и сказали – это очень все плохо! Нам трудно перейти от состояния, когда все можно, в состояние, когда не все можно, а потом в состояние, когда почти все нельзя! Они жаловались, что взросление для них оказалось очень тяжелым. Кстати, у Корчака – «трудная работа роста». Не тяжелая, а трудная, это разные вещи. Вот это очень интересно тоже. Вообще все вопросы – садись и думай. С философами рядом.

М.А. Гусаковский: Вопрос такой. С одной стороны, когда речь идет о луковице, то есть, смысл может открываться, можно дойти до истины. С другой стороны, в этой метафоре, когда слои снимают, начинают плакать. Где здесь критерий, когда следующий слой смыслов уже не надо открывать?

Реплика: Когда уже достаточно снимать кожуру, уже можно без кожи остаться!

П.Г. Аверьянов: И если вот опять же луковица – это только слои смыслов, а есть ли надежда на то, что будет все-таки истина, или конечный смысл?

Реплика: А есть ли у луковицы середина?

Реплика: Может серединка, это только неразвитый слой, по сути дела.

Реплика: Из середины растет взрослый росток!

Реплика: Луковица – это зародыш, на самом деле.

Реплика: Луковица – это ресурс, у нее есть корни и есть росток, а это – то что помогает в трудной работе роста.

И.Д. Демакова: Смотрите, вот мы берем луковицу, вот сняли первый слой. Что-то мы увидели. Может нам вообще не надо больше ничего смотреть. Мы уже все поняли. В этой ситуации.

П.Г. Аверьянов: То есть поняли смысл в конкретной ситуации, для ситуации, которая сейчас.

И.Д. Демакова: Мне кажется, ситуация, вот она здесь закончилась. Ситуация не может быть с утра до ночи, и мы ее разбираем. Одна возникает, потом следующая.

Реплика: А с другой стороны, если копнуть чуть поглубже, мы новые аспекты ситуации находим.

Реплика: А может, не надо?

И.Д. Демакова: А вот, кстати, может быть, надо останавливаться! Потому что очень многое потом само развивается. Есть дети, которых чуть поддержать, поддержите – и он пошел сам!

Обсуждение после доклада Н.Л. Филонова:

С.М. Юсфин: Вопрос на понимание – скажите, пожалуйста, Вы когда говорили о позиции слушающего и говорящего, это может быть такая ситуация, когда человек обладает позицией слушающего и говорящего без образовательной ситуации? Может быть такое, чтобы он пришел и то, что происходит в общении у него - это уже есть позиция слушающего и говорящего или рассматриваете позиции только по отношению к педагогу?

Н.Л. Филонов: Ну, конечно возможно. Общение оно гораздо шире, чем конкретная образовательная ситуация. Приходя в большую перемену, студент хочет быть понят.

С.М. Юсфин: Все, спасибо.

В.А. Бигдан: Хотела бы услышать Ваше мнение. Как отреагировать на студента, занимающего активно-деструктивные позиции? Как бы Вы отреагировали, вам же необходимо донести до сведения Ваш диалог, знания. А он деструктивно на это реагирует. Как быть педагогу? Как поступить?

С.В. Лобынцева: В ходе своей работы мы столкнулись с тем, что этот бланк мы практически обсуждали вместе с ребятами, которые уж очень ярко проявляют такую позицию. В разговоре просто показали как позиции разложились. Мы им называли и спрашивали о том – «Ты сейчас где, какую позиции занимаешь?». Из 55 интерната у нас как раз был молодой человек, и он когда с нами вместе стал анализировать. Коля подтвердит ситуацию. Занятие этой деструктивной

позиции, переход скорее в пассивную позицию стал условием присутствия на занятиях. И он сам раскодировал, что он делает такого, хотя демонстративно он сказал, что всегда так общается и говорит, вместе с матом и все прочее. И отсюда следующее: мы просто составили перечень, табличку и посмотрели вместе и поняли, что при таких условиях мы не можем работать. И это стало тем самым ограничением и пределом. Человек остался при своем: я хочу научиться общаться, сказал, что будет ходить в школу общения, когда узнал про нее. Я буду ходить в школу общения, потому что хочу научиться общаться. Вот это то, как нам самим помогло в работе.

В.А. Бигдан: Это в Вашей системе, в Вашей ситуации, когда Вы можете поставить условия, а вот если в условиях интерната, когда мы не можем поставить такие условия, когда мы обязаны всех принимать такими, какие они есть. Как быть? Совет я от вас жду. Рекомендации.

Т.Н. Дунаева: Извините, здесь немножко о другом условии. На сколько я услышала, то речь не об условии, которое ставит педагог, правильно я поняла? А благоприятное условие, которое возникает в результате такого вот общения. При котором сам студент, в общем-то, принимает решение, учиться общаться. Здесь вот о другом условии.

С.В. Лобынцева: Не о том, что ты приходишь или нет на занятия. То есть, показать картинку. Что как минимум, достаточно хотя бы не разносить весь образовательный процесс и по своим правилам всех вести, это является нормой.

И.Ю. Шустова: Но эту норму не вы ему говорите, а он сам ее принимает?

С.В. Лобынцева: Он вместе с нами начинает ее вычленять. И, благодаря тому, что мы раскодировали для себя в первую очередь, что это такое, что за этим стоит, мы могли уже ребятам просто показывать.

И.Ю. Шустова: Только говорится, что мы с ним, а часто так, что я взрослый раскодировал и я взрослый придумал.

С.В. Лобынцева: Бланк то придумали взрослые, это все правильно.

Н.Н. Михайлова: Вообще правильно, они раскодировали, это следуя тому, как говорила Ирина Дмитриевна, они дошли до того как раскодировать. И поскольку, они расшифровали, они смогли этой расшифровкой пользоваться с этим ребенком. И тогда он же тоже не дурачок, понимает, что с ним разговаривают по-серьезному, зачем ему это нужно? Это при условии, что если человек начинает задумываться, зачем он ведет себя деструктивно, а не просто он ведет себя деструктивно, потому что. Вот этот вопрос «Зачем тебе это нужно?» - это условие, когда впервые появляются рефлексы на самого себя, а не на вообще на ситуацию, потому что так он привык. Это особая техника педагогической работы, это особая техника, поэтому в данном случае это

профессиональный разговор, а не просто можно как-то советовать, чтобы они как-то себя не так вели. Это нужно уметь, уметь просто раскодировать.

В.А. Бигдан: Хорошо, спасибо, я обращу внимание.

Н.С. Кривцова: В социальной психологии есть позиция слушающего и в вашем случае говорящего, там существуют четкие приемы активного слушающего и четкие приемы привлечения внимания к информации. Они уже есть и, используя их, можно деть, на ваш вопрос некоторый ответ. Это технологический вариант ответа - не зависимо от того, какого возраста человек, какой у него уровень интеллекта, не зависимо от этого существуют четкие приемы они прописаны, используя которые можно сделать общение более конструктивным. Сделать менее активным или наоборот более активным это общение.

И.Ю. Шустова: Наталья Сергеевна, в чем вопрос, в чем суть?

Н.С. Кривцова: Что вы хотите снять, какой результат. Существует ли у вас проработанная программа для развития, или вы ставите себе цель развитие каких-то коммуникативных навыков, что вы говорите о снятии или может я не поняла. Есть ли у вас конкретные программы направленные именно для достижения результатов, которые вы описываете?

Н.Л. Филонов: Да, видимо очень кратко. У нас стала разрабатываться программа школы общения направленная на понимание студентам своих навыков, своих возможностей.

Н.С. Кривцова: А для педагога? Для студента понятно, а для педагога? Программа тоже?

Н.Н. Михайлова: А можно здесь уточнить, потому что мы говорим о живой ситуации. Давайте не тактическую ситуацию, которая закладывается в школе, в общении, активному слушанью учим, такой дидактизм прямой. Здесь речь идет на самом деле о живой ситуации культуры. Когда «здесь и теперь» есть культура понимания. Если мы вдвоем говорим, то как же мы можем друг друга понять, или если мы вдвоем молчим? И то, что это вносится в культуру, в живую ситуацию, то это снимает дидактизм, потому что эти дети, как все все дети, они устают от тренингов. И при чем мы все знаем о проблеме переноса тренинга. На тренинге все идет нормально, слушают правильно, по алгоритму действуют правильно. А как только вышел за пределы этой аудитории, куда что подевалось? Это любой человек, кто занимается серьезно тренингами, тот скажет, что есть серьезная проблема переноса, чему научился на тренинге и где применяется в ситуации. Поэтому здесь нет такого, в школе общения очень много «живого», там разбираются не просто какие-то ситуации, а именно те самые.

Н.Л. Филонов: Мне еще вспомнилось то, что было в работе. Что один и тот же студент может проявлять и не проявлять умения. Он не слышит, можно предположить, что у него проблемы с вниманием, с непониманием текста. Но тут же он переключается на общение со сверстником и проявляет чудеса понимания. Реальная ситуация, в итоге проблема того же взаимодействия, она складывается не на уровне недостатка техники общения у студента, а из-за позиции отношения. Ему гораздо было важнее и интереснее рассказать свою историю или мне, если я готов его выслушать, а если я переключался, то своему соседу. При чем прекрасный был мальчик, он оратор, но говорил тогда, когда хотел, а не когда это было уместно.

М.А. Гусаковский: Я хотел бы смоделировать живую ситуацию. В живой ситуации все сложнее. Во-первых, продуктивно бывает и молчать, и в этом смысле я бы ограничил или поставил хотя бы вопрос о границах принуждения к общению. То есть, мы не можем принуждать все время общаться, даже если у нас задача такая – учить общению. Второе. Есть одно направление в философии, которое вырабатывает тему продуктивности деконструкции. Если интересно я могу назвать философов, их работы и все такое. И это очень мощное направление на самом деле. Оно связано, извините, что я сейчас как бы со слов себя вчерашнего ссылаюсь. В процессе перехода предела (границы) ты должен осуществить деконструкцию, реконструкцию, иначе ты не перейдешь. В этом смысле деконструктивное поведение, которое обозначено в вашей схеме, модели, как мне показалось, однозначно относится к отрицательному типу поведения в общении, то есть разрушает общение. Ваши тренинги все разрушающие, а они могут быть еще и положительные. В связи с этим у меня одно предложение, может быть оно поможет ответить на ваш вопрос. Я бы ограничил границы общения границами ситуации. Когда ситуация разрешилась, деконструкция - позитивное поведение. Я могу молчать, противоречить, я не хочу говорить на эту тему. Уже как бы все решено.

С.М. Юсфин: Я вне этой ситуации.

М.А. Гусаковский: Да, и тогда я или выхожу из нее или я начинаю болтать с соседом или молчать или еще какой-то способ. И это противное поведение, от того что решено, культурное участие в общении решено, не надо больше время тратить.

Т.Н. Дунаева: Я просто хотела сказать, что важно, что вы ребенку показываете список. Мы же хотим видеть себя со стороны, позиционировать себя как хорошего человека, свое хорошее поведение. И когда он видит, что его поведение относится к разряду негатива, то мне кажется это важно. Ему понимать – где ты видишь себя? Бывают такие тесты – куда ты вписываешься. И мы сразу, если видим, что это так, то мы готовы отказаться от этого поведения, то первая задача занять такую благовидную от других позицию.

Н.Л. Филонов: Правильно я Вас понимаю, что у них есть желание, идет система оценивания, там мотив просто …

Т.Н. Дунаева: Ну как то так. То есть мотив, это расклад, который вы сделали, он увидит себя со стороны, как есть, с тренинга, то есть приблизится в понимании себя. Причем не просто на эмоциональном уровне, а идет, на мой взгляд, объективный расклад.

Реплика: То есть, понимает черная или белая свеча.

С.В. Лобынцева: Буквально 2 слова я бы хотела сказать, что здесь живая ситуация снова. Кому-то нужно показать план, а с кем-то его набросать, создать и вместе пофантазировать и попытаться спроектировать. Поэтому все зависит от тех ребят и от тех условий, от самой констатаций условий. Нам еще этот блок помог вычленить условия, при которых динамика положительная, потому что, когда мы фиксировали на полях (у нас нет отдельной графы в этом бланке) при каких условиях есть проявление деструктива или конструктива, мы смогли хотя бы как-то спроектировать свою деятельность и понимать вообще куда мы идем и куда нельзя идти, опасно. При повторении одних и тех же условий, мы уходим каждый раз в деструктив. Значит, есть повод серьезно задуматься, что делаем мы, чтобы он туда не ходил, и мы бы туда его не вели. И это пока эксперимент этого года, поэтому это еще в перспективе и в планах дорабатывать. Точка отсчета, которая нам самим помогла быть самим себе педагогически понятными в том, что мы делаем, и формировать тот язык, который помогает уже не только нам с педагогами выстраивать понимание, но и позволяет нам экономить наше драгоценное время.

И.Д. Демакова: Можно пару слов. Я по поводу вопроса, который был задан Валентиной Алексеевной. Понимаете, вы задаете очень важный вопрос, здесь он не обсуждается, но он важный. А что делать с тем трудным, который не дает работать в классе, просто во время урока ругается матом или что-то еще. Я хочу сказать, как опытный уже педагог, что это ситуация нормальная, к сожалению, она даже более того растет, растет агрессия, невоспитанность, безкультурие. Но здесь есть такая вещь. Вот то, что здесь рассказывается это очень интересная работа, то как они построили тонкости наблюдения, это по-моему гениально сделано. Но это нельзя просто так перенести туда, там другая жизнь. Там есть одна ситуация. Вы можете с трудным ребенком, с которым вам тяжело, договориться об очень многих вещах, если у вас есть возможность его чем-то увлечь. Если есть такая интересная жизнь, то можете сказать: «Петя, ты ругаешься, я не хочу, чтобы ты участвовал в этом». И он, если он не полный дурак, а он конечно же не дурак, то постепенно начнет себя брать как-то в руки. Но, если вам некуда позвать, и вы будете по 100 раз ему говорить, что ругаться нехорошо, то плевал он на это с 10 этажа. Понимаете? Тут нет никаких тайн. Это не манипуляция, это предложение, если нет то нет, если да то да, если будешь, то да. И он будет переживать, что нельзя, а он бы хотел участвовать в

спектакле, или в чем-то еще. А если его вам некуда позвать, то как вы с ним справитесь? Вот и все.

М.А. Гусаковский: Это приглашение к договору.

И.Д. Демакова: Да. Совершенно правильно.

С.М. Юсфин: В продолжении… педагогический вопрос для меня, по крайней мере – Можно ли использовать вот эти вроде бы негативные проявления в качестве педагогического потенциала? Могу я на этом что-то построить?

Т.Н. Дунаева: Можно я как раз вопрос начну? Я активный деструктивный студент. И вот показывайте мне что угодно, но я буду идти своим путем, своей деструкцией, у меня своя программа. Для чего мне, такому активном деструктору, слушать вас. Для чего такого важного для моей жизни мне слушать вас, в этой ситуации ограничивать свою свободу и так далее? Это можете даже не трогать, меня позвали. Это почему я пришла, но все, что связано с моими мотивациями у меня совсем другая мотивация.

НЛ. Филонов: Какая? Нам интересно очень.

Т.Н. Дунаева: Ха. Это я уже начну конструировать свою судьбу.

Реплика: Посмотрите, как здорово Вас перевели из деструкта?

Т.Н. Дунаева: Да.

И.Ю. Шустова: Вот живая ситуация, которая разрешена прямо здесь и сейчас.

Т.Н. Дунаева: Ситуация разрешена педагогическая. Я как деструкт, человек, который ведет свои программы. Я приняла, из серии ощущений «Обыграли подчиняюсь», но при этом внутри меня я буду искать другие программы, другие способы. Это такая игра «Обыграйте дальше».

И.Ю. Шустова: Если ему эта игра интересна, то это соприкосновение так или иначе будет его менять.

Т.Н. Дунаева: У меня вопрос к себе в первую очередь - это позитивное намерение этой программы. Не случайно так многократно испытывает человек терпение судьбы, конфликты и прочие вещи, что-то очень важное, позитивное, ищет. Вот форма, я на форму реагирую как человек, встречающий что-то важное, позитивное и мне всегда значимо в том разобраться.

С.В. Лобынцева: Просто как результат уже. Одна история про человека деструктора, который с матом ругался и говорил, что я так разговариваю. В конце учебного года стук в дверь, в кураторскую: «Извините. Маша, а можно я

возьму вот это?» У меня честно, было большое удивление, уже совсем другая позиция. Второе – про активную позицию деструктивного человека. Еще один молодой человек в конце учебного года. Когда проводили собеседование, то он признался: «Я вам по секрету скажу, я весь этот учебный год вел войну, не с вами, а с воспитателем вел войну, потому что была другая позиция – я отстаивал свою свободу». Так говорил нам молодой человек. А я ему: «Скажи, а если будет желание в следующем году, ты будешь приходить учиться?» Он: «Да». Я – «Так может мы заранее договоримся, с кем ты собираешься воевать в следующем году?» Много других шагов – доверие и пр.. Мы про это не говорим сегодня, мы говорим только про то, что в маленькой зарисовочке. Конечно это интересная деятельность, другой стиль общения с ребятами, школа общения становится центром. И они пишут потом – «хочу сюда ходить и научиться общаться». Потому что есть выбор, есть свобода выбора, а это то самое, за что они борются всеми способами, то, что человеку очень важно.

Общая рефлексия в заключение работы круглого стола:

И.Ю. Шустова: Спасибо большое. Начну с себя. Ситуация живая. Значит, она рождается и она умирает. В ней некие спонтанные завихрения протуберанцы как в жизни, и предсказать как она будет разворачиваться практически невозможно. Или все-таки возможно? Второй. Есть ли то, что ее рождает? Если она педагогическая ситуация, то она идет от педагога, он ее вынашивает и в муках ее рождает? Или он ее просто фиксирует, «ловит за хвост»? Контекст живой ситуации непредсказуемый, но если я беру на себя ответственность за ситуацию, как педагог, то я этот калейдоскоп должен около себя удерживать. Я беру ответственность за то, как она разворачивается и что в ней происходит. Вижу всех и каждого в ситуации.

Г.А. Журавлева: Из нашей сегодняшней встречи я вынесла для себя следующее. Наш детский дом, оказывается, работает по этому самому герменевтическому подходу. На самом деле ситуации складываются самые разнообразные в течение одного дня. Ситуации меняются и буквально с периодом в 5 минут. И естественно, что наши педагоги опытные педагоги. У нас работают воспитатели и специалисты и дефектологи, и психологи с большим опытом работы до 30 лет и естественно отходим потихонечку от педагогики знания к педагогике понимания. У каждого ребенка своя история сиротства. И естественно отслеживаем, изучаем всю ситуацию, почему. Например, с Димой Рыбинам произошла такая неприятность в школе и сразу, как говорится «не берем быка за рога», не начинаем с него «строгать», а пытаемся понять. Оказалось он получил письмо от мамы, из места лишения свободы. То есть, прорабатываем и потихоньку выводим ребенка из этого состояния. Это работа ежедневная, кропотливая, требует больших усилий, но наш коллектив справляется с этим. Спасибо большое!

Ю.В. Рябчикова: У меня по поводу живой ситуации сложился такой образ, может быть еще не до конца сформулирую правильно. У меня сложился образ лепки. Что каждый раз, когда мы оказываемся в живой ситуации, достаточно много вариантов прокручиваем. В ситуации педагог должен быть гибким и готовым в любую минуту что-то изменить. Я сейчас не сравниваю ребенка с пластилином, нет. Но это процесс – формирования чего-то. Человек приходит, что-то говорит, и педагог должен откликнуться и вместе с этим ребенком, сделать из пластилина что-то. Образно говоря то, с какой идеей ребенок пришел. Допустим, если мы хотели урок посвятить этому, а ребенок приходит и просит поговорить про наркотики, дает понять нам, то я отложу вот это, что мы хотели и я поговорю с ним про наркотики, потому что я вижу, что для него важно. Сейчас немного хаос у меня в голове, но сегодня я наверное поняла, что наша задача, как педагогов, кураторов, тех, кто работает с проблемами детей, быть максимально чуткими к запросу каждого ребенка и очень спокойно принимать эти непостоянства какой-то ситуации. Я еще думаю.

М.А. Гусаковский: Два замечания. Первое вот какое. Задумался, что означает «живая» ситуация? Сам термин предполагает, что есть ещё, не живая ситуация. И мы все время вынуждены жить у обоих. Это ситуация привычки, стандарта - одна ситуация. Ситуация спонтанности, непредсказуемости - другая ситуация. Здесь я пытаюсь уточнить ответ на вопрос, который задавала Инна – «Кто ситуацию организует»? Есть масса сил, которые организуют эту ситуацию, стандарты не мы задаем. Если мы в этом не участвуем, если ситуация мертвая для нас, то мы вынуждены ее как-то оживлять, что-то с этим делать. Мы живем в ней, дети живут, они пришли, чтобы прожить эту потребность. Ситуация более сложная, сложное отношение к тому, кто ее организует. Условно говоря, есть разные внешние и внутренние силы порождающие ситуацию. Внутренние те, которые здесь и сейчас: педагог и дети. Но всякий раз это разные ситуации и с ними надо по-разному работать. То есть, это другие, разные стратегии. Мне очень понравилась постановка темы – «живая ситуация». Может быть, еще более корректно, было бы сказать – оживление ситуации.

