

**К ДЕСЯТИЛЕТИЮ
ДЕТСТВА**

**Детство в пространстве
российской школы,
или Размышления о том,
что «...будет детство
где-то, но не здесь?»***

З.Б. Ефлова,
заведующая научно-исследовательской лабораторией теории и практики развития сельской школы Карелии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», кандидат педагогических наук

Согласуется ли, согласована ли наша система общего образования с теми, кого мы позиционируем как центр этой системы — с детьми, с природой детства?

Сегодня более 30 млн наших соотечественников одновременно являются не только гражданами Российской Федерации, но и особого государства — мира детства, параллельно сосуществующего с нашим, взрослым миром.

Возможно, сами дети еще не осознают, но разумные взрослые рядом с ними понимают, что «будущее России в условиях глобализации, масштабных социально-экономических изменений определяется уровнем воспитания, обучения, физического и духовного развития детей в быстро меняющемся мире» (7), то есть состоятельностью или несостоятельностью жизненного периода, называемого детством.

* Дана с согласия автора. Статья опубликована: Детство в пространстве российской школы или размышления о том, что будет Детство где-то, но не здесь?» // Социокультурное развитие сельской школы: проблемы и возможности / Под ред. Н.Б. Крыловой, З.Б. Ефловой. // Научно-методическая серия «Новые ценности образования» / Науч. ред. Н.Б. Крыловой. 2010, № 4 (46). — 188. С. 119–129. УДК 37 ББК 74 Н76 ISSN 1726-5304 0,6 пл. Адрес размещения в РИНЦ: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=923356>

Детство справедливо рассматривается многими учеными как феномен жизненного цикла человека, как явление уникальное по своей значимости для последующих этапов жизни. Происходящие в детстве изменения исключительны по характеру, содержанию, динамике, глубине, скорости и интенсивности, вытекающим следствиям... Потенциальность детства, признаваемая априори, — волнующая научная тема и проблема «частного» исследования каждого родителя и педагога.

Социокультурный контекст детства определяется отношением к нему общества, государства, науки. В свою очередь, зрелость — «цивилизованность» общества и отдельных его социальных страт в конкретный исторический период обусловлены их отношением к детям.

Множество концепций, т.е. научно обоснованного понимания и интерпретации детства, можно обнаружить среди идей прошлого и настоящего. По мнению А.Г. Асмолова, сегодня принципиально самоопределение ученого, политика, педагога, родителя — выбор в отношении двух существующих парадигм: парадигмы полезности детства или парадигмы достоинства детства (1), (9).

В парадигме полезности детство — это подготовка к жизни. Такое понимание уничижает детство как уникальную и самобытную культуру, превращает его в последовательность «подготовок»: к детскому саду, к школе, вузу... В итоге сама жизнь становится чередой этапов формирования готовности человека к ее финалу — смерти.

Рассмотрение детства *в культуре достоинства* все кардинально изменяет. Детство в таком случае — это не подготовка к жизни, а САМА ЖИЗНЬ. Тогда детство признается не только как судьбоносно значимый этап, но и как самобытный мир ребенка. Только тогда встают вопросы об уважении к детству и к ребенку, о признании права детей на детство. И только тогда они, эти вопросы, из плоскости их постановки переходят в плоскость поисков ответов на них и практического их решения.

Уважение к детству не праздный вопрос для современной науки, практической педагогики, семейного воспитания. В нынешнем обществе сосуществуют крайние формы детской жизни: обостренное чадолубие и социальное сиротство — им обоим недостает уважения к ребенку.

В настоящее время наблюдаются три основные тенденции, связанные с анализом детства как социокультурного феномена: 1) изменение продолжительности детства, 2) преобразования в психологической структуре детства, 3) кризис детства.

Относительно хронологических границ детства не существует окончательного мнения. Они зависят от того, какие специалисты берутся за их определение — медики, физиологи, педагоги, психологи, юристы; от того, какой критерий закладывается в основу периодизации. Традиционно полагают, что человек остается ребенком до 13–16 лет, но в зависимости от контекста можно использовать другие определения, например: «легальный возраст» или «возраст согласия». Другой способ определения, перестал ли человек быть ребенком, — по достижении половой зрелости.

Статус «ребенка», равно как и «взрослого», варьирует в разных культурах и юридических системах. Конвенция о правах ребенка определяет его «как человеческое существо до достижения восемнадцатилетнего возраста» (3).

