



ДРУЖЕСТВЕННОСТЬ И ВРАЖДЕБНОСТЬ В ПОВЕДЕНИИ УЧИТЕЛЯ

*КАК ПРЕОДОЛЕВАТЬ И ПРЕДУПРЕЖДАТЬ
УЧЕНИЧЕСКУЮ ВРАЖДЕБНОСТЬ*

АЛЕКСАНДРА ЕРШОВА,
кандидат педагогических наук
ВЯЧЕСЛАВ БУКАТОВ,
доктор педагогических наук

Когда мелочи учительского поведения ежедневно убеждают учеников в отсутствии у учителя дружелюбности по отношению к ним самим, то обучение становится обузой.

Когда в общении у человека появляются определённые нюансы поведения, связанные с его внутренней уверенностью в некой общности его интересов с интересами партнёра (партнёров), то такое поведение в теории режиссуры называется *дружелюбностью*. И чем у человека больше этой уверенности, тем больше в его поведении признаков дружелюбности и тем они заметнее и ярче.

Враждебностью же в режиссёрской теории действий называется поведение, основывающееся на слепой уверенности человека в противоположности (антагонизме) своих интересов интересам того, с кем он общается, — уверенности, часто, по большому счёту, беспричинной.

Умение считывать враждебные или дружелюбные признаки поведения окружающих доведено у каждого человека до безотчётного автоматизма, что позволяет всем нам моментально и не задумываясь определять по поведению окружающих степень совпадения (или общности) их интересов с нашими собственными.

Дети по мере освоения родного языка также овладевают этой способностью пусть неосознанно, но довольно точно определять (или хотя бы предполагать) возможную степень совпадения или несовпадения своих сиюминутных интересов с интересами окружающих.

СООТНОШЕНИЕ ИНТЕРЕСОВ

В педагогике соотношение интересов учителей и учеников рассматривается вполне однозначно: их интересы хотя и могут не совпадать, но тем не менее антагонистическими не являются. Поэтому педагогическая идеология все случаи бытования школьной враждебности относит к частным случаям (то есть к исключениям), для работы с которыми обычно прибегают к традиционным увещаниям: «Как тебе не стыдно!», «Вы только подумайте!» и др.

Подобные увещания, конечно, помогают, но, как показывает практика, не всегда. Поэтому психологи предлагают свои методики – различные психотерапевтические тренинги. Тренинги эти порой весьма результативны, да только вот с трудом вписываются в специфику формата школьной жизни.

Режиссёрская «теория действий» предлагает свой особый подход к решению извечных в педагогике проблем, связанных с преодолением и предупреждением случающейся ученической враждебности.

Посмотрим на соотношение интересов учителей и учеников глазами самих учеников, сидящих за партами и владеющих (ещё с дошкольного возраста) способностью невольно считывать с поведения взрослых некоторые из их интересов и примерять их к своим.

У доски отвечает ученик. Учитель своими вздохами или нетерпеливостью невольно демонстрирует своё отношение к нему как к ученику слабому, бесперспективному. Это хорошо видит и сам отвечающий, и его друзья по классу, которые с демонстрируемым мнением о способностях отвечающего могут быть не согласны, да и в такой публичной откровенности учителя совсем не заинтересованы.

К доске отвечать вызывается следующий. Теперь учитель невольно предался скучающему унынию (или заполнению журнала). И, дождавшись конца ответа, равнодушно ставит «заслуженную» тройку или четвёрку в журнал. При этом учитель считает, что ничего особого не произошло и что он вёл себя, как обычно, не давая никаких поводов для какой-то особой конфронтации. А ученики его поведение, изо дня в день повторяющееся, в конце концов начинают воспринимать как яркое свидетельство и доказательство той пропасти, которая лежит между их ученическими и его учительскими мнениями и интересами.

Вспомним, а как мы сами относимся к равнодушию окружающих (и особенно друзей), когда, например, пытаемся выпутаться из неприятного переплета или доказать свою правоту? Или когда пытаемся изложить, с трудом подбирая нужные слова, нечто только что понятое (или так до конца и не понятое)? Безусловно, мы



сами такое равнодушие воспринимаем как явное проявление недружественности. И прикидываем, насколько эта недружественность могла быть случайной.

Так же поступают и дети. Во время урока расхождение или общность в интересах усматривается ими во всём. И в том, перебивают их или нет. А если перебивают, то когда и как (каким тоном). Кто радуется, когда радуются они? Или, наоборот, кто в это время огорчается? И т. д.