С*мех в зале. Реплика:* педагогическая реанимация.

М.А. Гусаковский: Как сделать искусственное дыхание, это понятно. Но в принципе, с чем приходится иметь дело все время. Да. Не совсем понятно. Как обозначить живую ситуацию. Мне до сих пор не понятно. Она живая?! Живую ситуацию трудно обсуждать, потому что всякое поименование уже убивает движение. Помните этот стих: назвал и убил бабочку. Есть такое стихотворение красивое, где поэт захотел ее полет описать в стихах, назвал и красоты, бабочки нет – исчезла. В этом смысле ситуация, условно говоря, если она живая, то она движется, а слова останавливают ее. Любое именование останавливает процесс. И поэтому в словах трудно описывать живую ситуацию. В любых словах. Поэтому как обсуждать тему ситуации?

Л.А. Козлова: Спасибо за тему, за подачу, за раскрытие. Было любопытно, интересно и глубоко. Вопрос, который есть у меня: можно ли любую ситуацию сделать «живой»? И как это сделать, все они интересные, разные, противоречат друг другу. Хорошо, когда позволяют условия, способности и когда один на один, а когда все они разные, каким образом тогда?

М.В. Савинкина: Спасибо всем, кто выступал, было интересно, по сравнению со вчерашним днем, для меня казалось, больше жизни. И вчера было такое замечание: давайте отложим эмоции и расскажем самое главное. Понимаю, что сейчас много эмоций и того, что я буду обдумывать потом. Хочется поделиться, главный вопрос заключается наверное в том, что мы сейчас и почти всегда работаем с живой ситуацией. Какие качества нужно в себе взращивать, чтобы в этих живых ситуациях быть уверенным, что ты поступаешь правильно, что ты знаешь, куда идти, как реагировать на эту живую ситуацию. Не просто быть уверенным, а быть уверенным, что все хорошо, правильно. Наверное, это основной вопрос, который родился у меня. И спасибо всем.

П.Г. Аверьянов: У меня сегодняшний день вызывал разные ощущения. Если обобщать, то как бы размышления о полюсах, о противоположностях, об их взаимодействии. Вот есть живая и неживая ситуация. Другое противодействие - спонтанно возникшая или та ситуация, которую педагог создает, как они между собой соотносятся? В общем, такое вот разделение, это по сути дела возврат к метафизики получается. Если разделить на 2 части, то они разделены, а если диалектика, то все-таки какое-то взаимодействие между этими названными фактами должно быть. Если взять ситуацию и то, о чем мы говорили сегодня. То любая педагогическая конструкция, которую мы создаем, это всего лишь некий «аквариум», в котором всегда будет живая педагогическая ситуация. Это может быть в разных масштабах и может быть незаметно, бывает, когда мы все создаем и рыбок туда пускаем.

И сразу же у меня тут повернуто в другую сторону ситуация, когда я привел метафору аквариума, то я вспомнил карикатуру к вопросу о преодолении. Когда рыбки все собрались, держат молоток в зубах и несутся разбивать стенку аквариума. И я подумал, что педагог это та самая стена, которая с одной стороны провоцирует рыбок к преодолению (взять молоток), а с другой стороны он должен взять на себя ответственность за ситуацию, быть прочным и не разбиться.

Реплика: А если разобьется, а где там вода? Воды нет, и они гибнут.

П.Г. Аверьянов: Вот. Вопрос о работе с ситуации, вопрос о степени проявления себя педагогом, может быть это один из вопросов.

Реплика: И ту функцию, которую он на себя берет, да?

П.Г. Аверьянов: Одну из функций, стена или молоток. Или стекло.

Н.С. Кривцова: У меня есть такая особенность – склонность к максимализму. Но для меня вопрос – а может быть вообще ситуация, она априори живая, всегда живая. Вопрос, в каком виде ее застает педагог, уже умирающей и тогда педагог туда включается и реанимирует, или она еще бурная такая? Ситуация предполагает процесс, она не может быть мертвой, она всегда живая. Вопрос в какой стадии туда попадает педагог. Ой, ситуация это же – когда он ее для себя открыл? Вот и все. Второе, что я для себя написала. Ситуация, как правило, нами рассматривается как концепция отрицательного, как проблема некая. Но ведь есть масса позитивных ситуаций и они требуют не меньшего, а может и большего педагогического сопровождения взрослого. Потому что, как правило, у нас взрослых реакция быстрее и нас быстрее что-то настораживает, когда мы замечаем то, что несет в себе опасность. Когда хорошее, то мы расслаблены и все хорошо, на эмоциональном уровне радуемся вместе. На мой взгляд, педагогу стоит работать в направлении самообучения что ли, улавливать ситуации со знаком плюс, туда встраиваться, оттуда выносить опыт проживания с детьми таких ситуаций. И последнее, здесь уже звучало – создание ситуации успешности. На мой взгляд, создание ситуации неуспешности, именно как создание, как некий управляемый процесс, для дальнейшего сопровождения гораздо более важен чем создание ситуации успешности. Потому что счастье пережить легче, чем пережить какую-то проблему. И вот педагогическая поддержка, на мой взгляд, осуществляется в первую очередь в том чтобы научить ребят переживать неуспешность. И при чем ребят особенных. Потому что когда рассматриваются ситуации с крикунами, ребятами, которые сами вдруг что-то натворили такое. Например, несчастная любовь, которую подростки не научились, просто они не знаю как реагировать в этой ситуации, просто на эмоциональном уровне не знают и т.д. Поэтому педагог должен быть, я так представляю, как море бескрайнее, поле возможностей деятельности. Он может выйти на суденышке и у него ничего нет кроме одного весла, или может быть вооружен всем, и быть на яхте, с парусами, которые разные. И я все-таки призываю относиться педагога к своей деятельности, как к управляемому процессу в первую очередь.

Н.Н. Михайлова: Я когда слушала Юлю, то подумала, я не могу назвать людей пластилином, пластилин это ситуация. И лепящий из нее что-то это участник этой ситуации, она у него рождается здесь.

М.А. Гусаковский: Надо учесть, что пластилин и нас лепит.

Н.Н. Михайлова: Конечно. Безусловно. Это материал, который должен нас как то определяет, может вызывать сопротивление и пр.. Что касается живой и мертвой ситуации. Я согласна, что нет мертвых ситуаций, мы просто мертвые входим в ситуацию, мы мертвые от страха, у нас есть просто боязнь неуспеха, боязнь ситуации. Вот Маша говорила: как научиться так, чтобы в каждой ситуации выходило хорошо? Как только перед тобой стоит задача, что нужно успешно выйти из каждой ситуации, то перестаешь жить, ты просто начинаешь

бояться ситуации, фобия. И мне кажется, что это просто невозможно. Мы все живем в спонтанных ситуациях, в ситуации общения и как бы мы ее не строили, она все равно будет развиваться по своим определенным закономерностям. Это важно понять. Но обсуждать живую ситуацию профессионально, в рефлексии – чрезвычайно важно. Только тогда мы можем научиться жить в живой ситуации, когда мы живо обсуждаем живую ситуацию, учимся и уходим от фобий и уходим от таких клеше. Поэтому я категорически не согласна с тем, что может педагог наберется мужества, чтобы управлять живой ситуацией, это категорически не берется и это глобальная ошибка.

Реплика: А что с ситуацией?

С.М. Юсфин: Я скажу несколько положений, больше фиксирующих. Первое. Любое явление может быть рассмотрено как ситуация. Второе. Ситуация является педагогической единицей, с которой должен уметь работать педагог. В связи с чем у меня есть потребность и я позже попробую раскрыть, что же такое можно считать педагогической ситуацией. Не все можно назвать ситуацией.

На мой взгляд, основополагающие элементы при определении, что такое ситуация: задача, которая реализуется, и тот набор ресурсов (я не только материальные имею ввиду, но и человеческие) и их структура, вовлеченных, используемых при решении данной задачи. Таким образом, пока существует необходимость задачи и действуют ресурсы по ее реализации, это и определяет время ситуации. С другой стороны, внесение в построение какой-либо ситуации некоторых ориентиров и планов со стороны педагогов, должны быть максимально естественными, живыми. В этом во многом и определяется педагогическое мастерство. И еще, ситуация является педагогической единицей, которую педагог должен рассматривать. Одна из сутей в назывании ситуации как единицы деятельности педагога заключается, что традиционно в педагогике фокусировка идеи на отдельную персону педагог или ребенок, или на единичное явление, например, взаимодействие дети-педагоги. А ситуация требует комплексного рассмотрения и обустройства, куда включены многие факторы, ресурсы, которые как-то и не типично соструктурированы.

П.В. Ватагина: Я не педагог, я работаю со взрослыми, которые работают с детьми. Вчера говорили о том, что нет закона педагогики, а сегодня мне кажется основные постулаты появились. Это те качества, которые помогут преодолеть педагогу любую ситуацию, какой бы сложной она не была. Это любовь к людям, к детям, и к тем и к другим. Это вера в каждого, благодаря вашей вере, в частности в эту девочку (по докладу Т.Н. Дунаевой) удалось сделать, можно сказать невозможное. И это постоянная работа над собой, профессиональный подход к рассмотрению каждой ситуации. Это позиция думающего и свое живое отношение к каждой ситуации. Спасибо!

С.В. Ефремов: Я задумывался о вчерашнем дне, там где говорилось о том, что педагогическая ситуация, это часто ситуация «как бы». А сегодня я запомнил следующие примеры. Это и у нас в интернатной системе случается. Почему? Потому что создаются некоторые такие ситуации, при которых проживающие не находят себя в данном круге: не в круге общения со своими сверстниками по комнате, не с сотрудниками или с другими. То есть у них постоянный конфликт существует. И что меня побудило выступить здесь, это то, что мы нашли выход. Договорились с другим домом интернатом, и они взяли девочку к себе. Мое удивление было, когда я увидел Ольгу танцующую, в основной партии танца, я понял, что я поступил правильно. И когда сегодня говорили, что юноша конфликтовал с воспитателем и здесь, в Большой Перемене он находит отдушину, это есть смена ситуации. Она была понята так, что на дальнейшее воспитание сделала отпечаток, в нахождении своего места в обществе тех, с кем мы работаем. А вообще я благодарен тому, что я по случаю оказался здесь. Я услышал многое много важных педагогических подходов к воспитанию. К сожалению, у нас нет такой возможности иметь обучение наших проживающих, дать им образование. Потому что чиновники международного образования постоянно тычут закон о том, что до 18 лет только возможно посещение школы и этим зачеркивается ряд прав наших недееспособных клиентов взрослых, получить образование. Спасибо.

Т.Н. Дунаева: Хочу определиться по ощущениям. У меня, с каждым шагом все сильнее ощущение, что все присутствующие, единый круг, близко-близко подошли к моменту, когда ребенок, ученик, студент и т.д. становится свободным в выражении того, что вот там, за сегодняшней педагогической ситуацией. Когда педагог пришел к принятию жизненной ситуации, да, с проявлением всяких прорывов, выплесками, неконструктивностью и т.д. Он обладает такой огромной силой, что способен любые стрелы, на любые расстояния поймать и сказать: а это интересно. Давай-ка с этим сейчас разберемся, посмотрим откуда вылетела стрела и какое у нее назначение. Поэтому огромное спасибо всем за то, что педагогика возвращается к педагогике. Спасибо, рада тут быть!

В.А. Бигдан: Всем спасибо. Каждый из присутствующих дал возможность мне почерпнуть что-то новое. Но думаю, что-то, что было сказано раньше, нашими педагогами мыслителями, не утратило своей ценности и сегодня. Когда я еще только начинала свою педагогическую деятельность, мне подарили книгу, и в ней было написано: «Чтобы повелевать душой ребенка, нужна строгость без придирчивости, доброта без слабости, ласка без притворности, мера и такт». Вот эти слова я на всю жизнь запомнила и сегодня они всплыли. Каждый из вас такой сделал вывод, он подтвердил эти слова мыслителей. Дерзайте, творите и вы будете повелевать душой ребенка. Спасибо вам. Казалось бы, за 30 лет столько узнала, но сейчас новое и новое и новое. Одним словом педагогика не исчерпала себя, она только набирает обороты. Спасибо, здоровья всем и счастья.

Н.С. Крупская: Новое открытие, метафора. Для меня осталась фраза, принесенная вчера, и она откликнулась: нельзя ребенка оставлять одного без общения. Потому что тут говорили про рыбку, про аквариум, тот союзник, этот проводник или поводырь. Можно называть можно не называть, но лучше назовем и поймем то, с чем мы имеем дело. Потому что, все равно это откликается. И вот это живое общение, которое будет отвечать на самый главный вопрос не почему, а зачем. Зачем я все это делаю? Как все это я проживаю?

С.В. Лобынцева: Ситуацию, которую я вспоминала про молодого человека. Важно подвести к тому главному результату, который они получили за этот учебный год. В ходе разговора с ребятами, не я сказала, а ребенок сказал, что он понял, что нужно жить по-другому. И это самый главный мой результат. И важно вот то, что каждый из нас, любой человек, с которым мы встречаемся, он является для нас нашим зеркалом, проводником, учителем. Это и позволяет быть в живой ситуации, в живой педагогике. Спасибо всем за то, что мы с вами живые.

И.П. Рязанова: По поводу того, что говорили о ситуации, на самом деле, они все живые, все жизненные ситуации, они не могут быть другими. И конечно же, мы не сами их организуем. А абсолютно как-то откликается каждая ситуация, и каждая из них живая. Кто их организует? Ну, кто-то организует, и она становится ситуацией и для ребенка и для взрослого, она становится общей ситуацией. Возникает вопрос: кто я в этой ситуации, какова моя позиция и каково мое обязательство, и в какой позиции я нахожусь здесь. Жертва. Заложник. Наблюдающий, который отстраненно смотрит, что происходит. Или я принимаю осознанно позицию профессионала и в ней начинаю жить в этой живой жизненной ситуации. И еще, с разведением, разводим на разные полюса, это вновь про вопрос – взрослеть или не взрослеть. Ребенок все время что-то хочет, он все время спонтанен в своих желаниях. А взрослый, вроде бы он должен, что-то кому-то как-то. Меня радует слово обязанность. Не в смысле, что меня кто-то к чему то обязал, а когда я сам беру а себя обязательства. Мне кажется важно, чтобы педагог понимал свои обязанности, какую позицию я сам занимаю и как я ее понимаю для себя. Обязательство взятое на себя.

Н.Л. Филонов: Я хотел поделиться своими мыслями по поводу некоторых проблем, которые я увидел сейчас для себя, как для человека, который хочет эффективно заниматься педагогической деятельностью. Я вижу 2 проблемы: что когда мы погружаемся в педагогику, где мы работаем с самым ценным, что есть – ребенок. Тут, конечно довольно страшно взять на себя ответственность. Кода ты взрослеешь, берешь ответственность, решаешься, то следующий шаг, который возникает (правда далеко не сразу), это хочется взять и сразу все расписать, распланировать, все это запихать в какие-то схемы понятные. Потому что за стабильную ситуацию гораздо проще брать ответственность, ее проще проектировать, проще планировать. И еще, когда смотришь на опытных

мыслителей, они такие расслабленные – тут свободная ситуация, тут нельзя душить, они говорят тут умертвляешь. И я вот не знаю, что следующий этап – следующий уровень смелости, это взять ответственность за нестабильную ситуацию, и это просто колоссально. И второе, о работе с ребятами из психоневрологических интернатов. Ребята более взрослые, чем подростки, почему с ними более сложнее работать? Почему те методы, что работают с более младшими, с ними не работают? Сейчас сформулирую, когда говорили про живую ситуацию, был вопрос: а какова ее протяженность? Это день, урок, секунда, минута? Не важно, какая длительность и размерность, все равно надо держать цель. И я понял, что с детьми, которые помладше, то с ними все динамично происходит. Ты в голове держишь ситуацию размером – предыдущий урок, год, а при работе с более взрослыми, то там ситуация живая, размером с человека.

Реплика: Или размером с его жизнь.

Н.Л. Филонов: Да. И поэтому, надо все время переключаться в каждую секунду. И эту ситуацию держать и ту.

С.М. Юсфин: Разные размерности времени.

Н.Л. Филонов: Да. И на это уходит много сил и в этом надо как-то сориентироваться. На этом все.

М.А. Линник: Когда говорили, я подумала про то, что ситуация всегда живая. Для меня, например, выход в живую ситуацию требует много времени и сил особенно. Я думаю, дальше будет еще труднее входить. И еще, когда говорила Юля, она сказала, что ребенок пришел к нему (педагогу) с этим. Ребенок пришел и захотел поговорить про свое, про наркотики. И тогда я откладываю свое. И просто я поняла, что последнее полугодие у меня несколько раз возникал вопрос «как бы о наркотиках», не про то, что принес педагог. Как это не отложить в сторону? Потому что это не просто, ты не можешь отложить свой материал просто, оно с трудом дается все. Про деструктивность еще хотелось сказать. Когда Татьяна Николаевна рассказывает про свою работу, про свое взаимодействие с Людой, меня конечно удивило, когда она сказала, что мы говорим с ней каждый день, то есть это работа каждого дня.

Т.Н. Дунаева: С Людой каждый день, да. С Максимом и Ниной – несколько раз в неделю.

М.А. Линник: как раз удивило то, что плотная постоянная совместная робота и то, что для вас это не отпустить бы побыстрее ситуацию, а жить вместе с этими ребятами, и с ними интереснее.

Т.Н. Дунаева: Все проще, нужно просто жить. Мы с вами сейчас живем? Общаемся с удовольствием? Просто жить в ситуации.

Реплика: Ну, жить не так просто как вы говорите это.

Реплика: Это философский вопрос. Маша, извините, мы Вас перебили.

М.А. Линник: Да. Важно когда есть понимание. Сейчас сказали, поговорить про смысл. История вспомнилась из книжки. Девочка, которая с большим трудом двигалась, почти не могла двигаться и не умела говорить, у нее была в детстве золотая рыбка. И она очень влюбилась в золотую рыбку, но в какой-то момент рыбка выпрыгнула из аквариума и упала на стол. Она увидела свою любимую золотую рыбку в луже, увидела что рыбка начинает задыхаться. И тогда, она, чтобы помочь рыбке, начала двигаться к этому аквариуму и сбила его рукой и аквариум упал, и рыбка задохнулась. И зашел папа в этот момент. И папа сказал: «Что же ты натворила?» А она как бы, пишет потом в своих впечатлениях, что ей очень тяжело, от того, что умерла рыбка любимая, а папа не понял ее в этот момент. Это такая история. Это просто метафора.

Л.В. Наумова: Когда я сидела здесь, на этом месте вчера, я поняла, что мне надо сесть куда-то в другое место, чтобы не быть завершающей. И вот я вам сейчас демонстрирую живую ситуацию. То есть, вот мысль, которую хотела высказать наглядно. Я скажу про это, потому что это меня волнует, это важно. Сижу там и потом ситуация меняется, и я понимаю, что я буду говорить не в середине, где можно сказать что-то, что ты хочешь, а в конце. Почему? Потому что ситуация постоянно меняется и пока прошел весь круг, я поняла, что то что хотела сказать раньше, это уже не актуально, я не буду говорить про это. Я мысль выписала, а круг то дальше идет и она меняется постоянно. То есть, я хочу сказать, что вот педагог, который столько лет проработал в школе, он знает, что мы живем так. И все наши 30 лет, когда мы преподаем, она идет ситуация и мы в ней крутимся и мы даже часто не успеваем понять, что происходит, не успеваем отрефлексировать, не успеваем осмыслить. Почему я пришла на научную конференцию? Сначала я думала: зачем я пришла на научную конференцию? Потому что я не могу сразу отрефлексировать. Но тем не менее, каждый педагог, каждый день работая в школе, он свою композицию видит, он меняется по ситуации. И эта ситуация каждый день, каждую минуту, постоянно происходит. И я, слушая всех вас, поняла, что каждый из вас вложил сегодня свой смысл в термин «живая ситуация». Все в общем, как ни странно, считают, что живая ситуация идет со знаком плюс. А вот я недавно пыталась объяснить мальчику, когда мы с ним занимались философией вместе, хотя ни он, ни я в философии ничего не понимаем. Просто я исхожу из своего образовательного опыта. И он спрашивает: чем отличается живая природа от неживой? И я начала вспоминать, что нам рассказывали по этому поводу. Нам говорил наш преподаватель, что так как материя она обладает таким свойством как отражение и если отражение ведет к развитию, то это живая природа. Мы отреагировали – что-то родилось живое, новое, хорошее. А неживая природа, не если идет отражение, по камню ударили, по стеклу, то она разрушается. Мне кажется, что это такой хороший пример, такая смысловая нагрузка, что живая

природа ведет к развитию, когда она отражает что-то, а неживая – разрушает. А с другой стороны, сейчас с ужасом подумала, что прекрасные произведения искусства – мраморные скульптуры, неживые, но вызывает столько живых эмоций, а ядовитое растение живое – нет. Может вызывать даже гибель. И вот оно живое и неживое. Я считаю, что Бог создал живое и неживое как абсолютно равнозначные ценности. Это неживая ситуация, четко спланированная, урок математики например. Я знаю таких учителей, который прекрасно работают жестко. И живая ситуация прекрасна, когда рассказываю про отечество и бубню и бубню и ребенок, который сидит за партой ему хочется вытащить автомат и уничтожить эту тетку, которая так нудно про самолеты рассказывает. Еще вот хочу сказать. Я недавно была потрясена фильмом Вуди Алена «Кое-что еще». Мне казалось что все, круг замкнулся в моем педагогическом восприятии действительности. Но люди педагоги, которые не могут и не имеют возможности расти, должны посещать такие научные симпозиумы, чтобы понять, что есть «Кое-что еще». Спасибо.