Исследователи зафиксировали устойчивую тенденцию — увеличение длительности периода детства в целом. Чем цивилизованнее общество, тем больше ему времени отводится. Д.И. Фельдштейн отмечает, что в настоящее время меняется внутренняя хронология детства, происходят заметные сдвиги в этапах/фазах/стадиях возраста. Например, «граница подросткового возраста поднялась, старший дошкольный возраст вообще исчез» (8).

Последствия детства как его феноменологическая характеристика во многом предопределяются импринтингом, проживаемым в этот период. Значима первичность — происходит

впервые и навсегда запечатлевается — накладывает отпечаток на всю последующую жизнь: ...первая улыбка как акт общения, первый шаг как познание «в действии», первое слово как обратная связь с миром... От 7 до 17 лет это: первый урок как личностно-социальное событие; первая учительница как первый значимый другой, имеющий право на вход в личностное пространство и оценку; первые общественно оцениваемые достижения и неудачи как основа мотивации стратегии жизни; первые друзья и «свои» среди сверстников как база для вхождения и освоения новой социальной страты — современники; первая любовь как чувственный и духовный опыт... Здесь же, в этот период и первые пробы асоциального характера: первая сигарета, первая рюмка, первый сексуальный опыт... Все это в школьном детстве, т.е. тогда, когда школа — важнейшее, если не главное, жизненное пространство юного человека.

Значительная часть детства российского ребенка — 10–11 лет (!) — связана со школой, проходит в ее стенах и, следовательно, обуславливается согласованностью или рассогласованностью, гармонией или дисгармонией природы детства и системы образования.

Базальные потребности детства — потребности в удовлетворении биологических нужд и в безопасности (К. Хорни), аффилиативная потребность (А. Маслоу), потребность в новых впечатлениях (Л.И. Божович) и др. — действуют и нуждаются в их удовлетворении на территории любого образовательного учреждения.

Пространство современной российской школы, анализируемое в фокусе удовлетворения потребностей детства, изобилует как позитивными, так и негативными примерами.

Потребность в защите. Чувство защищенности/безопасности

Позитив: В последние годы немало средств и сил вложено в обеспечение физической безопасности ребенка в школе. Практически в каждом образовательном учреждении есть «кноп-

ки безопасности», служба охраны, специальные защитные сооружения. Ужесточили требования к охране жизни и здоровья детей СанПиНы, инструкции пожарных и силовых структур. Усилился контроль качества школьного питания.

Материальная база учебных заведений заметно обогатилась «приметами детства»: помещения школ окрашиваются в яркие и теплые тона, наполняются воздухом и светом. Школьная мебель стала более разнообразной, легкой и удобной для перестановки и конструирования разных вариантов помещения класса. Школьные принадлежности — учебники, ранцы, канцелярия... — разноцветные, игровые, веселые... Своими дизайнерскими решениями они удовлетворяют вкусы ребенка начальной школы, подростка, юноши; отражают мальчишеские и девчачьи особенности, запросы «отличниц» и претензии «модниц»...

В школе появились специальные взрослые, защищающие физическое и психическое здоровье и интересы детей профессионально. Это школьный психолог и социальный педагог.

Негатив: Отмеченные выше позитивные изменения, мягко говоря, пока несовершенны, неустойчивы. Например, недавно введенная ставка психолога уже выводится из штатного расписания школы из «экономических» соображений.

В школе по-прежнему мало или совсем нет «детских мест»: для шумной и тихой игры, для общения со сверстниками, для созерцания и чтения, для различного творчества. Школьные коридоры, раздевалки, туалеты... — зоны риска. Школьные дворы без игровых и спортивных площадок, без «классиков» и скамеек — не приспособлены для детей.

Потребность в признании/уважении

Позитив: Обязательным в первом классе стало безотметочное обучение, предназначенное помочь ребенку адаптироваться к системе образования без переживания стрессовых ситуаций «неудачника». Педагоги осваивают и внедряют технологию педагогической поддержки. С перво-

го по выпускной класс пополняются портфолио достижений учащихся. Реанимируется детское самоуправление. Участвуя в его работе, дети могут быть реальными субъектами жизнедеятельности школы, формировать и проявлять свои лучшие качества, защищать свои права.

Негатив: Гуманизация образования происходит по указанию «свыше». Маловероятно, что в таком виде она приведет к действительно очеловечиванию школьной среды. Сегодня, как и ранее, школьный ритм, режим, расписание ориентированы на управление массой; жизнедеятельность учреждения обеспечивается подчинением индивидов требованиям «от коллектива». В таких условиях по-прежнему самый эффективный стиль управления — авторитарный. Этот стиль был и остается доминирующим в российской школе.

Потребность в познании

Позитив: Все чаще и шире практикуются активные (интерактивные) методы и технологии познавательной деятельности учащихся. Необыкновенно популярным становится метод исследовательских проектов. Компьютер, повсеместно ставший доступным для российского школьника средством обучения, как источник знания позволяет расширить информационное поле, проявить свою индивидуальность в поиске и отборе информации — делает путь познания более индивидуализированным, зависимым от самого познающего.

Негатив: На обычном уроке, как и десятилетия, и века назад, преобладают репродуктивное обучение, метод «делай, как я». Традиционны недостаточность или отсутствие возможностей для проявления инициативы ученика в познании. Категорически мало ситуаций успеха в текущем учебном процессе.

Потребность в активности, в движении

Позитив: Учебные планы и программы, концепции воспитания образовательных учреждений уделяют здоровью и физической культуре школьника все большее внимание и

время. Нормой становится динамическая пауза на уроке не только в начальных классах, но и в основной школе. В режиме некоторых школ появились динамические перемены и часы (дни, недели...) здоровья. Преподается современному школьнику новый учебный предмет «Основы здорового образа жизни», элективные курсы, предназначенные призвать и научить быть здоровым. Пропагандируются и внедряются здоровьесберегающие технологии образования.

Негатив: Организация жизни массовой школы не ориентирована на сезонность, климатические условия, «местные» ритмы жизнедеятельности и тем более на особенности отдельного ученика. В лучшем случае они удовлетворяют педагогов, облегчая им управление массой учащихся.

Уроки физической культуры мало изменились. Излишне дидактичные и заформализованные, зачастую они выполняют прямо противоположную функцию: вместо приобщения к физической культуре и спорту они отбивают у учеников желание быть физически активными, улучшать свое здоровье средствами физической культуры.

В обычной школе мало или совсем нет мест для снятия физического напряжения и разрядки, для удовлетворения потребности в двигательной активности ребенка «здесь и сейчас», т.е. тогда, когда она становится объективно необходимой.

Пространство школы во многом — творение педагогов, предполагающих или не предусматривающих «заселение» детства на этой территории. Поэтому анализ современной школы в контексте детства будет неполным, если им, педагогам, не будет уделено внимание.

Отдадим дань заслуженного уважения и признания современным учителям. Большая часть из них по-прежнему любит детей и свою непростую работу. Они обеспокоены судьбами своих учеников и берут на себя ответственность за огрехи политики государства в области образования, за пробелы семьи — за расхождение слова и дела взрослых по отношению к миру детства...

Современные педагоги — люди творческие и ищущие, неуспокоенные. Сегодня они — начинающие и опытные — много учатся, пересматривают привычное, овладевают новым. Они стали более «психологизированными»: их уже не удовлетворяют «педагогические догмы», не имеющие психологического обоснования. Благодаря психологизации обучения в вузах, повышению квалификации, самообразованию сегодня учителя немало знают о психологии детства.

Однако зачастую учитель по-прежнему избегает актуальных/действующих детских нужд. Теоретически он «знает», например, о потребности личности в признании и самоуважении или о сексуальности детей, но на практике часто оказывается беспомощным. Педагогу малоизвестны или не известны совсем популярные (культовые) детские игры, игрушки, фильмы... Он не знаком с детским сленгом, детской модой... Его вводят в шок действующие примеры подражания, принятые детьми от других «воспитателей»: телевидения, Интернета, улицы. Но познакомиться с этими примерами в «первоисточниках» ему недосуг. Педагоги слишком часто не имеют представления о реальных событиях, происходящих в детской среде.

Следует констатировать, что самый распространенный стиль организации детской жизни в школе — это управление с позиции «сверху» в модели «учитель на пьедестале» (6).

Дидактогенная и ее последствия — школьная тревожность и школьные фобии — в лучшем случае результат педагогического непрофессионализма, в худшем — преднамеренного решения педагогами собственных проблем за счет детей — это также характеристики отечественной школы.

Международная статистика по всем видам школьных страхов констатирует их наличие у 10–15% детей. В российской школе, к сожалению, этот процент намного выше — до 40%.