Г.Ю. Панина: Я не педагог. Было интересно на самом деле послушать тему про живую ситуацию, но у меня почему-то второй аспект этой темы все время в голове - про случайность и не случайность этой ситуации. То есть, мне кажется, в любой ситуации очень интересно всегда подумать – почему возникла эта ситуация? Продолжая аналогию летящей стрелы Татьяны Николаевны. Вот летит какая-то стрела, но летит именно в этот момент и именно эта стрела. И само размышление на эту тему мне кажется очень интересным. Могло вылететь 10 стрел любых, как говорили, ситуация складывается как складывается, кто создает это вопрос веры. Но именно в этот момент вылетела именно эта стрела и само по себе понимание, попытка приблизиться к этому пониманию, почему это так - мне кажется очень важным и интересным. И ответ на этот вопрос лежит внутри самого человека. Потому что именно сейчас и именно ему досталась эта стрела и на сколько человек может внутри себя ответить на этот вопрос. Настолько он сможет максимально воспользоваться этой ситуацией. Потому что, прозвучала мысль, что любая ситуация несет в себе позитивный заряд, любое поведение несет в себе позитивный заряд, но какой именно зашит заряд в этой именно ситуации, поможет ответить, мне кажется глубокий самоанализ – понимание почему именно я сейчас получила эту стрелу, почему именно вы здесь сейчас оказались? Случайно человек оказался в Москве. Не бывает таких случайностей и не бывает случайных стрел.

И.Д. Демакова: Да, я вас понимаю. Что могу сказать? Я очень рада, что я случайно оказалась на этой конференции. Была живая ситуация, все интересно. Но я скажу о двух вещах. Во-первых, я хочу сказать, что не одни мы с вами мучаемся с этими вопросами. Я довольно много бываю в других странах, на мероприятиях связанных с творческими делами и многократно была на разных встречах, посвященных правам ребенка, детям сиротам, детям из интернатов и детских домов и прочее. Люди мучаются, маются так же как мы. Когда-то один человек, президент общества Я.Корчака в Швейцарии (русского

происхождения) сказал: «Вы вот жалуетесь, у вас трудности воспитания. Понимаете, это во всех странах мира то же самое. Во всем мире не достает деликатности по отношению к детям». Он когда сказал эту фразу, я прямо обмерла. Господи, слово, деликатность вообще забыли, и никто не вспоминает. Деликатность! О чем речь? Это очень важно! Второе, что хотела сказать – были до нас великие педагоги, мыслители, люди, совершившие подвиги во имя своего дела. В данном случае я могу назвать многих людей, но вы знаете, что я занимаюсь Янушем Корчаком профессионально и очень серьезно. И в частности, в этом году исполняется 135 со дня его рождения. Это человек был директором 2 детских домов. Но вся его педагогика, которая сегодня распространяется, не обязательно к детям-сиротам относится. Она применима в любой ситуации, даже в Вузах. И у него потрясающий опыт создания воспитательной системы детского дома. Это все безумно интересно. Я не собираюсь про это говорить, просто скажу одно. Когда его детский дом депортировали в Гетто, так как он был директором детского дома еврейских сирот. И когда они были совершенно в диких условиях, перед событием, когда они все погибли 5 августа 42 года, его 200 детей. И незадолго до гибели, он, Корчак, собирал своих преподавателей, воспитателей этого детского дома, он вел с ними такой разговор – чем бы нас занять детей? Он сказал? Вы не представляете фразу, которую он произнес. Он сказал: «Чтобы они не скучали». Вы представляете? Гетто, до гибели осталось неделя. И он говорит: давайте театр организуем, кружок. Я когда услышала эту фразу «чтобы они не скучали» я думала, что ничего не понимаю. Что он, в тот момент про это думал, чтобы эти дети не скучали. Это потрясающая вещь. Я хочу сказать – мы не одиноки в этом мире. И через эти живые, очень тяжелые, трагические ситуации, какой тоже может быть живая ситуация – они ведь все погибли. Все были уничтожены в газовых камерах. До последней минуты он был с ними, он ушел с ними и это ужасно и это правда. И пройти через эти ситуации и до последней минуты остаться человеком и остаться педагогом и помнить все это и делать все для своих детей – это конечно великое дело. До нас жили люди, мучились с этим и сегодня многие люди думают о том, о чем мы думаем с вами. То есть, мы не одиноки в этом мире, в этой вселенной, где много детей. И положение детей в ней очень и очень тяжелое. Прочитайте хотя бы последний доклад Юнеско о положении детей в России. Когда читаешь эти цифры, то волосы встают дыбом. Потому что такие страшные цифры, просто невероятно. Уже не говорю о суицидах, где кривая идет вверх. Мы нужны все, всем нашим детям.

Выступление аналитиков:

М.А. Гусаковский: У нас была тема – живая ситуация в образовании. Очень оригинальная, на мой взгляд тема, сама постановка проблемы, доклад по ней, вызвали сразу нестандартную реакцию. Мы задумались о том, что такое живая ситуация, как она проявляется, как с ней вообще работать? Дело все в том, что мы привыкли мыслить о своей работе в педагогике в других словах и понятиях.

Сегодня уже звучал тезис, что могут быть разные единицы, выбранные в качестве единиц для анализа своей деятельности. В качестве одной из таких единиц может быть единица, как я ее назову условно, выраженная в терминах деятельности – цель, средство, результат. Учебная деятельность наиболее удачный термин в данном ряду. Там предметом является собственно учеба. А в учреждениях, такого типа где мы сейчас находимся, типа Большой Перемены, оно волею судеб вынуждена иметь дело не только с учебой, в узком смысле слова, а с жизнью. С жизнью! А жизнь анализировать, и вообще брать на себя риск предлагать себя участвовать в жизни другого – это совсем другая «песня». И конечно поведение другое, конечно оно тоже включает обучение, но оно только один из моментов. И для этого нужен другой язык анализа. И тогда получается, вольное или невольное, интуитивное стремление перейти к другому языку описания, и среди них вот этот язык ситуации, именно как живой ситуации, связанной с жизнью, он становится адекватным. Я бы предложил предметом отдельного анализа – на каком языке говорил кто и почему он так делал? Это может быть отдельная рефлексивная работа.

Одной из предельных характеристик живой ситуации, была попытка дать такое обозначение живой ситуации одним из наших участников, нашего круглого стола. Живая – которая ведет к развитию. Разгорелся спор о том, что если есть живая ситуация, то есть и не живая. И начинается игра метафорами вокруг. Например: если не живая, то возможность оживления и т.д. и масса разнообразного воображаемого материала начинает появляться. Для меня это симптом, что здесь что-то есть.

Второй вопрос, который мы подняли, был очень удачным. Второй доклад был посвящен герменевтическому методу. У меня тезис возник. Герменевтический метод более адекватен именно для анализа именно вот этих «живых» единиц, живых ситуаций. Было проведено различие между познанием (в традиционном пониманием как поиск фактов) и второе - герменевтическое, пониманием, в основе которого лежит работа со смыслами.

Сразу же возникла следующая тема, и доклад по ней был – общение. Общение как более широкое действие. Николаем было высказано две продуктивные идеи, связанные с попыткой аналитического описания ситуации. Тезисы аналитические, заслуживающие разработки. Первый тезис – педагог имея дело с ситуацией, имеет дело с разными временными размерностями, урок, год, жизнь. Причем одновременно, и он как бы переходит с одного уровня, измерения, на другой. И какие-то синтезы, которые возникают здесь, они и создают основу для работы с ситуацией. И еще один тезис, связанный с тем, что ситуации можно различать. Вернее работа педагога с ситуацией должна быть отличной, если это работа со стабильной ситуацией или ситуацией нестабильной. Очень продуктивный тезис. В стабильной ситуации - одна стратегия поведения, в нестабильной, другая. Готовить себя можно к одной, можно к другой, можно к обоим. Но работа в нестабильной ситуации требует повешенного чувства напряжения.

Родился образ потрясающий «летящей в меня стрелы». И ты должен быть готов ее поймать, а ты не всегда знаешь откуда она вылетела и сколько этих

стрел будет. Вот эта ситуация особая. Мамардашвили писал о появлении ситуаций «Я в бытии» как состояния максимально интенсивного напряжения. В этом смысле, вот эта ситуация повышенного внимания, удержание этой ситуации – это есть некий призыв уметь работать в нестабильной ситуации.

С.М. Юсфин. Сначала обозначу свою позицию, взгляд на ситуацию педагогическую.

Первое мое положение, которое я уже высказал на группе, и продолжаю настаивать, что единицей педагогики как для наблюдения, для анализа, так и для деятельности является ситуация. Не отдельный ребенок, а ситуация.

В связи с этим, мне бы хотелось уточнить, что такое в моем понимании ситуация, чтобы мы все явления, которые есть, не называли ситуацией. Ситуация, по здравому смыслу, это всегда расположение. Расположение чего? Я для себя определил так. Это есть конгломерат, комплекс ресурсов, которые имеют какую-то структуру как какую-то задачу. Я только с этой точки зрения могу анализировать состояние и наличие этих ресурсов. И в зависимости от того, какую задачу я себе выдвигаю, допустим в данном случае образовательную, я анализирую явление с этой точки зрения. Как они взаимосвязаны. Когда я себе как бы в голове это рисую, а потом буду реализовывать работу с этими ресурсами и есть для меня работа с ситуацией.

Мы говорим о жизненной ситуации, но не каждая жизненная ситуация является обязательно образовательной. И поэтому задачка работы с ситуацией, это трансформация ситуации, переконфигурирование ресурсов имеющихся и дополнительных ресурсов под образовательную задачу и деятельность меня в ситуации, образовательной ситуации.

Поясню что такое для меня ресурс. Ресурс – это для меня источник силы. Соответственно он может быть разный по природе и по состоянию. Это могут быть эмоции, могут быть размышления человека и пр. Но ресурс чего? Если он работает на данную задачу, он становится ресурсом для реализации этой задачи. Только в этом случае это называется ресурсом.

Но с другой стороны, это рассмотрение только под задачу, не совсем верно. Важно не потерять жизненность ситуации, живую ситуацию. То есть любое педагогическое действо, должно быть естественным, жизненным. И хорошая педагогика терять это не имеет права.

Раздел V. МЕТОДИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПРИ ПОДДЕРЖКИ СУБЪЕКТНОСТИ

ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ[†]

С.Д. Поляков

Что воспитывать в воспитателе? Где прячется его воспитательная сила? В личности педагога? Во владении эффективными способами работы? И в том, и в другом (Личность + Способ действий)?

Но в формуле Л (личность) + С (способ) самое неясное середина — значок плюс!

Личность, личностное в деятельности — это, прежде всего, мотивы и ценности действующего.

Мотивы и ценности — это предпосылки выбора способа действия, и превращения его в личностный, индивидуальный стиль.

Среди понятий описывающих мотивационную сферу человека (потребности, мотивы, интересы, стремления, установки и т.д.) наиболее корреспондирующее обсуждаемому вопросу — установки.

Установка — это неосознаваемый или частично осознаваемый настрой, готовность к определенному восприятию, пониманию, переживанию, поведению.

Установки, по А.Г. Асмолову [1], определяют устойчивость, определенность протекания деятельности.

Вторая сторона мотивационно-ценностной сферы — ценности — описывается чаще всего понятиями убеждения, взгляды, ценностные ориентации.

В нашем случае это как педагогические, так и общие жизненные убеждения, ценностные ориентации.

Схема, объединяющая установки и убеждения предложена В. А. Ядовым [6]. Это концепция диспозиционной регуляции социального поведения личности.

Система диспозиций (установок, ценностных ориентации) по В.А. Ядову обладает двумя важными характеристиками:

- иерархичностью (поуровневостью строения);
- соответствием каждого уровня иерархии тому или иному фрагменту реальности, охватываемой активностью личности.

[†] Исследование поддержано грантом РГНФ № 13-06-00710

Низший уровень — уровень фиксированных установок — проявляется в конкретных ситуациях (для педагога это реакции на высказывания учеников, на их отдельные действия).

Уровень социальных установок (в терминологии англоязычной литературы аттитьюдов) обнаруживается в непосредственном взаимодействии людей в масштабах конкретной деятельности и общения.

Уровень ценностных ориентаций проявляется в отношении к деятельности в целом и ее месте, значении в жизни человека.

Воспользуемся этой схемой для описания диспозиций педагога [5].

Уровень ценностных ориентации

К этому уровню относится прежде всего то, какое значение придает педагог воспитанию в педагогической и — шире — общественной жизни, то есть его взгляды на роль воспитателя.

К этому же уровню относится личностная значимость педагогической деятельности, насколько профессиональная деятельность «погружена» в сферу личностных смыслов педагога.

Уровень базовых социальных установок.

В описании базовых социальных установок педагогов стоит применить предложенное А. Б. Орловым понятие личностной центрации педагога [4].

Личностная центрация, по Орлову — это иерархия, соподчинение интересов педагога в педагогической сфере.

Таких интересов и, соответственно, центраций, — шесть.

1. Сосредоточенность педагога на себе, своих переживаниях и мыслях по поводу того, как он выглядит в глазах воспитанников (Я-центрация). У некоторых педагогов это стремление к самоутверждению, признанию со стороны школьников остается надолго и проявляется в том, что он чувствителен к мнениям, оценкам воспитанников относительно себя. Уточним это положение. Дело не в наличии стремления к признанию школьниками (это есть у каждого педагога), а в том, что такой мотив, такой интерес является преобладающим, определяющим реакцию и поведение воспитателя.

2. Решающая значимость для педагога мнения, оценки директора, завучей, «начальства». Активность, инициативность ради того, чтобы это мнение было положительным (центрация на администрации) Такая центрация прозвучала у нас вроде бы негативно, и основания для этого есть. Но не так уж все однозначно. Директор, завуч, заместитель директора по воспитательной работе может быть для педагога и по-настоящему компетентной, значимой опорой — аналитиком, судьей профессиональности его действий.

3. Приоритетное значение оценки коллег. Действия, поведение в интересах ее поддержания (если она положительная) или улучшение этих оценок (центрация на коллегах). Иногда она носит жестко конформный характер, подстройки под общепринятые способы работы при наличии несовпадающей с этими приемами собственной позиции.

4 Ориентация на оценки родителей учеников. Стремление выглядеть наилучшим образом в их глазах. Опять-таки речь идет не о самом таком феномене, а о том, когда он подавляет другие ориентации (центрация на

родителях воспитанников). Предположительно, такая центрация более свойственна учителям негосударственных школ.

5. Сосредоточенность на содержании и способах своей, педагога, деятельности. Повышенный интерес к передаваемой ребятам информации, увлеченность изобретением, апробированием, перестройкой способов педагогических действий. (Термин А.Б.Орлова методическая центрация). Методикоцентрированные педагоги могут быть весьма творческими, а то и знаменитыми педагогами. Но в ядре их творчества не воспитанник, а средство. Вероятно, прохождение через такую центрацию — это норма, особенно для творческих, креативных людей.

6. Приоритетный интерес к развитию воспитанника, к его проблемам, стремлениям, мыслям, переживаниям (центрация на школьнике). А.Б. Орлов называет ее гуманистической центрацией, подчеркивая, что только педагог с такой центрацией наиболее адекватно соответствует сути педагогической профессии.

По нашему мнению (оно подкреплено наблюдениями и пробными исследованиями), есть, по крайней мере, еще одна центрация педагога . Это интерес к школьникам как к группе, классу, преобладающий над интересом к отдельным воспитанникам (центрация на группе). Воспитатель такого типа искренне, увлеченно работает со своим классом, клубом, отрядом, но у него «почему-то» не хватает времени на работу с конкретными проблемами отдельных школьников.

Социальные установки.

Социальные установки проявляются в непосредственном взаимодействии педагога с воспитанниками.

Стоит говорить в этом случае о трех установках: на школьника; на себя как педагога; на содержание и способ взаимодействия со школьниками.

Каждая из этих установок имеет множество вариантов, «нанизанных» на ось субъект-субъектное — субъект-объектное понимания педагогической деятельности.

В установке педагога на школьника субъект-субъектным полюсом оси является индивидуально-личностный подход к школьнику, т.е. настрой на восприятие, понимание переживаний, целей, интересов, взглядов, отношений, проблем воспитанника.

На субъект-объектном преобладающее восприятие поведения школьника с точки зрения соответствия социальной роли школьника, ученика нормам школьного поведения (социально-ролевой подход).

Педагоги с такой установкой нередко придают повышенное значение оцениванию поведения.

Непросто сформулировать полюса установок на взаимодействие. Со стороны способов взаимодействия полюса выглядят так:

- социально ролевой — установки на жесткое управление, контроль за деятельностью воспитанников и авторитарность в общении (подтекст этих установок — «я, учитель, знаю, как надо, как лучше»).

- личностный — установки на сотрудничество в совместной со

школьниками деятельности и диалогичность в общении (подтекст — «у меня, педагога, есть свои цели и понимание взаимодействия, но давайте его строить совместно, «на равных правах»).

Со стороны содержания взаимодействия при социально ролевом варианте педагог стремится внести в этот процесс социально-педагогически нормативное содержание (что полагается или что педагог считает нужным), не обсуждая вопрос о его личностной значимости для воспитанника.

При личностном взаимодействии педагог стремится к развивающему, личностно значимому и привлекательному для школьника содержанию, но интересному, важному также и для себя, воспитателя.

Об установках педагога на себя как субъекта педагогической деятельности говорить труднее всего — так они сложны и разнообразны. Но все-таки можно выделить и здесь полюсные варианты. На субъект-субъектном полюсе — это значимость своих (педагога) личностных проявлений для успеха педагогической деятельности. Педагоги с такой установкой искренни в проявлениях своих чувств, открыты в общении. Такой педагог, по замечательному выражению психолога и педагога В. М. Погребенского, «Человек по профессии Человек», т.е, стремящийся понять свои человеческие, личностные качества и использующий их как средство своей педагогической работы.

На субъект-объектном полюсе педагог настроен считать свои личностные проявления, особенности не важными для педагогического успеха. Он ориентирован на педагогическое поведение в соответствии с общими эталонами и предписаниями в отношении педагога (ролевое профессиональное поведение).

«Ролевой педагог » может быть и успешен в определенных случаях, когда целью воспитания являются качества поведения: организованность, вежливость, дисциплинированность.

Фиксированные ситуативные установки.

Фиксированными установками много занимались в научной школе Д. И. Узнадзе.

Установки, в этом случае, — это психофизиологические механизмы предвосхищения определенных действий и готовности к определенным реакциям в конкретных ситуациях. Они складываются как результат предшествующего опыта поведения человека именно в данном виде ситуаций, при данных обстоятельствах.

Примеры действия ситуативных установок: реакция педагога на какие-то внешние особенности школьников, на их жесты, позы, интонацию, поведение в ситуации начала разговора.

Но и на полюсе субъект-субъектного» и на полюсе субъект-объектного педагога есть свои варианты, отражающие соответствующие педагогические «идеологии» (комплексы теоретических педагогических идей и типовых практик работы с детьми).

Применим описанную выше модель к одному из типов субъект-субъектной педагогической работе, к феномену поддерживающего педагога.

Ядром «идеологии педагогической поддержки» (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин) [2,3] является тезис о необходимости и возможности (технологизируемости) педагогической работы с проблемами ребёнка в образовательной ситуации, направленной на усиление субъектного, индивидуального начала растущего человека.

На уровне ценностных ориентаций поддерживающему педагогу свойственна личностная значимость педагогической работы, как поддержки проявления и развития индивидуальности ребёнка.

На уровне базовых социальных установок (личностных центраций педагога): у поддерживающего педагога лидирует центрация на развитии ребёнка и совместности образовательной ситуации.

На уровне социальных (педагогических) установок.

Для установки на ребёнке в образовательной ситуации - настрой на понимание жизненных и образовательных проблем ребёнка.

Для установки на взаимодействие педагога и ребёнка – настрой на организацию взаимодействия, проявляющего проблемы ребёнка и создающие возможность их разрешения.

Для установки на себя как педагога – настрой на восприятия себя как силы, способной помочь ребёнку в разрешении его проблем.

Для заострения выделенных характеристик сконструируем модель «антиподдерживающего» педагога.

На уровне ценностных ориентаций - незначимость педагогической работы, как поддержки проявления и развития индивидуальности ребёнка.

На уровне базовых социальных установок - лидерство недетскоориетированных центраций (Я-центрации, центраций на коллегах, на администрации, на родителях). Правда в этом пункте нужна одна оговорка: если коллеги, родители, администрация ждут от педагога поддерживающей индивидуальность работы с проблемами ребёнка, то вопрос о его предрасположенностях становится более сложным.

На уровне социальных (педагогических) установок.

Для установки на ребёнке в образовательной ситуации - отсутствие настроя на понимание жизненных и образовательных проблем ребёнка.

Для установки на взаимодействие педагога и ребёнка – настрой на организацию взаимодействия от целей, задаваемых внедетскими интересами и целями.

Для установки на себя как педагога – настрой на восприятия себя как силы, передающей, транслирующей (а не выращивающей) культуру ребёнку.

Эта модель может быть основанием для построения опросника, выявляющего сформированность – несформированность педагогических установок, соответствующих «идеологии» педагогической поддержки.

С учётом классической трёхкомпонентной структуры социальной установки (аттитьюда): когнитивная, эмотивная и конативная составляющие установки - такой опросник должен отражать следующие положения:

В описании установки на ребёнка в образовательной ситуации в соответствующем настрое педагога должны отражаться:

- необходимость знания того, что ребёнок думает о своих проблемах

– необходимость сопереживания ребёнку по поводу его проблем

- необходимость действий педагога по решению проблем ребёнка.

В описании установки на взаимодействие педагога и ребёнка в образовательной ситуации в соответствующем настрое педагога должны отражаться:

- настрой на знание способов выявления проблем ребёнка в сфере образования.

- настрой на приобретение умения почувствовать чувства, эмоции ребёнка по поводу его проблем

- настрой на умение договариваться с ребёнком по поводу решения проблем ребёнка.

В описании установки на себя как педагога в соответствующем настрое педагога должны отражаться:

- настрой на обдумывание и планирование своих действий по поводу проблем ребёнка.

- склонность к переживаниям своей успешности – не успешности по поводу своих действий по помощи в решении проблем ребёнка

- склонность анализировать и оценивать свои действия по поводу решения проблем ребёнка.

Приведённая выше модель диспозиций педагога, ориентированного на работу в режиме педагогической поддержки, может быть основой диагностических методик, определяющих предрасположенности педагога к соответствующей деятельности.

Опробование и обсуждение одного из пробных вариантов такой методики на круглом столе конференции "Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования» показало возможность её использования в нескольких функциях:

- как диагностического инструмента (при дальнейшей её отработке),

- как материала для самоэкспертизы педагогами своих предрасположенностей к субъектно-развивающей воспитанника работе,

- как материала для дискуссии, стимулирующей лучшую осознанность психолого-педагогической позиции её участников.

Эти выводы могут быть источником дальнейшей проработки вопроса о диагностическом и аналитическом инструментах развития педагога, ориентированного на педагогическую поддержку субъектно-индивидуальностного развития воспитанников.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. - М.: ИЦ «Академия», 2007.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание. - М.: МИРОС, 2002.
3. Михайлова Н.Н, Юсфин С.М. Педагогика поддержки. - М.: МИРОС, 2001.
4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. - М.: Академия, 2002.
5. Поляков С.Д. Психопедагогика школы. – Ульяновск: УлГПУ, 2011.

6. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности// Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Наука, 1975. С. 89—105.

ПРОЕКТ ДИАГНОСТИКИ ПО МАТЕМАТИКЕ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ОЦ «БОЛЬШАЯ ПЕРЕМЕНА»

Т.Н. Вабишевич, А.Б. Дымов, Е.М. Сорочан

Настоящий проект разработан на основе диагностики по математике, которая проводилась в рамках подготовительного отделения (далее – ПО) в сентябре–октябре 2012 года в образовательном центре для детей-сирот «Большая Перемена» (далее БП).

Одной из целей ПО является диагностика студентов с целью разработки оптимального образовательного маршрута в рамках БП.

Группы студентов, по которым проводилась диагностика:

– 8 и 10 класс общеобразовательной школы-интерната № 55

– 8 и 9 класс коррекционной школы-интерната № 8

– выпускники разных образовательных учреждений, обратившиеся в БП для подготовки к ЕГЭ.

Направления диагностики

В ходе совместных обсуждений были определены следующие критерии диагностики:

1) ЗУН (знания, умения, навыки) по предмету: уровень овладения некоторыми (ключевыми с нашей точки зрения) темами в соотнесении со школьными программами;

2) ОУН (общеучебные навыки):

- умение видеть причинно-следственные связи (в том числе способность перейти от чисел к переменным – к более высокому уровню абстракции);
- умение воспринимать информацию в разных формах (таблица, график, диаграмма);
- умение решать задачи практического содержания, используя свой жизненный опыт;
- способность справляться с нестандартными задачами (исследовательская позиция, поиск и отбор известных методов решения);
- умение организовывать обратную связь.

3) Общие социальные навыки: особенности взаимодействия с преподавателем и с другими ребятами в группе;

4) Субъектная позиция ребят по отношению к предмету:

- чем именно готов студент заниматься (конкретные темы, форма)
- готов ли студент преодолевать свое незнание, как он относится к своим ошибкам и трудностям
- может ли студент работать самостоятельно
- интересы студента, связанные с предметом (профессия, связь с жизнью, с увлечениями)

- хочет ли студент заниматься хоть чем-то, связанным с математикой

5) Психофизиологические особенности: работоспособность, утомляемость; предпочитаемые способы восприятия информации.

В данной работе представлены методические материалы для проведения диагностики по первым двум направлениям. Остальные параметры отслеживались с помощью видеосъемки и наблюдений. Разработка диагностической методики по этим направлениям является задачей нашего дальнейшего исследования.

Диагностика по математике, рассматриваемая в данной работе, проводилась в трех формах:

– письменная работа
– индивидуальное собеседование
– групповые занятия

Рассмотрим подробнее, каждую из выделенных форм.

ПИСЬМЕННАЯ РАБОТА

Письменная работа является первым и базовым этапом диагностики.

Письменная работа дает возможность выявить:

- круг заданий по темам школьной программы, которые студент может решить самостоятельно, без поддержки преподавателя (ЗУН);
- может ли студент понять задание, если условие представлено в виде таблиц, диаграмм, графиков ,текстовых задач (ОУН);
- способен ли студент, используя свой жизненный опыт, решать задачи практического содержания (ОУН);
- справляется ли с логическими задачами, может ли увидеть причинно-следственные связи, в том числе и при переходе к более высокому уровню абстракции – от чисел к переменным (ОУН);
- задает ли уточняющие вопросы (ОУН – обратная связь);
- пытается ли списать или решает самостоятельно, использует ли калькулятор (субъектная позиция);
- сколько времени может сосредоточенно заниматься заданиями (психофизиологические особенности).

При составлении письменной работы необходимо было ответить на следующие вопросы:

1) *Подбор тем (какие темы включить в работу?)*

В работу были включены три типа заданий для:

- выявления ЗУН в рамках школьной программы;
- определения способности студентов воспринимать различные формы представления информации (текст, график, таблица, диаграмма);
- определения способности студентов решать логические задачи.

Если проводить тестирование по всем темам школьной программы, то заданий окажется слишком много, поэтому были отобраны ключевые с нашей точки зрения темы (без которых затруднено освоение дальнейших тем школьной программы или те, которые имеют практическое применение в

повседневной жизни):

- вычислительные навыки (вычисления с многозначными числами, дробями, порядок арифметических действий);
- текстовые задачи (задачи практического содержания на два действия, задачи на проценты, задачи на пропорции);
- задания по алгебре (простейшие уравнения и неравенства, координатная плоскость, задания на подстановку, простейшие преобразования);
- задания по геометрии (простейшие геометрические фигуры, задачи на площадь и периметр, тригонометрические соотношения в прямоугольном треугольнике, теорема Пифагора).

В работу были включены задания по следующим темам:

Вычислительные навыки
Выражения с переменными
Уравнения и системы уравнений
Неравенства и системы неравенств
Корни, степени, логарифмы
Функции, их графики
Координаты
Текстовые задачи
Геометрия
Вероятность
Производная

Для ребят из коррекционных школ список тем был сокращен, кроме того предлагались более дифференцированные задания по материалам 5-6 класса, делался больший упор на понятия – например, определить дробь по картинке.

На настоящий момент мы не готовы сформулировать принципы отбора логических задач: какие именно задания включать, как выстроить их по уровням сложности, какое количество таких задач включать в работу. Нам кажется, что такие задания определенно стоит включать в диагностическую работу для тех ребят, у которых уровень знаний по математике крайне низок. Вопрос использования логических задач в диагностической работе и интерпретация полученных результатов является темой ближайших исследований.

II. Количество заданий и уровни сложности (сколько заданий включить в работу?)

В предложенной работе (для ребят, которые обучаются в общеобразовательной школе) было порядка 45–50 заданий. На выполнение работы ребятам отводилось 3 академических часа.

Мы предполагали, что ребята будут сами выбирать из предложенных задач те, которые им по силам. Однако потом стало понятно, что свободный выбор необходимо ограничить какими-то рамками (выбор из…), иначе диагностика получается недостоверной (сильному ученику нравятся логические задачи, остальные решать не хочет, а слабый теряется от большого количества заданий). В итоге мы пришли к пониманию того, что целесообразнее составлять задание из примеров разной сложности, которые оформлены в таблице. Логика

построения идет от самого сложного к наиболее простому по столбцам. К заданию дается инструкция, что если ты решил первый столбец, то последующие решать не надо. Такая организация заданий позволяет, с одной стороны, установить уровень сложности, с которым справляется студент, с другой – уменьшить общее количество заданий. Пример такого задания приведен ниже:

Задание. Выполни действия в столбик в тетради. Если ты решил пример из первого столбика, то решать примеры из второго или третьего столбика не надо. Если не получается решить пример из первого столбика, то переходи к решению примера из второго или третьего столбика. Если не можешь решить пример из второго столбика, то переходи к решению примера из третьего столбика.

$54,2+1278=$	$56783+2301=$	$25+78=$
$7,5-9,03=$	$6703-378=$	$52-38=$
$0,53\cdot 2,07=$	$53\cdot 207=$	$23\cdot 50=$
$987:2,1=$	$9870:21=$	$72:3=$

В предложенной ребятам работе задания заведомо давались на максимально простом уровне, чтобы понять, знаком ли ученик с данной темой хотя бы на уровне понятий, так как мы предполагали, что у большинства ребят слабые знания по математике. По итогам диагностики стало понятно, что некоторое количество учеников имеет более высокий уровень знаний, который также хотелось бы диагностировать.

Предложенная табличная форма организации заданий по уровню сложности помогает решить эту проблему, не увеличивая общего количества заданий, и таким образом провести более тонкую диагностику.

III. Последовательность заданий в работе (в какой последовательности расположить задания в работе?)

В предложенном варианте работа была разбита на две части. Мы просили ребят попробовать выполнить все задания из первой части. Задания из второй части мы предлагали ребятам выбрать самим. В первую часть, в основном, были включены задания, условия которых содержали таблицы, графики, диаграммы, а также логические задачи. Вторая часть работы состояла из стандартных задач школьной программы и некоторого количества логических задач. Логические задачи были включены во вторую часть для того, чтобы избежать у слабого ученика ощущения, что он ничего не может решить. Тем более, что логические задачи многие ребята воспринимают как развлечение, и решают их с удовольствием.

Ниже описаны условия (ресурсы), которые желательно учесть при

организации письменной работы (что нужно подготовить?):

– *Количество парт и их расстановка*

При проведении письменной работы желательно, чтобы ребята сидели по одному или на некотором расстоянии друг от друга (чтобы им легче было сосредоточиться на задании, не отвлекаясь друг на друга). В случае, если рассадить по одному нет возможности, то лучше подготовить два варианта заданий.

– *Видеосъемка*

Полезно организовать запись на видео для наблюдения за ребятами в процессе работы (задает ли вопросы, утомляемость, сосредоточенность, работает самостоятельно, списывает, использует калькулятор, отвлекается и т.д.). Об использовании видео на занятиях предварительно ставим ребят в известность. По нашему опыту они относятся к этому спокойно, довольно быстро перестают обращать внимание на камеру.

– *Наличие канцелярских принадлежностей*

Подготовить всё, что может пригодиться при выполнении работы – запасные ручки и черновики (карандаши, линейки и пр.).

– *Количество преподавателей*

В идеале письменную работу проводят два преподавателя: один организует процесс, отвечает на вопросы, второй наблюдает за поведением студентов. Функцию этого преподавателя может выполнять куратор, в задачи которого входит диагностика социальных компетенций студентов; возможно использование видеозаписи. Методика проведения психолого-педагогического наблюдения (что именно наблюдаем, как это фиксируем, как интерпретируем результаты) находится в процесс разработки.

Перед началом письменной работы, на наш взгляд, важно:

Сообщить ребятам, что это не контрольная, что цель работы – выявить их индивидуальные трудности и пробелы, чтобы была возможность подготовить программу занятий по соответствующим темам;

Рассказать ребятам о том, что предложенная работа состоит из двух частей: в первой части нужно постараться выполнить все задания, во второй части выбрать те задания, которые вам по силам. Попросить их не пользоваться калькуляторами, выполнять задания самостоятельно;

Напомнить ребятам о том, что можно задавать вопросы по условию задач (преподавателям между собой важно заранее договориться о рамках ответа на вопросы ребят: либо отвечать только на уточняющие вопросы по условию задачи, либо помогать в решении задач, при этом обязательно фиксировать, решил самостоятельно или с поддержкой преподавателя);

Обговорить, что все вычисления выполняются либо в самой работе, либо прикладываются на черновике;

Договориться с ребятами о том, что во время работы ребята сдают свои телефоны.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОБЕСЕДОВАНИЕ

Индивидуальное собеседование является вторым этап диагностики,

который проводится для уточнения данных, полученных в результате письменной работы. Оно готовится на основании тщательного анализа результатов письменной работы, вопросы и задания подбираются для каждого студента индивидуально. Собеседование позволяет понять индивидуальные особенности студента и прояснить зону его ближайшего развития.

Задачи индивидуального собеседования:

– уточнить результаты письменной работы;

– определить способности студента осваивать новый материал при поддержке преподавателя, выполнять задание по аналогии, выполнять задание по инструкции;

– увидеть, как студент общается (общий настрой, доброжелательность или агрессия, открытость или замкнутость, умеет ли задать вопрос, как реагирует на неудачу и пр.);

– проявить отношение студента к математике, связь с его интересами.

Содержание и структура индивидуального собеседования

I. Предварительный этап

На основании анализа письменной работы студента предварительно определяется предполагаемый уровень знаний студента, исходя из которого выбираются темы для обсуждения на собеседовании.

Далее преподаватель выбирает из письменной работы те задачи по ключевым темам, которые вызвали у студента затруднения (не решены, решены неверно, есть сомнения, что решались самостоятельно).

Дополнительно подбирается блок задач, не включенных в письменную работу, но значимых для определения ЗУН по предмету по следующим темам:

- состав числа;
- устный счет, таблица умножения;
- логические задачи (на классификацию, нахождение ошибки в рассуждении и т. д.);

Если задач для обсуждения оказывалось слишком много, то на наш взгляд стоит в первую очередь разбирать на собеседовании задачи по следующим направлениям:

–вычислительные навыки;

–понимание текста;

–владение элементарными геометрическими понятиями;

–практико-ориентированные задачи;

–простейшие логические задачи;

–переход от чисел к переменным;

–умение решать элементарные уравнения (для некоторых групп);

Преподаватель должен учитывать, что обычно на собеседовании можно продуктивно проработать от 5 до 10 задач.

II. Этап собеседования

Вначале собеседования преподаватель вместе со студентом просматривают нерешенные задания письменной работы (те, за которые студент не брался), уточняя причины, по которым они не были сделаны:

а) он знает, как решать, но не сделал этого;

б) из-за неуверенных знаний не берется выполнять задание без поддержки учителя;

в) не знает, как решать.

Далее преподаватель разбирает со студентом предварительно намеченные задания, определяя, сможет ли студент объяснить ход решения, увидеть ошибку или справиться с задачей при поддержке учителя. При этом степень поддержки и общий ход собеседования фиксируется в карте собеседования, которая выглядит следующим образом:

Карта собеседования

1. ФИО студента _____
2. ФИО педагога _____
3. Дата собеседования _____

Обсуждаемые задачи

Номер	**Тема**	**Задача (номер из письменной или текст)**	**Что именно важно понять при собеседовании (вопросы для обсуждения)**	**Оценка**[‡]	**Комментарии по решению (возникшие сложности)**

В дальнейшем данная карта используется при заполнении общей диагностической карты и написании общего заключения.

В ходе обсуждения преподаватель использует задачи из дополнительного блока по этой же теме.

Отдельным этапом собеседования является разбор логических задач из письменной работы. Это позволяет понять логику рассуждений студента и его умение выстраивать причинно-следственные связи.

III. Заключительный этап

На заключительном этапе преподаватель инициирует открытый разговор со студентом, в котором проясняет его отношение к предмету (для чего тебе нужна математика, интересна ли тебе математика, что сложнее всего, есть ли любимые темы, чем интересуешься вообще).

На проведение индивидуального собеседования выделялся приблизительно 1 академический час. По возможности, на собеседовании ведется видеосъёмка, что помогает впоследствии более полно проанализировать социальные навыки и субъектную позицию студента.

Организуя собеседование, важно продумать, чем будут заняты другие

[‡] 3 – решил сам, 2- решил с поддержкой, 1 – не решил

ученики (заранее спланировать, чтобы не участвующие в собеседовании студенты группы могли пойти на занятия с кураторами или на другие предметы).

ГРУППОВЫЕ ЗАНЯТИЯ

Групповые занятия являются важным этапом диагностики, который позволяет увидеть, как студент проявляет себя при работе в группе. На этапе диагностики не производится дифференциации студентов по учебным программам. Занятия ведутся с группами, в составе которых ребята пришли в БП. Методика организации и проведения данного этапа диагностики недостаточно детально проработана, что связано с его вариативностью.

Задачи групповых занятий: Проявить характер взаимодействия с другими ребятами и с учителем (социальные навыки) в группе:

–понять, умеет ли ученик работать с доской, с тетрадью, учебником и пр., его способность запрашивать обратную связь (ОУН);

–отслеживать поведение и заинтересованность студентов на уроке, степень включенности в учебный процесс (субъектная позиция, социальные навыки);

–выявить, готов ли студент преодолевать своё незнание, как он реагирует на свои ошибки и трудности, может ли работать самостоятельно (субъектная позиция);

–определить предпочитаемые темы и формы работы;

–оценить утомляемость, способность удерживать внимание, темп работы (психофизиологические особенности).

Структура и содержание групповых занятий

Темы для групповых занятий отбираются исходя из следующих соображений:

- запросы ребят;
- объективные пробелы студентов (на основании письменных работ и собеседований);
- занимательные задачи для пробуждения интереса к предмету;
- темы, которые связаны с использованием наглядного материала – графиков, рисунков, схем, геометрических образов, чтобы даже слабый студент мог включиться в работу.

При подготовке к занятию преподавателю важно проработать несколько форм его проведения и использовать их, исходя из реакции ребят. Могут быть использованы следующие варианты: индивидуальные задания, занятия в игровой форме, соревнования, ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), ролевая игра, квест, метод погружения, «школьный урок» и т.д.

I. Основной этап

На данном этапе важно организовать условия, в которых студент может проявить себя в учебной деятельности. Необходимо ориентироваться на реакции ребят и, используя различные педагогические приемы, добиваться максимальной включенности в деятельность. На данном этапе также важно пытаться выходить на общие договоренности со студентом – от организационных вопросов (отключение сотовых телефонов, соблюдение

правил БП и пр.) до договоренности по условиям работы по предмету (чем именно хочет заниматься).