Такому положению можно найти объяснение. В общественном сознании, по мнению А. Адамского, «доминирует самое консервативное, чтобы

не сказать реакционное, понимание труда учителя» (9). От учителя ожидают высоких показателей ЕГЭ и ГИА, поступаемости в вуз, достигаемых через дисциплину и строгость. От него не ждут творческих подходов, гуманизма и нового понимания детства. Антидетством наполнены инструкции, рекомендации, требования, предъявляемые к педагогу. В результате такого давления он становится носителем этих тенденций.

Современные отечественные исследователи фиксируют состояние кризиса детства в России. Кризис детства — это наша реальность: существует и имеет тенденцию к углублению разрыв между взрослым и детским миром, возникают новые социальные риски развития ребенка. Усиливается и углубляется дифференциация жизни детей в зависимости от места рождения, социального происхождения, материального достатка семьи, национальности, религиозной конфессии. Происходит поляризация детского развития: благополучное, ускоренное развитие, с одной стороны, и затрудненное, неблагополучное — с другой. Школа и даже вуз перестали/перестают быть социальными лифтами: переход человека из одной социальной группы в другую, более благополучную, все более затруднен или даже невозможен. *Существует разрыв между тем, каким может быть детство в школе, и тем, какое оно есть.*

Пространство детства — понятие более ёмкое, чем пространство школы. В него входят такие территории и объекты, как «мой дом», «мой двор», «моя улица», «моя школа». У сельских детей его просторы значительно увеличиваются благодаря природным объектам и территориальной свободе деревенского детства: «моя речка», «мое дерево», «мой камень». Есть в пространстве детства фантазийные миры: «секретные» «заколдованные», «чудесные» и «страшные» места. Есть, по образному выражению Н.Ф. Головановой, свои «параллельные миры» — мультфильмовая деревня Простоквашино, книжные Солнечный город и страна Муми-троллей. Создает детство

свои «рукотворные» места — строит шалаши, землянки, штабы, сооружает жилища разведчиков на старом дереве.

Пространство детства и пространство школы пересекаются, но они могут как совпадать, так и входить в противоречие. То, что педагоги называют воспитательным пространством школы, которое они создают своими усилиями: организуют деятельность детей, формируют систему взаимоотношений «учитель — ученик», «ученик — учитель», «учитель — родитель» и т.д. — отнюдь не всегда согласуется с реальными детскими потребностями.

Однако, как утверждают ученые-исследователи детства Н.Ф. Голованова и М.В. Осорина, жизнь детей протекает по своим законам (2), (6). Они часто не понятны взрослым, забывшим свое собственное детство. Хотим мы этого или нет, детство «поселяется» в школе даже «без прописки». Местом для детских секретов в школе может стать каптерка вахтера, а не кабинет школьного психолога; местом для чтения — тихий завешанный куртками и пальто угол школьной раздевалки, а не библиотека; местом для игр и общения — вскрытый втайне от взрослых школьный чердак или подвал.

В настоящее время издано немало рекомендаций, инструкций, положений о том, как пристроить детство к системе образования, но мало (практически нет) советов, как изменить систему под потребности — природу детства.

Пространство школы — явление многомерное. Его сущностный, возможно, определяющий компонент — уклад жизни образовательного учреждения. Структура школьного уклада, в свою очередь, также многопланова. В состав уклада школы входят: психологический климат; манера общения и обращения друг к другу; культурные и нравственные традиции; нормы и правила; стиль управления, руководства и взаимодействия; события совместной жизни; режим школы; система оценивания и стимулирования (поощрения и наказания); среда в школе и вокруг нее; учас-

тие родителей и местного социума в жизни школы...

Актуальные характеристики уклада современной школы — «нашей новой школы», т.е. культуросообразной, согласованной с природой детства:

- социокультурный;
- мультикультурный;
- этнокультурный;
- **детоцентрический.**

Уклад — внутреннее устройство жизнедеятельности (школы, семьи, сообщества поселения...), относительно устоявшийся, *самообеспечиваемый* порядок жизнедеятельности сообщества, который регулируется не сверху, а *свободно проявляется на основе самоорганизации сообщества* (Н.Б. Крылова) (5). Таким образом, согласованность школьной жизни с миром детства зависит в первую очередь от самой школы.

В инфраструктуре обычной современной школы есть: классы, холлы, коридоры, актовый и спортивный залы, библиотека, компьютерный класс, кабинеты специалистов (психолога, логопеда, социального педагога), столовая, гардероб..., школьный двор, спортивная площадка..., а в сельской школе еще и пришкольный участок. Достаточно богато, чтобы детям было комфортно в образовательном учреждении... только учиться? Важно все эти традиционные объекты и сооружения увидеть под углом потребностей детства.