II. Заключительный этап

После занятий преподаватели обсуждают урок и фиксируют свои наблюдения по каждому студенту. Формы фиксации и анализа находятся в стадии разработки.

При организации группового занятия важно:

– присутствие на занятии двух преподавателей: ведущего и ассистента – свободного преподавателя (куратора), который отслеживает реакции ребят, их включенность и помогает в проведении занятия;
– ведение видеосъёмки занятия для более точных наблюдений;
– ограничить максимальный размер группы до 8 человек;
– учитывать особенности рассадки ребят в классе.

ОБОБЩЕНИЕ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИКИ. СОСТАВЛЕНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КАРТЫ И ЗАКЛЮЧЕНИЯ

По результатам письменной работы и индивидуального собеседования по каждому студенту заполнялась обобщающая диагностическая карта.

Ниже приводится фрагмент данной карты.

Студент N	**Дата**	
	Преподаватель	

Качественный уровень ЗУН	Соответствие школьной оценке
устойчивые умения (уверенно делает)	4-5
несформированные умения, устойчивые ошибки	2
неустойчивые умения 50/50	2+ - 3-
неустойчивые умения 70/30	3
отказ (причина неизвестна)	2-5
не проверяли во время собеседования	

	Содержание предметных знаний	**Уровень по школьной программе**						**Компоненты входящие в ЕГЭ**
		нач	**5 кл**	**6 кл**	**7 кл**	**8 кл**	**9 класс**	
§1 Вычислительные навыки.								
1.	Таблица умножения.							ЕГЭ (В)
2.	Целые числа, порядок действий.							
2.1	сложение, вычитание, умножение							ЕГЭ (В)
2.2	деление							ЕГЭ (В)
3.	Десятичные дроби.							ЕГЭ (В)
4.	Обыкновенные дроби, комбинации дробей.							ЕГЭ (В)
5.	Положительные и отрицательные числа.							ЕГЭ (В)

<u>Описание таблицы:</u>

В первой колонке таблицы приведен список основных тем школьной программы по математике. Изначально был составлен максимально широкий список тем; фактически, для групп студентов из коррекционных школ он был сокращен.

Во второй колонке таблицы – «Уровень по школьной программе» отмечаются, насколько студент владеет данной темой.

Были выделены следующие уровни освоения темы:

–устойчивые умения соответствуют школьной оценке 4 – 5 и выделены в таблице зеленым цветом

–неустойчивые умения (ошибки примерно в 30% случаев) соответствуют школьной оценке 3 и выделены в таблице желтым цветом

–неустойчивые умения (ошибки примерно в половине случаев) соответствуют школьной оценке 2+ – 3– и выделены в таблице оранжевым цветом

–несформированные умения (устойчивые ошибки) соответствуют школьной оценке 2 и выделены в таблице красным цветом

–отказ (студент отказался решать задание по теме) выделено в таблице синим цветом

–серым цветом в таблице выделены темы, которые не проверялись во время диагностики .

По каждой теме в таблице отражено, в каком классе изучается данная тема в рамках школьной программы («раскрашивание» начинается с ячейки соответствующего класса).

В последней колонке таблицы отмечены темы, необходимые для решения заданий группы В ЕГЭ.

Далее на основе диагностической карты и наблюдений за ребятами во время групповых занятий по каждому студенту составлялось обобщенное педагогическое заключение.

В педагогическом заключении предполагалось отразить сильные и слабые стороны студента по диагностируемым критериям (ЗУН по предмету, ОУН, общие социальные навыки, субъектная позиция по отношению к предмету, психофизиологические особенности).

Кроме того, в педагогическом заключении также представлена в сжатом виде представлены данные из диагностической карты: приведено процентное соотношение тем, закрашенных каждым цветом.

Педагогическое заключение также содержит рекомендуемые образовательные программы и условия подготовки.

Педагогическое заключение выносится на педагогический консилиум, где происходит обсуждение всех материалов по каждому студенту (заключения других учителей-предметников, кураторов, при необходимости – логопеда, нейропсихолога) и формируется согласованная позиция о рекомендуемом образовательном маршруте для каждого студента.

Особую важность имеет заключительный разговор со студентом, в рамках которого преподаватели и кураторы знакомят ребенка с результатами диагностики по предмету, обращают внимание на сильные и слабые стороны, помогают ребенку осознать и определить свои цели в предмете, договориться о возможных условиях их достижения в БП (предложить участие в определенных программах).

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЛОГОПЕДОМ В БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЕ

Л.Э. Царгуш

В данной работе я хочу поделиться некоторыми методическими аспектами практической деятельностью, и результатами моей недолгой работы логопедом в БП. Замечу – контактов с подобным контингентом у меня не было вообще, сомнений же поначалу было много. Первое, что оказалось несомненным – деятельность с такого рода ребятами очень специфическая и обладает рядом особенностей. К ней нельзя подходить с уже имеющимся у меня опытом работы.

Из литературы по проблеме выявилась роль педагогов и людей, работающих с ребятами, лишенными родителей. Они должны быть «связкой» между обществом и самим студентом для максимального «врастания в человеческую культуру», по Л.С. Выготскому. Самое главное для таких ребят – это социализация. Таким детям необходимо помочь приобщиться к социальной жизни, усвоить систему знаний, ценности, нормальные установки образцов поведения в нашем обществе. И особенно нужно помогать самостоятельно находить выход из сложной жизненной ситуации. Именно в такого рода помощи они остро нуждаются. Роль речи в этом процессе несомненно велика. С какими же речевыми проблемами я столкнулась, начав работу?

Так, при логопедической диагностике у всех моих ребят выявилось общее – это то, что нарушение речи определялось как системное недоразвитие речи – от тяжелой до более легкой. У них в той или иной мере оказывались несформированными такие операции, как программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели высказывания. Не говоря уж о других компонентах речи: ее фонетико-фонематической стороне, лексике, грамматическом строе, звукопроизношении.

Как и в какой степени мы с ними постараемся преодолеть эти нарушения, от этого зависит во многом социализация ребят. Это главное.

Определились основные принципы коррекционных мероприятий:

1. Весь процесс логопедической работы должен быть направлен на развитие познавательной деятельности, на коррегирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

2. Логопедическая работа должна проводиться над речевой системой в целом.

3. Деятельность эта должна носить сугубо дифференцированный характер,. Поясню: студенты, с которыми мне пришлось столкнуться, специализированную помощь, в том числе логопедическую, получали по многу лет. Сейчас они взрослые люди со своим багажом знаний, опытом. Применять к ним шаблонные схемы, которые мы применяем к людям с нарушениями речи,

когда имеется свой алгоритм коррекционных мероприятий, как мне видится, нецелесообразно и с точки зрения времени, и с точки зрения прилагаемых усилий. Помощь должна быть точечной, направленной именно на то звено, которое наиболее нарушено, т.е. на первичный дефект. А это, как известно, невозможно без выявления основного диагноза, первичности и вторичности нарушений.

4. Ну и, конечно, принцип поэтапности умственных действий, постепенный, последовательный переход от одного этапа к другому, максимальное включение анализаторов, актуализация ощущений разной модальности, индивидуальный подход, учет особенностей высшей нервной деятельности, психических особенностей, работоспособности других индивидуальных особенностей.

5. И последнее. Применение уже полученных навыков в практической деятельности, введение в жизненные ситуации, в быт ребят.

Вот, например, как это все воплощалось в нашей деятельности с Маратом (23 года).

Логопедические занятия с Маратом начались около полугода назад. После обследования логопедический диагноз был сформулирован следующим образом: грубое нарушение письма (дислексия) и чтения (дисграфия) по типу нарушения звукового анализа и синтеза на фоне, по-видимому, органического поражения головного мозга и высших психических функций. Почему "по-видимому органического.."? Такое заключение я сделала самостоятельно основе только моих наблюдений за динамикой обучающего процесса. К сожалению, медицинских документов специалистов, анамнеза по объективным причинам у нас не было. Повторюсь, от постановки правильного диагноза, первичности и вторичности дефекта зависит и план коррекционных мероприятий.

Было сделано предположение, что проблемы Марата заключаются в нарушении преимущественно логического мышления и таких мыслительных операций, как сравнение, синтез, анализ, классификация и как следствие - обобщения. Как это отражается на речи? Напрямую. Трудности у парня возникают на стадии формирования обобщенного образа звука - фонемы, когда из разного звучания одного и того же звука из-за его разной позиции в слове должна обобщаться фонема, т.е. обобщенный звук. В норме это один из начальных этапов овладения грамотой у детей в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. Марат пришел ко мне с практически несформированным этим этапом. Он, например, с большим трудом составлял даже прямые слоги, причем все это было развернуто внешне - громкое проговаривание, долгое послоговое произнесение. Плюс к этому у Марата наблюдалась обучаемость (это процесс переноса уже освоенного навыка на аналогичное задание) если не на нуле, то на очень низких значениях. Кратковременная память тоже оставляла желать лучшего.

В результате всего этого был выработан план коррекционных мероприятий. Он включал:

- основательное "прорабатывание" этапа формирования слога. Начали с элементарного - прямого- (согласный-гласный) и обратного и постепенно, увеличивая количество букв в слоге, (закрытый, 2-х сложные слова с прямыми (обр.) слогами, 2-х сложные слова со стечениями согласных и т.д.);
- постепенное свертывание внешних действий во внутренние (чтение про себя); Замечу, что этот этап был очень труден.
- основательное освоение звуко-буквенного анализа каждой буквы - ее положения в слове, выделение на слух, дифференциацию со схожими по звучанию и артикуляции;
- работа над тем, как из прочитанного короткого задания делать собственный план действий, запомнить его, выполнить и осуществить контроль (все сделали, ничего не забыли?);
- применение полученных навыков на задания, связанные с практическое деятельностью, бытом; Мы выбрали кулинарные рецепты, т.к. кулинария – это то, чем Марат хочет заниматься в будущем.
- подправить звукопроизношение - свистящие и р, которое у парня одноударное; Но это не главное, а второстепенное.

В итоге, что у нас получилось: Чтение: на настоящий момент с большими усилиями, но добились чтения про себя 3-х сложных слов со стечениями согласных. 4-х сложные со стечениями еще ему сложны, поэтому разрешается помогать себе речью. По ходу пытались разбираться в грамматике(жи- ши, падежи, согласование, безударная гл. и т.д) , но оставили, т.к это для этого этапа неподъемно.

Звуко-буквенный анализ прошли весь и теперь Марат без труда выделяет и определяет место звука в слове, вставляет нужную букву из вариантов и т.д.

Научился более или менее внимательно прочитывать, планировать и сам себя контролировать.

Большие трудности вызвало перенести все эти навыки на рецепты. Пока мы разобрали только 3 - с чтением, обсуждением, рассказом, составлением плана изложения, затем самостоятельным письменным изложением и контролем. Что замечательно - 1 из рецептов уже воплощен в жизнь. Как говорит Марат, шоколадный кекс очень понравился друзьям и был сразу съеден.

Звукопроизношение подправляем параллельно, особо не заостряя на этом внимания.

Парню несомненно помогает и то, что от очень мотивирован, несмотря на то, что от работает и бывает часто к вечеру уставшим.

Совсем другая картина с Юрой (29 лет).

С Юрой мы занимаемся чуть меньше полугода. Основное первичное нарушение Юры - ринолалия, состояние после ринопластики. Этот врожденный дефект органического характера возникает в результате расщепления неба и мягкого язычка и как следствие неспособности в той или иной мере к небно-глоточному смыканию. Как следствие часть воздуха, необходимого для звукообразования, теряется в носовой полости. В результате – носовой оттенок

речи и нарушение артикуляции согласных звуков. Затронута сфера фонемообразования. Хотя нарушения других сторон речи например, лексики, грамматики в незначительной мере тоже имеются, это нами не рассматривались как объект коррекции.

Изначальный план коррекционных мероприятий был таков: постараться «разложить « этапы образования звука на составные части, отработать их, а затем как бы «собрать» заново для постановки звуков. Так, мы начали с логопедического массажа и артикуляционной гимнастики всех артикуляционных органов с дальнейшим самомассажем. Далее отрабатывалась система дыхательных упражнений с упором на речевой выдох. Параллельно мною давались понятия нормы и патологии (конкретно Юрино нарушение) в строении речевого аппарата на рисунках и схемах и по мере улучшения это фиксировалось в рисунках. Процесс старались сделать максимально осознанным. Все это дало возможность приступить непосредственно к постановке звуков.

Постановка самих звуков в твердом и мягком варианте происходила обязательно под зрительным контролем, далее звуки сразу автоматизировались в слогах и словах различной сложности. Таким образом мы поставили порядка 12 звуков, включая звук Р. Поясню – звук Р очень энергозатратный, а та мощная струя воздуха, под которой язык должен производить вибрацию, у Юры рассеивалась и практически больше половины уходило в носовую полость. Сейчас этот звук у него вызывается только после логомассажа и с помощью шпателя. Можно представить, с каким трудом давалось произношение каждого звука и особенно Р. Большие трудности вызывала постановка и заднеязычных по уже указанной выше причине. Пытаясь поначалу заниматься по 2 занятия подряд, мы пришли к выводу, что это требует очень больших усилий, даже просто физических, и отказались от такого расписания. Звуки попроще по артикуляции – Л.ЛЬ,Т.ТЬ,Д.ДЬ уже введены в речь. Заднеязычные и Р пока автоматизируются в словах.

Юра очень хорошо осознает свой дефект, критичен, в состоянии заметить даже малейшее улучшение, очень доброжелателен и контактен. Нацелен на преодоление трудностей и ищет приемлемые пути, включая операционный, для преодоления своего недуга.

Домашние задания выполнять не получается из-за плотного рабочего графика (как он говорит).

А вот как можно описать занятия с Володей (18 лет).

Занятия с Володей начались в марте. В случае с Володей нарушения носят скорее функциональный характер, нежели органический (скорее всего, недостаток эмоционального общения, обучения и т.п.). После операции на спинном мозге у Володи осталось незначительная скованность (спастичность) в пальцах рук и в артикуляционных органах, наблюдались легкие запинки, скорее психологического, эмоционального плана. Собственно нарушениями их назвать сложно, скорее всего эта такая грань между нормой и патологией. Само собой вырисовались основные пункты нашей совместной деятельности: это работа над дикцией, развитие речевого дыхания, работа над мелкой моторикой рук и

тренировка красивого почерка (настоял сам Володя). Осуществлялись эти направления параллельно, использовались различные методики – от чтения слогов со сложными стечениями согласных до скороговорок и чистоговорок, от пальчиковой гимнастики с использованием мягких мячиков для разрабатывания пальцев до Йога-мудры (йога для пальцев). Часть материала отрабатывалось Володей самостоятельно.

Цель таких занятий направлена, помимо корректирования указанных функций еще и на очень важную функцию улучшения качества коммуникации и повышения самооценки. В случае с Володей это очень важно, т.к. парень полностью интеллектуально сохранен, внутренне дисциплинирован, мотивирован на учебу и достижение поставленных целей. У Володи очень большое стремление узнать больше в области психологии. Каждое занятие он получает от меня выпуск журнала PSYCHOLOGIES, и бывает, мы обсуждаем интересные статьи в оставшиеся свободные от занятий минуты. Очень кантактен, доброжелателен, вежлив и корректен.

Те навыки, которые мы отрабатываем на занятиях, Володя собирается применять в своих выступлениях, в частности, в «Самоучке».

Недавно у меня появилась еще одна студентка – Люда (28 лет).

На первом же занятии мы произвели попытку максимально полно провести диагностику и сформулировать содержание коррекционного процесса и анализ рабочих тетрадей. Сразу же выявилось наличие дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания. Причем, что примечательно, выявляли мы эти ошибки и оценивали их вместе. Когда Люде было указано на 4 одинаковые ошибки в одном и том же слове («пригата» вместо «бригада») и тут же записалась в столбик зависимость п – б, т – д), она опешила и рассмеялась. Наблюдались также в достаточном количестве аграмматизмы, связанные с согласованием, управлением, падежными окончаниями – т.е. аграмматическая дисграфия. Вырисовался первый и главный пункт в нашей совместной деятельности – работа над этими видами дисграфий.

Второй пункт – это подкоррегировать звукопроизношение. Несмотря на то, что Люда много лет получала логопедическую помощь, у нее наблюдается остаточный межзубный сигматизм.

Третьим пунктом стоит работа над речевым выдохом.

И четвертое – попытаться дать некоторые навыки в планировании и контроле своих устных и письменных высказываний.

Все это мы собираемся применить в скором времени на предстоящем выступлении в колледже.

Люда мне показалась целеустремленной, знающей свои цели девушкой, доброжелательной, контактной и в меру критичной.

Мы видим, насколько все случаи разные и как тщательно, дифференцированно необходимо подходить к каждому студенту. Опора на данные о состоянии дефекта, на особенности познавательной сферы, на индивидуальные особенности позволяет разработать план коррекционных мероприятий и в итоге добиваться эффективных результатов.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

П.В. Степанов

Воспитание мы обычно представляем себе в виде процесса *неких* изменений в ребенке, происходящих благодаря *неким* усилиям педагогов. Эти изменения предполагают, что у ребенка появляется *нечто*, чего у него не было ранее - новый взгляд на мир, новые знания, новое отношение к людям, новые ценности, мотивы.

Но что конкретно делает для этого педагог? Ответы вроде "развивает", "формирует", "поддерживает", "создает благоприятные условия " вряд ли могут удовлетворить. Все эти формулировки, сами нуждающиеся в прояснении, ни на йоту не приблизят нас к пониманию. Ну не открывает же он, в самом деле, таинственный ларец с надписью "социальный опыт" и передает оттуда своим воспитанникам все то, что считает должным передать.

Тогда как происходит целенаправленная передача социального опыта? Единственное очевидное, наблюдаемое действие педагога, которое хоть как-то напоминает передачу социального опыта, это передача ребенку неких побудительных сообщений (вербальных и невербальных, прямых и косвенных, опосредованных текстами, символами, жестами, мимикой) - сообщений, побуждающих ребенка перенять этот опыт, выработать то или иное отношение к социальной реальности. Социальный опыт, трансформируемый педагогом в знаковые системы [4], передается ребенку именно в этих сообщениях.

Такой ответ, хотя и выглядит более внятным, способен удовлетворить разве что бихевиористов. Он ставит лишь новые, еще более сложные вопросы: почему сообщения обретают побудительную для ребенка силу, почему одни и те же сообщения имеют разную побудительную силу для разных детей, почему одни и те же сообщения разных педагогов имеют разную побудительную силу для одних и тех же детей?

Мы никогда не найдем ответы на них, если все воспитание редуцируем до этого одного единственного действия, если будем рассматривать его изолированно, вне контекста других действий педагога, вне контекста всей его воспитательной деятельности. Обращение к деятельностному подходу и рассмотрение воспитания с позиций психологической теории деятельности поможет нам не только объяснить феномен воспитания, но и описать один из возможных алгоритмов эффективной воспитательной деятельности.

Предпримем попытку описать этот алгоритм.

А.Н.Леонтьев отмечал, что «человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий», каждое из которых направляется собственными целями [3, 104]. Выделим же главные из них - те, которые обнаруживаются в любой грамотно организованной воспитательной деятельности педагога.

1. Любая грамотно организованная воспитательная деятельность начинается с *планирования педагогом ее результатов*.

Какими я хочу видеть своих воспитанников? Что я хочу в них воспитать? Зачем я беру классное руководство, кружок или факультатив, зачем вожу своих ребят в походы или берусь руководить детской театральной студией? С осмысления этих вопросов и начинается воспитательная деятельность.

Представим эти результаты на языке деятельностного подхода. Результатом воспитания можно считать овладение ребенком социально значимыми деятельностями. К таковым можно отнести деятельности, ориентированные на сохранение и развитие всего того, что в обществе признается ценным. Это может быть природоохранная, миротворческая, правозащитная, благотворительная, волонтерская деятельность, защита Родины, охрана памятников культуры, охрана здоровья людей, уход за больными, забота о детях и т.д., и т.п.

Но овладение этими деятельностями не может произойти в одночасье. Поэтому имеет смысл обратиться к неким промежуточным результатам воспитания, подготавливающим ребенка к овладению социально значимыми деятельностями.

К таким промежуточным результатам можно отнести: усвоение ребенком социально значимых знаний – знаний норм и традиций того общества, в котором он живет; развитие социально значимых отношений ребенка - позитивных отношений к тем объектам и явлениям окружающего мира, которые считаются в этом обществе ценностями; приобретение ребенком опыта осуществления социально значимых действий – действий, направленных на пользу общества, в котором живет ребенок [1].

Качественный скачок – от знаний, отношений, действий к деятельностям – происходит тогда, когда-то или иное социально значимое действие, осуществляемое ребенком как составная часть ранее уже освоенной им более простой деятельности, приобретает собственный мотив и становится самостоятельной деятельностью – деятельностью более высокого порядка (о том, как происходит этот скачок, речь пойдет ниже).

Каким бы образом не планировал педагог воспитательные результаты своей работы с детьми, как бы он не представлял себе эти результаты и в каких бы терминах он их не описывал, это действие все равно будет являться важной и обязательной составляющей всей его воспитательной деятельности. Ведь именно оно позволяет педагогу осмысленно осуществлять все свои последующие действия и, в частности, решать, в какие конкретные дела вовлекать своих воспитанников, чтобы получить искомые результаты.

2. *Вовлечение школьников в совместные с педагогом дела* является, таким образом, следующим структурным элементом воспитательной деятельности педагога.

Эти дела могут быть организованы в рамках самых разных видов совместной деятельности взрослых и детей: познавательной, трудовой, игровой, досугово-развлекательной, спортивно-оздоровительной, туристско-

краеведческой и т.п. Применительно к воспитательной деятельности все эти деятельности начинают играть подчиненную роль.

Их значение для воспитания заключается не только в том, что они предоставляют педагогу возможность быть вместе с ребенком, но и в том, что они создают благоприятные условия для передачи ребенку тех или иных побудительных, воспитывающих, сообщений. В процессе совместной деятельности у педагога появляется множество поводов для отправки таких сообщений. Такими поводами могут стать, например, возникающие здесь организационные и дисциплинарные проблемы, этические и нравственные коллизии, культурные события, встречи, конфликты, ситуации самоопределения и т.д. и т.п.

В этой связи принципиально важными становятся два момента:

- во-первых, привлекательность для школьников и педагога их совместной деятельности (от того, насколько эта деятельность привлекательна, насколько увлечены ею ребенок и взрослый, во многом будет зависеть успешность отправки педагогом воспитывающих сообщений, и, в частности, надежность каналов их передачи);

- во-вторых, выбираемые педагогом формы организации этой совместной деятельности (разные формы обладают разным потенциалом в плане обеспечения планируемых педагогом воспитательных результатов, и от того, в каких именно формах протекает его совместная с детьми деятельность, будет зависеть возможность достижения этих результатов [1]).

Вовлечение школьников в совместные с педагогом дела играет и такую важную роль: оно создает благоприятные условия для совершения следующего воспитывающего действия - образования детско-взрослых общностей.

3. *Образование детско-взрослых общностей* является еще одним структурным элементом воспитательной деятельности педагога. И возникают эти общности, разумеется, не на пустом месте, а как раз в процессе тех или иных совместных дел педагога и его воспитанников.

Общность – это объединение людей на основе переживаемого ими чувства принадлежности к общему кругу, складывающихся между ними неформальных отношений и взаимной комплиментарности. Это понятие позволяет нам произвести социальную локализацию воспитания: оно осуществляется только в общностях, которые ребенок образует со значимыми для него взрослыми людьми.

Самая первая такая детско-взрослая общность складывается уже с первых дней его жизни – это семья. Переживая свою общность с родителями, ребенок вначале неосознанно, а потом и произвольно начинает отождествлять себя с ними, считать себя похожим на них, ориентироваться на них, соотносить с ними свое поведение, сходным с ними образом интерпретировать окружающий его мир. Другими словами, ребенок перенимает знания, отношения, действия тех людей, общность с которыми он переживает. Отождествляя себя с ними, он интернализирует их установки, делает их своими собственными. По мере взросления ребенка его социальное окружение становится все шире, он начинает встречаться с другими людьми, испытывать на себе влияние других

норм, видеть другие интерпретации действительности. Ситуация с его воспитанием и социализацией усложняется: чьи установки он интернализирует, чьи побудительные сообщения возымеют для него силу, кто будет влиять на становление его картины мира – родители, друзья, педагоги, какие-то иные взрослые. А будут это как раз те люди, с кем ребенок сможет почувствовать свою общность, с кем он сможет установить важнейшую для своего личностного развития духовную связь.

Следовательно, для достижения педагогом планируемых воспитательных результатов ему нужно стремиться конструировать такие детско-взрослые общности, а именно:

- стараться устанавливать помимо, безусловно важных, функциональных, деловых отношений, также и неформальные отношения с ребенком;
- стараться сделать так, чтобы и у него самого, и у ребенка возникало ощущение их принадлежности к некоему общему кругу (любителей древней истории - на проводимых педагогом уроках, почитателей творчества Р.Р.Толкина - во время занятий литературного кружка, который ведет этот педагог, туристов-водников - во время организуемых педагогом сплавов на байдарках, сборовцев - на школьных коммунарских сборах, в которых участвует педагог, внутриклассного дискуссионного клуба, в который педагог превращает проводимые им классные часы, и т.п.);
- стараться сделать так, чтобы это ощущение переросло во взаимную комплиментарность, стать чем-то интересным для ребенка, притягательным: своими увлечениями, знаниями, профессионализмом, характером, какой-то своей нетривиальностью («Дети не всегда тянутся к знаниям, но всегда тянутся к личности. Самое плохое, когда учитель – “пирожок ни с чем”» - писал В.А. Караковский [7, 200]).

Побудительная сила воспитывающих сообщений, которые педагог адресует ребенку, напрямую зависит от того, возникает ли у ребенка чувство общности с этим педагогом. Таким образом, создание детско-взрослых общностей обеспечивает успешность следующего педагогического действия - следующего структурного элемента воспитательной деятельности.

4. Таким действием, собственно, и является *составление и передача воспитывающих сообщений* – сообщений, побуждающих его к приобретению тех или иных социально значимых знаний, к выработке того или иного социально значимого отношения, к участию в том или ином социально значимом деле.

Все воспитывающие сообщения можно разделить на прямые и косвенные.

Прямые сообщения – это сообщения с очевидным ребенку побудительным денотатом. К ним можно отнести просьбы, советы, рекомендации, увещевания, предупреждения, указания, требования, запреты, риторические вопросы, выражения сомнения или согласия, похвалы или порицания и т.п.

Косвенными воспитывающими сообщениями можно назвать такие сообщения, которые на первый взгляд не выглядят побудительными, но составлены педагогом таким образом, преподнесены в таком контексте и развернуты в такой ситуации, что способны вызвать в сознании ребенка некие побуждающие коннотации. Побуждающая функция такого сообщения неочевидна, она скрыта за другими, более явными для ребенка функциями – познавательной, игровой, развлекательной и т.п.

Так, рассказ учителя истории об одном из трагических эпизодов Великой Отечественной войны является сообщением с выраженной референтивной и эмотивной функцией[§]. Однако, будучи переданным накануне историко-краеведческой экспедиции, которую учитель вместе со своими воспитанниками организует в район описываемых им событий, это сообщение становится побудительным для некоторых школьников, решивших приводить в порядок встречаемые на маршруте обелиски и братские могилы советских воинов. Побудительным это сообщение стало еще и потому, что оно было встроено в ряд других сообщений, исходящих от тех артефактов великой войны, которые дети встречали по пути, – оплывших солдатских окопов, простреленных касок, квадратов бурьяна, выросшего на месте домов в сожженных когда-то фашистами деревнях. А кого-то эти сообщения могут привести и в школьный поисковый отряд, который даст ребенку возможность включиться в один из социально значимых видов деятельности.

Воспитывающие сообщения могут передаваться, разумеется, не только посредством слов, но и посредством других предметов и явлений, превращаемых педагогом в знаки: поступков, жестов, мимики, визуальных образов, музыки, символов, костюма, предметов интерьера и т.д., и т.п. Причем педагог не обязательно является автором всех отправляемых им воспитывающих сообщений. Некоторые из них составляются им из сообщений или фрагментов сообщений, созданных когда-то другими людьми, для других адресатов и с другими целями.

Но как бы то ни было, важно отметить, что результативной передача этих сообщений будет лишь тогда, когда данное действие педагога станет разворачиваться во взаимосвязи с другими его действиями, описанными нами выше. То есть лишь тогда, когда:

- педагог строит свое взаимодействие с детьми в соответствии с планируемыми им (осмысленно или интуитивно) воспитательными результатами;
- когда ему удается вовлечь своих воспитанников в совместную с ним деятельность;
- когда на основе этой деятельности ему удается конструировать объединяющие их общности.

Лишь тогда его побудительные сообщения, адресуемые детям, обретают воспитывающую силу.

[§] По классификации Р.О.Якобсона.

Посмотрим теперь, каким образом все эти действия сказываются на воспитательных результатах: рассмотрим ситуацию воспитания в целом на одном из примеров из нашей практики.

Педагог вместе с группой заинтересованных ребят образует в школе туристский кружок. Одним из возможных результатов работы этого кружка, к которым он будет стремиться, педагог считает овладение школьниками основами природосберегающей, природоохранной деятельности. Для него самого вопросы экологии представляются весьма важными, и он хочет, чтобы такими же важными они стали и для его воспитанников.

Вовлекая их в совместную с ним туристскую деятельность, педагог организует ее таким образом, чтобы в рамках этой деятельности ребенку приходилось осуществлять ряд некоторых действий: ориентироваться на местности, делать многокилометровые пешие переходы, собирать краеведческий материал, и, среди прочего, - совершать на маршруте природоохранные действия (разводить безопасные для природы костры, убирать встреченный на туристских стоянках чужой мусор, правильно утилизировать свой собственный, уважительно относиться к лесным жителям и т.п.).

Эти действия инициируются и нормативно задаются педагогом в качестве неотъемлемого элемента туристской деятельности. О важности совершения этих действий он старается постоянно сообщать своим воспитанникам: прямыми указаниями, просьбами, разъяснениями, обращением внимания детей на раны, нанесенные человеком природе, наконец, личным своим примером.

Поначалу ребенок осуществляет эти действия по необходимости, ради лишь одной возможности путешествовать с друзьями, сидеть вечерами у костра, ночевать в палатке. Однако со временем ребенок понимает, что значимый для него педагог, общность с которым он начинает переживать и с которым он начинает себя отождествлять, вкладывает в эти действия какой-то особый личностный смысл, что они являются для него особенно важными. Постепенно он начинает перенимать это его особое, ценностное отношение к природе, формируя собственную, «зеленую» картину мира.

И вот тут происходит качественное преобразование прежних его действий – они совершаются ребенком уже не ради того, чтобы и в следующий раз его взяли в поход, а ради собственно сохранения природы. У этих действий под влиянием педагога появляется собственный мотив, и они превращаются в собственно природоохранную деятельность. К чему и стремился педагог…

Литература:

1. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010.
2. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях. – СПб.: КАРО, 2007.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.
4. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: «Искусство-СПБ», 2000.
5. Поляков С.Д. Деятельностно-ценностное воспитание в деятельности классного руководителя: некоторые итоги экспериментирования // Классный руководитель в

реалиях школы. – Научно-методическая серия «Новые ценности образования. Выпуск 2, 2009.
6. Селиванова Н.Л. Класс в воспитательной системе школы: Науч.-метод. пособие. − М., 2007.
7. Сорока-Росинский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000.
8. Степанов П.В. Мотивация педагогов как воспитателей // Народное образование. - 2009. - № 2. – С.190-196.
9. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИМИСЯ ПРОФЕССИИ «УЧИТЕЛЬ»[**].

Н.С. Кривцова

В последнее время довольно часто можно услышать мнение о низком статусе учителя в современном обществе. Эта проблема поднимается и обсуждается на разных уровнях. Как правило, результатом таких обсуждений является разработка и принятия ряда мер по повышению статуса учителя. Но, как говорят врачи, чтобы назначить правильное лечение, надо знать анамнез, т.е. особенности протекания и возможные причины болезни.

Каждый, кто каким-то образом соприкасался с советской школой (в роли ученика, родителя, педагога) наверняка согласится с тем, что профессия учителя была одна из самых уважаемых. И казалось бы найди ответ на вопрос, что изменилось, что исчезло или, что появилось нового в профессии «Учитель» и найдешь причину снижения его статуса.

Попробуем разобраться с эти подробнее. Важно развести два понятия: социальный и личностный статус.

Социальный или должностной статус дает нам общество, социум. В относительно недавние годы любой выпускник педагогического института или училища автоматически вместе с дипломом получал высокий социальный статус учителя. И этот статус практически гарантировал уважение и значимость его обладателю. Условно говоря, социальный статус дается извне и не связан непосредственно с личностью самого педагога. Когда выносятся решения на различных конференциях и форумах о необходимости повышении статуса учителя, то речь идет, как раз о социальном статусе. Но отдельно взятый педагог не может существенно повлиять на свой социальный статус, в этот позиции он зависим от социума.

Учителям, имеющим опыт работы в советской школе трудно воспринять информацию о том, что их социальный статус невысок и в ближайшее время вряд ли радикально улучшится.

[**] Исследование поддержано грантом РГНФ №13-06-00710

Но насколько он невысок и можно ли на него повлиять через специальные психолого-педагогические техники? Такие вопросы мы ставили в исследовании.

В 2012 году в пилотажной опытно-экспериментальной работе нами были получены данные об отношении старшеклассников к различным профессиям. Работа проводилась с учащимися двух 10-х классов Многопрофильного лицея №11 города Ульяновска. Всего приняло участие 42 старшеклассника.

На первом этапе был составлен полный перечень профессий отмеченных старшеклассниками, как привлекательные и непривлекательные (всего 121 профессия). На основании полного списка был сформирован список профессий, набравших наибольшее количество повторений.

К привлекательным профессиям старшеклассниками были отнесены - инженер, психолог, экономист, юрист, актер, программист; к непривлекательным профессиям - сантехник, водитель, повар, продавец, учитель; к нейтральным - врач, менеджер, дизайнер, военный.

Профессия «Учитель», наряду с профессией водителя, набрала наибольшее количество повторений с отрицательным отношением.

Эти данные можно интерпретировать как соотношение социальных статусов различных профессий.

Если взять за основу утверждение, что отношение к профессии связано с представлениями об этой профессии, то можно предположить, что можно изменять отношение к профессии через изменение представления о ней.

Понятие «представление» имеет два значения. Одно из них (существительное) обозначает образ предмета или явления, которые ранее воспринимались анализаторами, но в данный момент не воздействуют на органы чувств. Второе значение данного термина описывает сам процесс воспроизводства образов (то есть является глаголом).

Большая часть представлений человека – это образы, возникающие на основе восприятия – то есть первичного чувственного отражения действительности. Из данных образов в процессе индивидуальной жизни постепенно формируется и корректируется картина мира каждого конкретного человека.

Для формирования представлений необходимо учитывать их основные свойства: наглядность, фрагментарность, неустойчивость и обобщенность. Человек представляет образ воспринятого объекта исключительно в наглядной форме при этом имеет место размытость очертаний и исчезновение ряда признаков. При внимательном анализе или попытке установить все стороны или черты предмета или явления, образ которого дан в представлении, обычно оказывается, что некоторые стороны, черты или части вообще не представлены. Преимущество имеют объекты (или их фрагменты), которые в предыдущем перцептивном опыте обладали большей привлекательностью или значимостью. Образ представления возникает не сразу, а по мере восприятия новых сторон и свойств предмета, новых временных связей; постепенно он дополняется, изменяется и «проясняется». Представление всегда включает в себя элемент обобщения. В нем материал отдельного восприятия обязательно связывается с

материалом предыдущего опыта и предшествующих восприятий. Новое объединяется со старым.

Представления – это результат всех прошлых восприятий конкретного предмета или явления.

Для работы с преставлениями важно учитывать значимые характеристики объекта, в нашем случае профессии. Для этого нами была применена техника репертуарных решеток, разработанная Дж. Келли в рамках теории личностных конструктов [1,2].

Конструкт (по Дж. Келли) - "способ истолкования мира". Это особое психологическое средство, "трафарет или шаблон", сконструированный человеком на основе собственного опыта, с помощью которого он воспринимает свое окружение, создает образ мира и определяет в нем свою линию поведения, будь она точно сформулированной или безотчетно отыгрываемой, выраженной словесно или совершенно безмолвной, разумно аргументированной или интуитивной [1].

Если проанализировать основные свойства конструктов и представлений, то можно заметить, что они во многом перекликаются. Но, главное, на наш взгляд – это связь и представлений и конструктов с опытом. Это позволило нам предположить, что наиболее часто повторяющиеся конструкты можно использовать в дальнейшей работе с представлениями старшеклассников о профессиях (представителях различных профессий, образе жизни представителей определенных профессий).

В пилотажном эксперименте, среди наиболее часто повторяющихся старшеклассниками была выделена большая группа конструктов так или иначе связанная с материальным положением и статусом представителей разных профессий: «работают за деньги», «выше заработок», «стабильный заработок», «много денег», «более престижная», «выше статус в обществе».

Но если эта группа конструктов была достаточно предсказуемая, то другая группа конструктов, связанная со степенью активности в деятельности, была несколько неожиданной. В неё вошли такие характеристики как «спокойная», «активная деятельность», «ведомые», «создают», «действует», «делают то, что им велят», «более самостоятельная», «ожидают приказа, подчиняются».

Таким образом можно утверждать, что в представлениях школьников о профессии Учитель входят и определённые стереотипы восприятия учительских действий.

Подкрепим этот тезис примером. Во время урока молодой учитель, столкнулся с «классической» проблемой шумного и непослушного класса. Дети учителя как бы и не замечали. Когда учитель уже начал совсем теряться, на помощь пришла девочка с первой парты. Она начала предлагать разные способы, которые позволили бы утихомирить одноклассников.

«А Вы на них накричите. А Вы соберите дневники и запишите замечания. А Вы позовите директора….» - говорила девочка-спасатель.

Если внимательно рассмотреть весь ряд этих советов, то можно увидеть стереотипный перечень действий обычного учителя на тех уроках, где есть проблемы с дисциплиной.

И у детей такие списки есть на многие образовательные ситуации.

Пилотажная опытно-экспериментальная работа, анализ литературы и интернет-источников по теме исследования подтвердили перспективность идеи формирования представлений о профессиях (представителях различных профессий, образе жизни представителей определенных профессий), опираясь на технику репертуарных решёток.

Это позволяет предположить возможность изменения отношения к профессии Учитель и соответственно представителям профессии – учителям в ходе такой работы, что поможет педагогам выстраивать позиции в отношении со школьниками в соответствии с закономерностями осознания человеком мира ближних людей.

Литература:

1. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. /Дж. Келли - СПб., Речь, 2000

2. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам. / Ф.Франселла Д. Баннистер - М.: Прогресс,1987

Обсуждение по докладам на круглом столе «Методика работы педагога в режиме поддержки субъектности учащегося в современной социальной ситуации», общая рефлексия, суждения аналитиков круглого стола

Обсуждение после выступления С.Д. Полякова

Б.Э. Кувшинский: У меня некая настороженность, сомнение, то, что люди говорят о себе самих. У меня есть опыт, что люди могут говорить, что я настроен на ребенка, я настроен на взаимодействие, я хочу общаться. А в действительности мы видим, что человек очень авторитарен, зациклен на себе, не слышит других и пр. Я не очень вижу разницы между тем, что декларирует взрослый и ребенок так же, и тем, что есть на самом деле? Вопрос более тонкий. Что-то удается выяснить, но все же, когда ты спрашиваешь человека в лоб, и он отвечает о своих представлениях, ребенок о своих проблемах, своих ожиданиях исходя из современной ситуации, это не всегда есть, то, что есть в действительности. Тем более ребенок постоянно растет и изменяется. Как вы видите эту проблему, согласования между тем, что люди говорят и тем, что есть на самом деле.

С.Д. Поляков: Ну да, это так и есть, ну и что? Может я не понял Вашего суждения?

Т.В. Третьякова: Можно я уточню. Как относиться к такой ситуации, когда студент говорит «Я могу». Современная молодежь, она очень высокого мнения

о себе. Они настолько уверены в том, что они талантливы, они гениальны, а на самом деле ничего не предъявляется, в реальных действиях. И здесь проявляется жуткий разрыв. Запрос очень большой, а предъявить ничего не могут.

Л.А. Гусаковская: А дальше мы начинаем с ним решать какую-то его учебную проблему, то с чем сталкиваемся.

Т.В. Третьякова: А если мы ее решаем, решаем, решаем, а она остается?

Н.В. Касицина: Что же мы тогда делаем, что бы она решалась?

С.Д. Поляков: Я, по-прежнему, не очень понимаю, о чем речь. Как я понял, Вы спрашиваете про прием? Какой прием использовать, или что?

Т.В. Третьякова: Нет. Как относиться к этому.

Е.М. Сорочан: Если я правильно понимаю коллег. Вот этот опросник, он для кого больше? Опросник, для того, чтобы мне самой себя оценить, насколько я со своими теперешними установками соответствую позиции педагогической поддержки. Могу ли я себе поставить пять, и быть уверенной, что все отлично, или здесь есть момент выдавания желаемого за действительное. Мне этого действительно хочется и это для меня значимо, но кто хоть раз был на моем уроке, поймет, что это не так, у меня этого нет.