На рисунке, размещенном ниже, обозначены «детские места», которые желательно/непреренно/обязательно следует иметь в каждой школе и которыми могут пользоваться дети при первой необходимости — возникшей детской потребности.

Кратко о «детских» местах школы.

Места для игры. Шумная и подвижная игра требует много места и безопасности. Играть можно в спортзале, холле, в специальной комнате, обитой такими материалами, чтобы можно было всласть напрыгаться и при этом не пораниться. Хорош школьный двор с «лазалками», тренажерами, «классиками». Есть школы, в которых во время перемен в коридоре раскатываются спортивные маты,

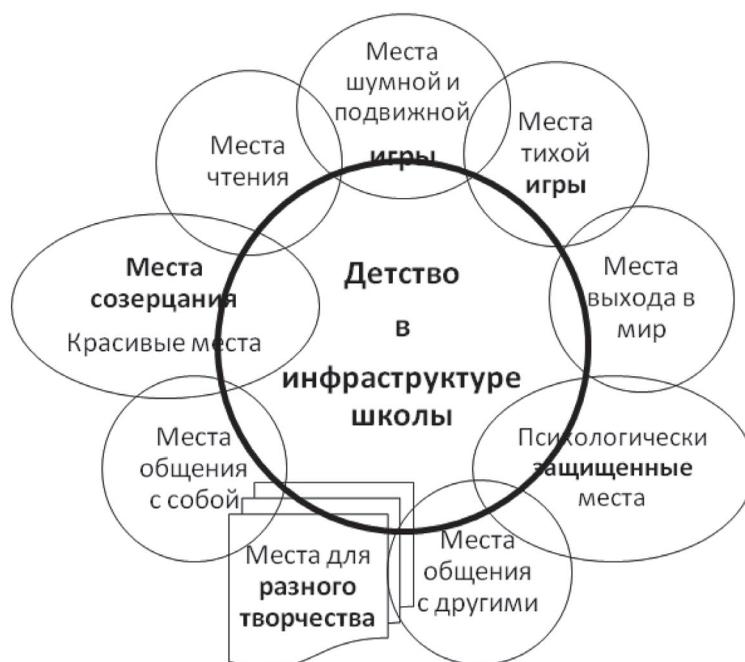


Рисунок 1. Детство в инфраструктуре школы

где кувыркаются, галдят младшие школьники; для подростков — открывается спортзал, где и приготовлены волейбольный мяч и сетка; для старшеклассников — выставляются в холле теннисные столы. Играет вся школа, причем вместе с детьми играют и взрослые.

Для тихой игры — в одиночку, вдвоем, втроем — тоже нужны особые места и предметы. Лучше, если не в классе, а, например, в уголке школьной холла или в школьной библиотеке, или в особом всем известном и, конечно, доступном месте.

Места для чтения. Речь идет не о чтении за партой и не о традиционных «затылок в затылок» местах для чтения в библиотеке. Такие места могут возникнуть «вдруг» в коридорчике перед медицинским кабинетом, а могут быть созданы специально, например в отгороженном уголке актового зала. Очень симпатичными показались мне «помещения» для самостоятельной работы в финской школе, сконструированные прямо в школьном коридоре из легких перегородок, быстро и легко преобразующие большое пространство в маленькие, обособленные.

Места для созерцания. Таким местам изначально присуща одна важная характеристика — они красивы настолько, чтобы их хочется рассматривать, любоваться ими, наблюдать. Предметами для созерцания здесь могут быть красивые интерьеры, картины, скульптуры, растения, фонтанчики, рыбки в аквариуме... Дальше — полет фантазии и дело творчества взрослых и детей.

Места для общения с собой. Они нужны для отдыха, размышлений, для восстановления сил и мобилизации на трудную работу... Хорошо, если они будут особо уютными — с удобными креслами, в зелени, с какими-то причудливыми декорациями. Таких мест в школе нужно несколько, то есть столько, чтобы было достаточно для всех желающих.

Места общения с другими. Для общения со сверстниками можно собраться, например, вокруг круглого стола в холле или устроиться на мягком диванчике в школьном коридоре, или в школьной столовой за небольшими столиками. В одной из школ наблюдала такую ситуацию. Старшеклассники на каждой перемене передвигали стулья, стоявшие вдоль стены коридора,

так, чтобы общаться друг с другом «лицом к лицу». Они создавали таким образом свою зону, изолировавшись при этом от бегающих вокруг младших учеников. Приходил дежурный учитель и заставлял ставить стулья на место. Старшеклассники подчинялись. Учитель уходил — стулья вновь расставлялись...