С.Д. Поляков: Вопрос. Каковы реальные действия?

Е.М. Сорочан: Да, и для чего этот опросник. Чтобы мне самой себя оценить, или чтобы меня оценили другие и насколько это связано?

С.Д. Поляков: Я расскажу не про этот опросник, что у вас, а про тот который был для меня стартовым. Там эта же структура, двадцать суждений, с установкой на коллективное творческое воспитание. Я по нему работал с двумя целями. Первая, была чисто исследовательская, могу ли я обнаружить в среде педагогов, ориентированных на коллективное творческое воспитание. Вторая, то, что вы затронули, не ради исследования, а дать человеку инструмент, чтобы он с ним сам что-то делал. Мне кажется, что когда человек использует психологические какие-то средства, тесты и так далее (даже с самыми лучшими) должна быть разумная установка. Это и когда с ребятами работаем. Я повторю, это мне кажется. Я провел опросник, получил результат и сказал, отлично, я это и так знал – это хороший результат. Или он скажет – чушь, я другой. Получается, что опросник это инструмент проверки веры. Веры в общем смысле. Себя как педагога или другое. Дальше смотрите, если по опроснику мы видим, что у него проблемы. А он утверждает, что он гений и все это чушь. Мы работаем сразу в двух планах, в плане его сознания, самосознания. Используем разные приемы. Например, присоединяюсь – Да, ты

гений. Замечательно. Давай разбираться. Начинаем разбираться, погружаясь в математику, в язык, в личностные смыслы, куда надо. Все зависит от приемов.

Л.А. Гусаковская: Да от приемов. Просто любой опросник, он дает некоторые ориентиры, которые дают возможность что-то «прощупать». Это не факт еще, что нам это удастся.

Г.А. Стрюкова: Меня всегда настораживают такие вещи, которые на глобальном уровне срабатывают. Вот опросник, это про себя на глобальном уровне, это вообще, тут от тебя ничего не зависит. Легче любить все человечество, чем одного конкретного человека. Мне не дает покоя Федя Растрепов. Вы сказали, что мы начинаем отсюда, есть ценностные ориентации – плюс, и мы разговариваем, и совсем ничего не было сказано про нижний этаж, а Федя Растрепов, он именно тут. Почему такое пренебрежение к нижнему этажу, и почему он нижний. Если брать ту же психотерапию, бихевиористское поведенческое, мы меняем именно здесь, внизу, тогда мы поднимемся туда. Может быть, если учитель изменит эту вот установку на растрепанного Федю, это гораздо больше сработает на педагогическую поддержку, чем, если он буде на верхних этажах – «Я великий, у меня по опроснику все прекрасно, я весь в педагогической поддержке, а Федю, я просто ненавижу». В педагогическую поддержку нужно входить не через великие ворота, а через маленькую калиточку. В основе должно лежать малое, малое дело.

С.Д. Поляков: Я поясню свою позицию. В рамках того что я знаю, там есть нерешенная проблема, какой уровень из предложенных Ядовым диспозиций ведущий. Одна из точек зрения состоит в том, что у разных людей определяющая разная. Одному важно понять смысл жизни и тогда ему легче до Феди спуститься. Другому важен настрой в самой профессиональной деятельности, и тогда ему станет понятно и про смысл жизни и про Федю. Третий вариант, ему важно про Федю, а потом рикашетом идут всякие глобальные обобщения. На уровне гипотезы, получается, что есть четыре типа разных людей, а на уровне практики важно понимать, что может быть и так и так. Почему я мало остановился на нижнем этаже, на четвертом уровне, здесь начинается ответ на вопрос – как я работаю, каким способом. Здесь начинается особенное. Если вспомнить опыт великих педагогов, допустим Макаренко, у них всех здесь есть истории неудач. Причем неудач в отношениях.

Н.В. Касицина: Можно тоже суждение высказать или вопрос. Вы представили опросник как инструмент проверки мира. А педагог воспринимает его по-своему. И реальность часто показывает, что верю то я в одно, а на самом деле делаю совсем другое. Я подвожу все это к своему проблематизирующему докладу в конце. Мне бы хотелось порассуждать о диагностике как инструменте педагогической деятельности. Определить место диагностики. Она для чего? Что мы диагностируем? Какими способами и средствами?

Обсуждение после выступления А.Б. Дымова

Н.В. Касицина: Правильно я вас поняла? Ваша модель диагностики она трехчастная. Есть письменное задание, если через него студент проходит, вам понятен дальнейший инструментарий работы с ним. Если остаются вопросы, то тогда возникает ситуация индивидуального собеседования, где вы смотрите где еще требуется уточнение. И если вы уже понимаете, что он может и причины его немощи на индивидуальном собеседовании, вы запускаете различного вида групповые занятия, на которых вы ищите подход к нему. Мне очень понравилась Ваша формулировка в докладе: «При каких условиях он способен?» Вы подбираете тот ключик, с помощью которого вы сможете с ним взаимодействовать на математическом поле. И тогда, на основании этого всего действа, вы уже в состоянии более менее адекватно подобрать дальнейшую программу совместных действий, которая приведет к нужному результату. Взаимодиагностика получается.

А.Б. Дымов: Ну да, это абсолютно верно. Во второй части так. Не точны в первой части. Письменную работу они писали все, только некоторые буквально пустую тетрадку сдавали. И тогда на индивидуальном собеседовании мы уже раскрывали, почему он в такую позицию ушел.

Н.В. Касицина: А если они решали это все?

Е.М. Сорочан: У нас, к сожалению этого не было, но даже если бы было так, что человек все решил более-менее, это не значит, что мы с ним индивидуально не беседуем. Во-первых, были некоторые задачи на логику, и базовые мы тоже не смогли все вместить.

Н.В. Касицина: Вы меня успокоили. Только письменная работа не являлась для вас основанием, чтобы сделать окончательные выводы.

Е.М. Сорочан: И еще, может это не совсем отчетливо прозвучало. На индивидуальном собеседовании нам было важно понять насколько человек способен решать с поддержкой. Насколько он выходит в зону своего ближайшего развития. В письменной работе это было трудно выяснить. Там можно зафиксировать знает или не знает. А если дать небольшой толчок, поддержку, на сколько человек на это отреагирует. Это удавалось выяснить только на индивидуальном собеседовании.

Н.В. Касицина: Совсем провокационный вопрос. Любопытно ваше отношение к итоговым экзаменам ЕГЭ и ГЭА, которые являются критериями для диагностики наших выпускников о пригодности их к чему то. Ваше профессиональное отношение к ним?

А.Б. Дымов: Я уже к ЕГЭ по математике привык, по-моему, оно реально говорит про ученика.

Е.М. Сорочан: Мне может быть не очень нравится сама система того как это устроено. А сами задания выстроены хорошо. Некоторые вещи очень удачные.

Н.В. Касицина: Я про письменную работу как возможность понять, он способен или не дееспособен. В нашем обществе логика такая, что способен только тот, кто проходит сквозь письменный тест. Он должен уметь к тексту отнестись так, чтобы его пройти.

Е.М. Сорочан: Проблема в том, что в индивидуальном собеседовании всегда есть очень большая доля субъективности. Накладывает отпечаток кто и с кем говорит, как относится. Конечно, в письменной работе есть много минусов, но зато она более объективна, чем индивидуальная беседа. Другое дело, философский вопрос – можно ли вообще, объективно на 100% оценить человека.

А.Б. Дымов: Я добавлю. Просто раньше у нас было как – ни как. Вот приходит человек, мы ему ту или иную задачу дадим, не возникало целостных представлений о его способностях. А теперь мы видим его совсем по-другому, даже на уровне мелочей. На письменной работе у него один почерк, а на групповой работе чуть ли не наклон в другую сторону. Почему? На индивидуальном собеседовании он еще открывается, видно, что за человек к нам пришел, в чем его трудности.

Е.М. Сорочан: Дополню, раз речь зашла про ЕГЭ. Зачем нам было это нужно, ведь есть уже разработанные стандартные тесты для 8, 9 или 11 класса. Зачем было изобретать велосипед. Специфика заключается в том, что у человека, у ребят, которые к нам приходят, могут быть очень неожиданные пробелы. У нас был мальчик, который по алгебре решал задачи, а потом выяснилось, что он смысла арифметических операций не понимает, или, что такое скорость не может интерпретировать. И он уже научился маскировать эти свои проблемы. Поэтому важно чтобы диагностика была фронтальной, ну если не по всем, но основные темы мы все должны были взять. Поэтому не могли воспользоваться какими то, готовыми тестами.

С.Д. Поляков. У нас осталось 5 минут. Предложение, потратить их не на вопросы, а на суждения. Кто хотел бы высказаться, предложения, размышления по прозвучавшей теме.

Т.В. Третьякова: Я могу сказать, что они очень большую работу проделали, и по-моему, это достаточно эффективно. Я не знаю как с другими ребятами, но со студентами Большой Перемены, с которыми мы сталкиваемся, это очень эффективно. Например, приходит человек, хочет подготовиться к ЕГЭ. А какая у него база, сможем ли мы за год его подготовить? Сейчас после диагностики мы вместе с ним видим картину его возможностей и реально оцениваем наши возможности, те реальные результаты, к которым можем прийти.

Б.Э. Кувшинский: Это все-таки больше ЗУН (знания, умения, навыки), а для ООУнов (общеобразовательные умения) вы не пытались такой карты сделать?

А.Б. Дымов: Там ООУнов достаточно много.

Е.М. Сорочан: Не всегда можно сразу сказать про ребенка, что это его ЗУНы или ООУны, они часто на стыке. Мы в основном смотрели те ООУны, которые больше к математике имеют отношение: причинно-следственные связи, логические цепочки и т.д. Диагностировали при помощи логических задач. ООУны представлены конечно усечено. Это остается нашей задачей, как их диагностировать, не просто наблюдать, а диагностировать.

С.Д. Поляков: На меня произвело большое впечатление. И вы мне здесь кажитесь новаторами, что часть заданий на зону актуального развития, что сами дети могут. И то, что в диагностику входит обнаружение зоны ближайшего развития, очень важно. Этого сейчас мало и в теории и в практике педагогики. Первый раз я на конкретном материале увидел, как можно работать с диагностикой зоны ближайшего развития. В каких аспектах может наблюдаться зона ближайшего развития. И еще один момент. Вы это не подали как зону ближайшего развития, но сейчас есть работа интересная, которая идет дальше Л.С. Выготского. И там есть идея интересная, что зона ближайшего развития, это не только когда взрослый и ученик, но и когда сотоварищ. Способен ли я его использовать, как того с кем мы вместе действуем, кто мне помогает и т.д. А у вас выход в групповую работу есть, и мне кажется это очень ценно и важно, это тоже может быть как характеристика в зоне ближайшего развития, способен ли использовать товарища.

Обсуждение после выступления Л.Э. Царгуш

Т.В. Третьякова: Хочу пояснить, почему только четыре студента. В этом году мы ориентировались только на запросы ребят «Я хочу к логопеду». И от этого исходили. И еще рекомендации преподавателя русского языка. Если преподаватель рекомендовал, а ребенок соглашался. Были такие, которых рекомендовали, но они не хотели работать с логопедом. Остались те, кто сами дошли до Вас и хотели заниматься.

А.Б. Дымов: Я просто слова не все понимаю. Можете пример привести трехсложного слова с течением.

Л.Э. Царгуш: Пожалуйста, простое – малина. Сложнее – картина, сочетание звуков р и т. Вы не смейтесь, для него действительно это очень сложно. Настолько тщательно ко всему этому нужно подходить и выстраивать, от простого, к более сложному.

Т.В. Третьякова: Я сидела на истории у Мурата, и он читал рассказ о князе Олеге, как он погиб от коня своего. И вы говорите, что он может про себя

читать, ничего подобного. Было несколько попыток педагога обращаться к тексту, что произошло. Пока Мурат не прочитал вслух, он не смог рассказать, что же все-таки произошло с Олегом.

Л.Э. Царгуш: Вы говорите про текст. А мы читаем слова.

Н.В. Касицина: Скажите, пожалуйста, а то, что Вы делаете у себя на занятии. Возможно ли это, воспроизводить в том или ином формате на уроках: литература, русский, история, математика? Или занятия с логопедом это само по себе, а уроки у других педагогов это другое.

Л.Э. Царгуш: Мы сотрудничаем с другими педагогами. Ирина Александровна говорит, что Мурат подтянулся по другим предметам. Она письмо прислала. Нельзя применять к чтению сложных текстов, но если, например, нужно прочитать условие к какому-нибудь упражнению, он может это сделать. Не важно, на математике или русском.

Н.В. Касицина: А кто этот перенос делает? Он сам это делает? Позанимался с Вами, приходит на урок, допустим к Елизавете Александровне. И уж с чем пришел, с тем она и работает. Либо есть какие-то возможности передачи, схемы, быть может. Вы даете рекомендации педагогу, зная, что вам сейчас важно отрабатывать.

Л.Э. Царгуш: Да мы контактируем, спрашиваем. Чтение, это же основной метод обучения у всех.

Т.В. Третьякова: Это задача куратора, присутствовать на занятии, выстраивать связи, он как раз является тем посредником, о котором мы вчера говорили.

Н.В. Касицина: Насколько этот посредник квалифицирован как посредник? Важно научить его доносить такую информацию и в ту и в другую сторону. Чтобы работу с ребенком можно было выстраивать в зоне его ближайшего развития.

Б.Э. Кувшинский: Наивный вопрос. Как Вам кажется, каким нашим студентам совершенно необходим логопед. Или всем необходим логопед. Где на Ваш взгляд проходит черта.

Л.Э. Царгуш: У всех нет необходимости. У меня не было диагностики всех студентов Большой Перемены. Например, ко мне приходил Иван, он хотел работать над отработкой речи. Это то, с чем работают на актерских факультетах, я это приблизительно знаю, но это не входит в мои профессиональные задачи. Здесь мы не встречаемся с патологией, это не сфера логопедов, не задача, коррекции. Логопед показан тем, у кого стойкие нарушения чтения и письма. Мы часто сталкиваемся с дисграфией. Звукопроизношение это конечно тоже важно, но не столь важно как первое.

Важна работа с дисграфией, неправильно пишет, неправильно в письме согласовывает падежи и пр.

С.Д. Поляков: Вот Вы говорили о переходе внешнего во внутреннее. В рамках Вашей практики, методики какие-то есть. Даже в рамках вот той же дисграфии. Может быть сначала чтение громко, потом тише, шепотом, потом тоже самое шепотом, но внутренне.

Л.Э. Царгуш: Да есть набор таких упражнений на лексическом материале, которые на это направлены.

Н.В. Касицина: Вот Вы говорите, что у Вас достаточно сложные ребята. Приходится ли выходить за рамки привычного отработанного инструментария, когда Вы из известного находите свои способы работы, такой «микс» или приходится придумывать новое.

Л.Э. Царгуш: Пока первый вариант, «микс». Что-то свое здесь придумать очень тяжело. Просто этот «микс», он настолько разнообразен, как калейдоскоп, сложно подобрать нужное для данного контингента. А когда я перехожу на свою привычную работу, в первой половине дня, там проще и привычнее, просто нужно работать. Здесь обязательно продумываю план занятий для каждого свой. Потом, в процесс, еще что-то появляется. Бывают неожиданные ситуации, этот Мурат он тоже непредсказуемый, иногда хочет заниматься, а иногда нет. Действую по ситуации.

Н.В. Касицина: Правильно ли я понимаю, что диагностика логопедическая, она под это инструментарий выстроена.

Л.Э. Царгуш: Да конечно. Но все же, если логопед имеет опыт, он при встрече с ребенком видит что и как, что нужно проверять? Сначала создается первичный взгляд, а потом уже прицельно можно проводить уточняющую диагностику и здесь есть набор конкретных методик. В динамике проявляется многое очень хорошо.

Б.Э. Кувшинский: Правильно ли я понимаю, что логопед влияет, исправляет нарушения в речевом недоразвитии, что встречается почти у всех студентов. А можно провести границу, что логопед точно может, а что не может исправить.

Л.Э. Царгуш: Нужно смотреть каждый конкретный случай. Есть ли органические поражения.

Б.Э. Кувшинский: Нет, имеются в виду студенты без органических нарушений.

Л.Э. Царгуш: Все равно, каждый случай особый. В зависимости от того, сколько мы занимаемся. Как занимается сам ребенок. Для некоторых много дверей закрыты, для некоторых несколько дверей закрыты. Мне кажется мои

занятия, и у других коллег, главное то, что мы даем им какую-то уверенность в себе, в своих силах. Эти чуть-чуть шажки, которые они осознают. Еще им важно дать возможность осознать это. Они и сами могут, вот например Юра уже осознает, он сам говорит – «надо же как это, у меня это не получалось раньше». Он смотрит и говорит с радостью, и я чувствую уверенность в нем – «Я это могу, у меня это уже получается». Конечно же, этот Юра никогда говорить нормально, как мы с вами не будет, с его дефектом. Но дать ему возможность говорить звуки, четко произносить, это уже улучшает качество его речи, его жизни. Я так думаю.

Г.А. Стрюкова: Вы ответили на мой вопрос раньше, чем я его задала. Что логика педагогической деятельности и психологической она достаточно разная. Что психолог в большей степени выполняет функцию поддержки. И все-таки ответьте на вопрос, разница между логопедом, который выполняет эту функцию поддержки, и который нет, есть?

Л.Э. Царгуш: Я всегда выполняю эту функцию. Обязательно.

Г.А. Стрюкова: Вообще вся Ваша деятельность, это поддержка?

Л.Э. Царгуш: Это самое главное для меня.

С.Д. Поляков: По каким признакам, Вы определяете, я осуществляю поддержку. Какими действиями Вы ее определяете?

Л.Э. Царгуш: Показать самому студенту, что мы делаем. Вот у того же Юры есть звуки легкие по артикуляции и трудные. Я же не начала с трудных. Мы начали с самых простых, это у всех получается, даже у трехлетних. Ощущение у Юры, что получается. Это не хитрость, дать ему почувствовать уверенность. А потом уже звуки Т, Д, перешли к более сложным. Если бы сразу с них начали, то какая поддержка, что бы я ему сказала, что у него это не получается и не получится никогда. Для него каждый звук это большая работа, когда стала получаться Р, этот общий успех так же был педагогической поддержкой.

Е.А. Зверева: А могли бы Вы дать рекомендации педагогам, как лучше выстраивать работу с ребятами, которые у Вас занимаются.

Л.Э. Царгуш: Да, конечно. Вот например Юра. Есть звуки, которые у него западают при эмоциональной речи с другими, а со мной, осознавая, что и как делает, он их произносит спокойно. Педагоги могут помочь ему контролировать свое звукопроизношение.

Н.В. Касицина: А может быть такой вариант, что один раз в месяц или в два месяца, педагог может проводить урок совместно с логопедом. Чтобы студенты понимали, что есть одинаковые подходы и они важны и там и там. Они сами не переносят. Педагогам не практикующим это сделать сложно.

С.Д. Поляков: Вот эта идея совместности очень важная.

Обсуждение после выступления Н.В. Касициной (текста доклада нет)

А.И. Захарова: Всегда есть очень большое отличие между педагогами. Один педагог может отпустить этого ребенка, пойти с ним на риск. А другой не может отпустить.

С.Д. Поляков: Здесь разговор о профессиональной позиции педагога, не родительской.

Н.В. Касицина: Вы как педагоги работали с ребенком в зоне риска? Если нет, то о какой самостоятельности мы говорим. Нет ее.

С.Д. Поляков: А риск имеется в виду какой? Физический, интеллектуальный, эмоциональный? Какой риск?

Г.А. Стрюкова: Неуспеха например, не решил задачу, не получилось

Н.В. Касицина: Да, риск разный. Любой риск.

С.Д. Поляков: Но риск для педагога очень разный. Если я его пускаю на интеллектуальный риск, то жизни ребенка более-менее ничего не угрожает. А если я его пускаю на физический риск, он поломается и прочие опасности, физические. Это, про разное. Педагог может профессионально спокойно отпускать ребенка на интеллектуальный риск, но его родительская позиция мешает идти на физический риск. И наоборот.

Н.В. Касицина: Вы сами связали физический риск с родительской позицией педагога. За физическую безопасность ребенка может ответить только родитель. Мы за эту зону не выходим, нам не дано право рисковать жизнью ребенка. А дальше есть что-нибудь рисковое, мы это осознаем как риски, мы вообще чем-нибудь рискуем? Я например, осознаю если вокруг меня вырастает поколение, которое неспособно заботиться о тех кто рядом. Для меня это рисковая ситуация, я ее осознаю как свой риск. Осознаем ли мы как риск, что мы делаем. Стараемся избежать или идем на этот риск.

Г.А. Стрюкова: То есть получается, если я допускаю этот риск. Дети вырастают не заботящиеся ни о ком. Это получается самостоятельность, я же пошла на этот риск.