Места для разного творчества. Может показаться, что это об уроках ИЗО, труда, музыки, но здесь речь не об этом организованном творчестве в учебном процессе, а о возникающей потребности творить «вне расписания». Было бы неплохо, если бы эти кабинеты и мастерские были в свободном доступе для детей тогда, когда происходит «призыв души». В сельской школе видела однажды, как в школьную мастерскую мальчики приходили на переменах и после занятий — выпиливать, строгать, паять — продолжать начатую работу тогда, когда хотелось, когда им было удобно. В другой школе учитель после уроков вынимала из шкафа фломастеры, пластилин, нитки, паяльники и много-много разных предметов, предлагая детям богатый выбор для творческой деятельности.

В школе нужно много и разных мест для различных видов творчества — для юных певцов, танцоров, художников, сочинителей, мастеров...

Места выхода в мир. И опять не об уроке. Это — о персональных компьютерах с открытым доступом в Интернет не только в компьютерном классе, а как у финских и шведских школьников: в библиотеке, школьном музее, в комнате релаксации, школьном коридоре.

Открывают мир школьная медиатека, видеотека, аудиотека..., когда у ребенка есть возможность перелистать их меню и, сделав свой выбор, одному или с друзьями послушать музыку, посмотреть фильм, почитать информацию с цифровых носителей или из Интернета.

Психологически защищенные места. Ощущение безопасности, психологической защищенности — такой должна быть общая характеристика всех мест, перечисленных выше, и школы в целом. Не получится созер-

пания, если тебя в это время физически сносит школьная толпа; не случится побыть самим собой с самим собой, если кто-то подглядывает в замочную скважину, и т.д.

Универсальность данной характеристики не говорит о том, что не нужно специально заботиться о том, чтобы в школе были особые места, где детство не только не обидят, но непременно защитят. Очевидно, такими территориями «усиленной защиты» должны быть кабинеты директоров, завучей, учительские, однозначно — кабинеты школьного психолога и социального педагога (о существующем положении здесь пока упустим). Но могут быть в школе созданы и такие места, сам приход ребенка в которые — уже и сигнал о необходимости в защите, и первая скорая психологическая помощь.

Создавая инфраструктуру, согласованную с природой детства, следует помнить, что к категории школьного детства относятся несколько возрастных групп: младшие школьники, подростки (младшие, старшие), юношество, которые значительно различаются в своих потребностях, в типологических возрастных характеристиках. Собственно, в пространстве одной школы следует создавать 3–4 возрастные «детские площадки», что непросто в условиях массовой школы, размещающейся в типовом здании — фабрике образования.

Импонирует идея создания школ возрастных ступеней. Такая модель предполагает, что школа работает по одной из образовательных программ (начального, основного, среднего), соответствующей одному возрасту, что в школьном здании размещаются дети только этого возраста, что вся деятельность образовательного учреждения ориентирована и учитывает особенности учащихся данной возрастной группы. Таким образом, шансы создать пространство, психолого-педагогически согласованное/согласующееся с возрастом ребенка, значительно увеличиваются. Реализация таких моделей — школа младшего школьного возраста, подростковая школа, школа ранней юности — вполне реальна в наших городах.

Российской школе сегодня необходима глубинная экспертиза в отношении ее соответствия или несоответствия детству. Такой анализ и его следствие — избавление от антидетского в общем образовании, надеюсь, приведут к желаемому результату — в нашей школе станет, наконец, не как в известной песне — «будет детство где-то...», а будет детство ЗДЕСЬ!

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. — М., 2007.
2. *Голованова Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка. — СПб., 2008.
3. Конвенция о правах ребенка. Резолюция Ассамблеи ООН от 20.11.1989.
4. *Кривцова С.В.* Учитель и проблемы дисциплины. — М., 1997.
5. *Крылова Н.Б.* Ребенок определяет свою идентичность / Педагогический вуз и начальная школа на этапе построения новой модели отечественного образования: уроки прошлого, ресурсы настоящего, вызовы будущего: материалы межрегиональной научно-практической конференции. — Петрозаводск, 2009.
6. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. — СПб., 2008.
7. Президентская программа «Дети России». 1994.
8. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития личности в онтогенезе. — М., 1989.
9. <http://2010-2030.ru/articles/526/> Круглый стол «Детство как социокультурный феномен» 2.04.2010.