Т.В. Третьякова: А я хочу сказать из практики педагогов, не родителя. Когда детям в шестом классе показали очень жесткий фильм про курение. Очень жесткий. У меня дочь потеряла там сознание. Но это хватило ей на всю жизнь, чтобы не взять в руки ни одной сигареты. Я сама смотрела этот фильм, понимаю, что для психики шестиклассника его было показывать рискованно.

Меня не спрашивали показывать или не показывать. Педагоги школы сами приняли решение показывать. Это был риск, но он сработал в данном случае.

Н.В. Касицина: Я попробую ответить Галя на Ваш вопрос. На какой риск я готов идти вместе с этим ребенком. Я его не выпихиваю. Я беру его вместе с собой. Есть дети, которые обо мне не заботятся. Я вместе с ними иду в ситуацию, где, если мы не будем друг о друге заботиться, нам будет плохо. Вот поход. Могу ли я позволить себе такую ситуацию для переживания, для проверки вообще. Проверки нравственного начала? Могу ли я? Это действительно восстанавливает нечто другое, то, что на самом деле. Когда мы не играем понарошку в самостоятельность, это должно быть испытание. Одна из интересных тем для меня в педагогике, это педагогика испытаний. Когда мы с детьми договариваемся.
- Ты хочешь испытания пройти. А в чем, как, зачем?
- Я хочу проверить себя. Смогу я или не смогу.
- А если ты не сможешь? Какие будут риски?

Он осознает опасность, понимает, что это слишком рискованно, но говорит «Я все равно хочу!». И мы начинаем в этой зоне выверять и определять. Вот это для меня и есть самостоятельность, когда он идет на осознанный поступок. Выбор и осознанное действие. На грани того, что осознает, если не получится, то мне будет очень плохо, но все равно действует, чтобы перейти за грань.

Т.В. Третьякова: У меня такой вопрос. Я несколько утрирую. Вот преподаватель русского или математики. Приходит к 5 или 6 классу и говорит – «Кто готов рисковать и сдавать ЕГЭ через год? Кто готов идут сюда, кто нет сюда». И ребенок говорит, зачем мне этот русский или математика, зачем я буду сидеть каждый день по шесть часов. Это так или не так.

Н.В. Касицина: Нет не так.

Т.В. Третьякова: В походе я понимаю, а здесь на уроке как?

С.Д. Поляков: Поэтому и я спрашивал, физический риск понятен, а интеллектуальный, учебный риск, это как?

Н.В. Касицина: Я не знаю. Я вас проблематизирую, что никакой там самостоятельности у вас нет на уроке. Докажите, что она у вас есть, обоснуйте свою позицию.

Е.М. Сорочан: Я хотела сказать, что мне здесь видится такой интересный момент, можно предположить, что воспитание или работа педагога, это создание вот таких тренировочных ситуаций риска. Для того, чтобы потом человек имел какой то опыт, натренировавшись в учебой, более безопасной ситуации, потом более осознанно оценит жизнь. Но здесь мне видится большая проблема, в том, как видится взаимосвязь - между этой ситуацией и реальной

жизнью? На самом деле тренируя, предположим, сажая ребенка в темную комнату и закрывая его, мы думаем, что тренируем его силу воли. А на самом деле, может быть убиваем, то хорошее, что в нем есть. Здесь очень сложный момент, с одной стороны интересно формулировка риска, а с другой стороны, мне видится здесь какая-то иерархия риска. Причем, это пирамида иерархическая не одна, а видимо какая-то сеть, в которой важно понимать связи, какие они, как соотносятся. И видимо, эти связи выстраиваются очень индивидуально. Например, просмотр фильма, о котором Вы говорили – это прививка на всю жизнь, а для кого-то это развитие психоза и еже каких то последствий.

Н.В. Касицина: Спасибо Катя, я с Вами соглашусь. Для меня эти риски выстроены в последовательность, норму возрастную. У каждого возраста есть своя мера риска. Для меня ответственность между педагогом и ребенком распределяется по-разному, позиционируется по-другому. Если маленькому ребенку я могу позволить обжечься, он начинает осознавать опасность, и дальше я его могу спокойно оставлять одного, зная, что он больше не будет жечься. Но я должен дать ему этот опыт пережить. Иначе как я ему интеллектуально объясню, что горячее это опасно. Но как дать обжечься?! Вот для меня это педагогическая ситуация, как пройти по этой грани опасного. Опыт был, но при этом и последствия были такие, которые развивают, развивают нас обоих. Не убивают. Я не имею право как педагог на это. Я должен сохранить его жизнь и здоровье.

Е.М. Сорочан: И самое главное, каждому ли нужно это обжигание. Еще и от индивидуальных особенностей ребенка зависит, от темперамента, от его глобальных притязаний.

С.Д. Поляков: В какой мере это нужно?

Общая рефлексия по круглому столу:

С.Д. Поляков: Итак, у нас было: мое моделирование с опросником; математики спустили нас на методический, очень конкретный уровень, интересный; из другой совершенно сферы получился очень интересный разговор вокруг логопедических конкретных претендентов; и такая глубокая проблематизация, которой нас Наталья Викторовна нагрузила. Какие у кого есть итоговые соображения по сегодняшнему дню, что было наиболее важным на ваш взгляд.

Т.В. Третьякова: Я могу сказать. Я еще вчера выбрала этот круглый стол именно по тематике, это было для меня наиболее важно. Где наши риски. Где мы можем себе что-то позволить, от чего-то уйти. Мне хотелось услышать, как относятся другие к роли педагога в образовании. Я очень много интересного услышала, спасибо огромное всем докладчикам. Есть над чем подумать.

Г.А. Стрюкова: Я была больше в позиции преподавателя. Много нашла для себя того, о чем обязательно буду говорить со своими студентами на занятиях.

С.Д. Поляков: Для меня оказались поучительными и методика на грани математики педагогики и разговор вокруг логопедии. Получается тоже как бы преподавательская позиция. Потому что иногда мне не хватает привязки к тому, что я вроде бы понимаю в психологи на какие-то конкретные ступеньки не только в практике педагогики и психологии, а как бы в смежных областях. Конкретный предмет – математика, логопедия. И у меня масса всяких идей вокруг выступления Наташи, но сейчас некогда проговорить.

Е.А. Зверева: Ощущение такой лоскутности, из которой еще одеяла не сошьешь. Но, по крайней мере они уже раскроились и как то приближаются. Я сейчас смотрю по выступлению Сергей Даниловича, что если одна установка меняется, то остальные меняются. Какой-то толчок есть, а остальное еще в процессе. У меня сейчас много вопросов.

Л.А. Гусаковская: Мне кается, заявлена тема субъектности, и у нас сегодня разные ее аспекты проявлялись. Педагогическая позиция в субъектной деятельности, дальше в субъект – субъектной деятельности.

А.Б. Дымов: У меня на самом деле сейчас вопрос такой – Что такое успешный педагог, по мотивам Вашего доклада. И еще думаю о самостоятельности, как связать риски, самостоятельность, успешность педагога?

Е.А. Зверева: Наверное, я поняла, что для меня самое ценное. Сегодняшний круглый стол, это определение связки. Связки педагог – ученик, педагог - педагог, определение этих общих связок. И важно вымерение ответственности, партнерства в этих связках.

С.Д. Поляков: То есть. Я ответственный в своей деятельности, но еще я ответственен в нашей деятельности, общей.

Е.А. Зверева: Да.

Н.В. Касицина: Для меня, огромное спасибо всем за пищу для размышлений. Каждый буквально, кто сегодня что-то говорил, это была возможность проверить свою теорию, свою веру на истинность. Я не по методикам проверяю себя, а по реакции живых людей. То, что я делаю, в реальном живом общении либо проявляется, либо не проявляется, обсуждается и поддерживается, либо проблематизируется. В этом плане возможность быть в пространстве диалога и открытости, за это спасибо огромное. Это для меня и есть риск, на который я сегодня пошла.

Выступление аналитиков:

Л.А. Гусаковская. У нас сегодня было четыре доклада.

Первый доклад Сергей Даниловича. Потом два доклада из практики Большой перемены и заключительное выступление Н. Касициной, которая говорила про проблемы диагностики самостоятельности.

Мне кажется, у нас получился завершенный круг разговора. Я буду говорить все в тех же категориях о субъектности. Тут так и звучит доклад «Модель соотношения личностного и деятельностного в поддержке субъектности. Сергей Данилович вышел через соотношение личности ребенка и профессиональной деятельности педагога на определение диспозиции, установок, показал нам четыре уровня этих установок. И предложил модель педагога, который ориентирован на деятельностный подход, помогает действовать в рамках педагогической субъективности.

В этой системе оказались важными: ориентация на индивидуальность, ориентация на проблемы развития ребенка, совместное развитие себя и ребенка. Два аспекта возникает: один направлен на ребенка, второй на развитие себя, это был очень важный момент обозначен.

Отчетливо возникает проблема педагогического взаимодействия. Невозможно участвовать в педагогической деятельности вне этих отношений. И как бы педагог не пытался отстраниться от своего ученика, от своего воспитанника, он все равно в этом отношении. И только в этом отношении, с учетом индивидуальности ученика, с учетом индивидуальности учителя, их сопряжения развития этого сопряжения и возможна результативность педагогической деятельности.

И здесь еще два очень важных момента, которые прозвучали в выступлениях других, они все время, на мой взгляд, присутствовали, это установка на ценности, на жизнь. Установка на жизнь, когда взаимодействуя с воспитанником, мы помогаем ему вписываться в реальную ситуацию, в реальную жизнь и параллельно что-то делать с собой, потому что жизнь постоянно меняется.

Мы живем в постоянно изменяющемся мире и однажды, взяв за основание какие-то моменты на протяжении всей жизни, по ним жить, не получается. Постоянно идет подчистка, подглядывание, додумывание о том, что есть.

Затем было два очень интересных доклада. Я и вчера об этом говорила и сегодня убедилась в значимости того, что происходит здесь, в Большой Перемене. Видно серьезное осмысление своей деятельности как профессионала, глубины этой деятельности. Вчера у выступающих из Большой Перемены это было и сегодня у математиков великолепно представлено подытоживание своей деятельности, шагов и механизмов этой деятельности. И опять же во взаимодействии, в котором видится, как поднимать рост студента, который к ним приходит и как одновременно расти самому. То, что они находят такие формы работы с ребятами, это очень великий труд.

Затем доклад логопеда Большой Перемены, не знаю сможет ли в дальнейшем быть проделана работа по методическому описанию этого опыта, что бы он пригодился для многих. Представлена очень серьезная работа. И получилось, что мы в этих докладах вновь говорили о субъектности педагога, о том каким он должен быть, как важно выстраивать взаимодействие с воспитанником, с его установками, с его ценностями.

И закончился наш круглый стол постановкой проблемы Самостоятельности. Что это такое, как диагностировать, как развивать? Возник целый комплекс проблем «сегодняшнего дня», потому что еще раз повторяю, что мы живем в очень быстро меняющемся мире. В каждом дне мы сталкиваемся с новыми рисками, о которых мы сегодня говорили, с ситуацией определенных рисков, которые нам нужно будет разрешать. Куда то нырять, как то меняться, выживать, а может и не выживать.

Н.В. Касицина. Я дополню. Попробую выйти на язык метафор. Вчера Михаил Антонович меня вновь убедил, что метафора лучший способ говорить о сложном. И вот в связи со скоростями, моя метафора на наш круглый стол связана с полетами и самолетами.

Мы много говорили о диагностике и проблематизировали диагностику как некий такой способ «разобрать самолет и найти, что в нем не работает». Ребенок – не самолет, на части не разберешь. Мне подумалось, что педагог больше похож на летчика – испытателя, который садится в новый самолет и сам летит на нем. Проверяя его на предел, на разрыв - что он реально может на сверхвысоких скоростях?

Так в чем же задача педагогической диагностики? С одной стороны – проверить ребенка на пределе, а с другой – сохранить его от падения. И вот как увязать эти два взгляда, и есть та проблема, в которой мы очутились, размышляя, что же такое диагностика, как педагогический инструмент.

Здесь огромная благодарность математикам, они сделали большой вклад в ответ на вопрос «Как это сделать?». Я выделила для себя из их доклада ключевые моменты, на которые можно опираться, конструируя инструменты педагогической диагностики.

Во-первых, это должна быть ценностно определенная личностно профессиональная позиция у тех, кто за это дело берется. Это позиция уважения к ребенку, личностного принятия его, поддержки его развития.

Во-вторых – важен набор многоуровневых задач, которые предлагает диагност ребенку. Причем для каждого из детей подбираются из этого набора свои – в соответствии с его зоной актуального развития.

В третьих – в педагогической диагностике нужна многопозиционность. Чтобы с разных позиций посмотреть на одно и то же явление. Тогда возникает некий «стереоэффект» и исследуемое из плоскостного видения выходит в объемное. И для этого есть такой огромный ресурс как работа команды педагогов. Очень важно, что и диагностический инструментарий математиков «Большой Перемены» - создавала команда, и работали они как команда,

апробируя свои методики в работе с детьми и потом обсуждая результаты, сопоставляя несколько мнений.

В четвертых – педдиагностика это динамический процесс, т.е. это не одна процедура диагностическая, взял провел и все понял. Это некий процесс, длящийся у педагога в течение всего времени, что он работает с ребенком. И что характерно – для педагога ребенок в начале этого процесса и в конце его – по идее должен показывать разный результат, поскольку настоящий педагог в любом взаимодействии с ребенком (и даже диагностического свойства!) – создает условия для его развития.

Причем важно то, что прозвучало затем и в других докладах – у педагога с ребенком происходит взаимодиагностирование, в этом плане здесь очень важно находиться в диалоге. Особое спасибо за доклад логопеда (Царгуш Л.Э.), там это было видно очень отчетливо. Было рассказано, как в процессе взаимодействия сам ребенок включается в процесс диагностирования и логопедирования самого себя. Огромное спасибо и низкий поклон. Мне кажется это ноу-хау в логопедии, когда специалист так умело ставит в субъектную позицию самого ребенка и тот так активно в этом поле работает. Именно в конструировании этих инструментов.

Отмечу еще один пункт, то что подчеркнул Сергей Данилович, и математикам это удалось. Они вышли в диагностику зоны ближайшего развития ребят. Они не статику описывали, то есть то что есть сейчас, а еще и исследовали то, что возможно было бы в дальнейшем. И ищут здесь инструменты, как это можно понять. А поскольку работа в зоне ближайшего развития это работа в паре – педагог и ребенок, то по сути, они себя диагностируют, а что мы можем в этой зоне сделать?

И вернусь к тому, что Сергей Данилович по итогам сказал – важно не только диагностировать ребенка в его потенции, то что он может, а еще и диагностировать его сопротивление.

С.Д. Поляков: Идея Подъякова младшего, что все говорят о зоне ближайшего развития. Но зона ближайшего развития может быть не только когда есть помощь, но и когда организуется сопротивление. Только в ситуации и помощи и организованного сопротивления возможно развитие.

Н.В. Касицина: В этом плане, ребенок не тот самолет, который мы проверяем, разбирая его на части. А мы находимся с ним в самолете под названием диагностическая жизненная задача, летим с ним вместе, причем испытываем иногда жутчайшие риски, обоюдные. И одновременно в полете, сами с ним эту жизненную задачу разбираем и собираем, чтобы до цели долететь вместе. Это моя метафора, родившаяся по итогам нашего круглого стола.

УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ

Аверьянов Петр Геннадиевич: канд.пед.наук, старший преподаватель кафедры психологии УлГПУ, г.Ульяновск

Бигдан Валентина Алексеевна: учитель физики, ГБОУ школа-интернат № 55, г. Москва

Бузук Валентина Игоревна: координатор проектов, БФ «Дети наши», г. Москва

Вабищевич Татьяна Николаевна: учитель математики, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Варенкова Любовь Сергеевна: заместитель директора по учебно-воспитательной работе, ГОУ Ярославской области Переславль - Залесский специальный (коррекционный) детский дом.

Ватагина Полина Вячеславовна: руководитель программы, БФ «Дети наши», г. Москва

Вишенина Вероника Викторовна: учитель начальных классов, Гимназия № 33, г Ульяновск

Воропай Анна Сергеевна: PR-директор, БФ «Большая Перемена», г. Москва

Гусаковский Михаил Антонович: канд.филос.наук, доцент, Белорусский государственный ун-т, г.Минск

Гусаковская Лариса Анатольевна: канд.филос.наук, доцент, Европейский Гуманитарный Университет, г.Вильнюс

Демакова Ирина Дмитриевна: д-р.пед.наук, профессор, зав. каф. педагогики и психологии АПК ППРО, г. Москва

Дунаева Татьяна Николаевна: учитель математики, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Дымов Александр Борисович: учитель математики и физики, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Егорычева Ирина Федоровна: зам.главы представительства, «Кидсейв Интернейшнл», г.Москва

Ефремов Сергей Владимирович: директор, КГБУ СО Тинской, ПНИ, Краснодарский край

Журавлёва Галина Анатольевна: учитель математики, ГБОУ школа-интернат № 55, г.Москва

Захарова Алена Игоревна: педагог-психолог, ГБУ ЦССВ "Наш дом", г. Москва

Зверева Елизавета Александровна: руководитель Театрального клуба, педагог русского языка и литературы, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Ивалиненкова Елена Николаевна: учитель английского языка, ГБОУ школа-интернат № 55, г.Москва

Касицына Наталья Викторовна: с.н.с. ФГНУ ИППД РАО, г. Санкт-Петербург

Кац Евгения Александровна: канд.филол.наук, руководитель программы «Самоучка», ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Кичигина Александра Алексеевна: учитель русского языка и литературы, ГБОУ школа-интернат № 55, г.Москва
Козлова Лариса Анатольевна: «Коллекция приключений»
Комарова Софья Вадимовна: завуч, ГБУ ЦССВ "Наш дом", г.Москва
Кривцова Наталья Сергеевна: старший преподаватель кафедры воспитательных проблем образования УИПК ПРО, г.Ульяновск
Крупская Надежда Степановна: ОЦ «Участие» г.Санкт-Петербург
Кувшинский Борис Эдуардович: учитель биологии, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва
Леонова Мария Евгеньевна: куратор, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва
Леонтьева Татьяна Николаевна: учитель русского языка, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва
Линник Мария Александровна: канд.биол.наук, куратор, педагог биологии, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва
Лобачева Ольга Владимировна: Руководитель программы поддержки детей-сирот и детей из многодетных семей, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, г.Москва
Лобынцева Светлана Викторовна: руководитель кураторской службы, куратор, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва
Мазина Елена Леонидовна: административный директор, БФ «Большая Перемена», г. Москва
Михайлова Нина Николаевна: канд.пед.наук, доцент, вед.н.с. ФГНУ ИПППД РАО
Николаев Михаил Михайлович: руководитель художественной студии, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва
Наумова Людмила Владимировна: учитель истории, ОЦ «Большая Перемена», г.Москва
Панина Гюльнара Юрьевна: зам.директора по развитию, БФ «Большая Перемена», г.Москва
Паршина Елизавета Игоревна: аналитик, БФ «Большая Перемена», г. Москва
Поляков Сергей Данилович: д-р.пед.наук, профессор, УлПГУ, г.Ульяновск
Рябчикова Юлия Викторовна: куратор, ОЦ «Большая Перемена», г.Москва
Рязанова Ирина Павловна: директор Благотворительного фонда «Большая Перемена», г. Москва
Стрюкова Галина Александровна: канд.пед.наук, доцент кафедры психологии, УлГПУ, г.Ульяновск
Степанов Павел Валентинович: канд.пед.наук, с.н.с. ИТИП РАО, г.Москва
Степанова Ирина Викторовна: канд.пед.наук, вед.н.с. ИТИП РАО, г.Москва
Слободчиков Виктор Иванович: д-р.психол.наук, профессор, чл-корр. РАО, зав. лаб. ФГНУ ИПППД РАО
Савинкина Мария Владимировна: куратор, ОЦ «Большая Перемена», г.Москва
Сорочан Екатерина Михайловна: учитель математики, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва
Третьякова Татьяна Васильевна: завуч, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Филонов Николай Львович: куратор, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва
Царгуш Людмила Энверовна: канд.пед.наук, логопед, ОЦ «Большая Перемена», г. Москва
Шитягина Наталья Андреевна: учитель-логопед, ГБУ ЦССВ "Наш дом", г. Москва
Шустова Инна Юрьевна: д-р.пед.наук, с.н.с. ФГНУ ИТИП РАО, г Москва
Шустова Любовь Порфирьевна: канд.пед.наук, доцент, начальник НИО ОГБОУ ДПО УИПК ПРО, г. Ульяновск
Юсфин Семен Михайлович: канд.пед.наук, доцент, вед.н.с. ФГНУ ИПППД РАО, г. Москва