ПРИЧИНЫ РАЗМЕЖЕВАНИЯ

Привычные и, казалось бы, весьма безобидные поведенческие реакции взрослых в условиях урока могут провоцировать, например, размежевание детей в классе. Одного учительница вызывает с тяжёлым от безнадёжности вздохом: «Попробует ответить Вова Д.». Другого – с саркастическим покачиванием головы: «И что же ты сможешь нам сказать?» – своим поведением давая понять, что оба они – одного поля ягоды. Тогда как третьего учительница почти всегда вызывает зазывно-интригующим и звонким голосом: «Слушаем Сашу О.!»

Прикладывая к общению учителя с учениками режиссёрскую мерку дружественности, начинаешь понимать, почему ежедневное восприятие подобных мелочей в поведении учителя приводит многих детей к стойкому ощущению от-

сутствия на уроке дружественности по отношению к ним самим. Неудивительно, что обучение становится для них обузой. Школа превращается в остров, на котором покинутые дети-робинзоны ищут себе Пятницу и воюют с другими робинзонами, видя в них ничтожных или кровожадных туземцев. Стихия враждебности начинает всё чаще и чаще входить в их жизнь и определять её.

Недружественность, непреднамеренно запускаемая учителями, бумерангом возвращается опять к ним. И, несмотря на свои благие педагогические намерения, им всё чаще и чаще приходится наткаться на глухую стену ученического безразличия. И тогда уже стихия враждебности начинает клочкотать и в них, заикливая на представлениях о якобы фатальном антагонизме детских устремлений всем своим педагогическим намерениям. На уроках то и дело мечутся молнии злости, бушует ярость, торжествует насилие.

СИЛОВЫЕ МЕТОДЫ

В режиссуре известно, что все силовые приёмы унижения и требования покорности уместны для общения не с другом, а с тем, кого скорее можно назвать врагом. При этом, находясь «в сердцах», мы всегда твёрдо уверены, что добром этот «не-друг» навстречу нам не пойдёт, просьбу не выполнит, поручение не примет и т. д. и т. п.

Иногда подобная уверенность взрослого по отношению к ребёнку возникает даже после первого его непослушания. Учителя «лежебоки» особенно легко (почти автоматически) переходят к силовым средствам враждебного воздействия.

Стойкая деловая инициатива учителей-«тружеников» также не застрахована от некоторых враждебных проявлений. Но силовые оттенки в их поведении менее экспрессивны, зато могут быть более методичными. Свои немногочисленные, но беспрекословные требования такие учителя обычно подкрепляют апробированной ими системой наказаний, достаточно чувствительных для детей.

В результате деловитость таких учителей приносит свои плоды – изучаемые на их уроках темы так-таки осваиваются каждым учеником. Но из них только единицы (так называемые сильные, дисциплинированные) смогут полюбить изучаемую область знаний. Для большинства же учеников этот предмет навсегда свяжется с отрицательными переживаниями от испытанного на уроках принуждения, насилия, страха.

ЧЕСТНОЕ ПРОТИВОБОРСТВО

Ряд режиссёрских терминов (например, таких, как *мобилизация*, *конфликт*, *борьба*) некоторые учителя сначала принимают в штыки. Им видится здесь признание (или даже

провозглашение) некоей тотальной агрессивности и состязательности. Чтобы окончательно разобраться с мифической агрессивностью, якобы навязываемой педагогике театральной терминологией, вспомним про дворовые игры.

Абсолютному большинству интересных и захватывающих игр свойственна явная состязательность, то или иное противостояние. Если в них не будет партнёров-противников, между которыми завязывается борьба открытая, честная (то есть по определённым правилам, добровольно принятым всеми участниками), то сама игра исчезнет. Но наличие противников в игре не приводит к воспитанию враждебности. И несмотря на случающиеся (особенно в детском возрасте) обиды проигравшего (или проигравшей команды), после игры оба партнёра (или обе команды) остаются довольны, что приняли участие в игре, и ищут новых возможностей для её повторения.

Желание игроков ещё и ещё раз повторить игровую ситуацию сравним с тем отношением, которое возникает у участников, например, открытого урока. На нём, казалось бы (и это могут засвидетельствовать все приглашённые на открытый урок педагоги), враждебности никакой не было, как не было и открытой борьбы. Да вот только ни ученики, ни сам учитель уж никак не мечтают поскорее повторить его вновь.



Читатель может возразить, что на открытом уроке показывается работа, а игру с работой сравнивать не стоит – это слишком разные вещи. Но ведь и в работе можно увидеть своеобразное противоборство (например, замысла с материалом). Так же как и припомнить пример, когда законченная работа вызывает у выполнившего её работника не только чувство гордости, но и желание повторить её ещё раз. У разных людей это случается в какой-то своей любимой работе. А значит, причина не столько в самой работе (как и не в самой игре или открытом уроке), сколько в тех интересах, которые по ходу работы ли, игры ли, урока ли удовлетворялись либо нет.

Что же мешает интересам учеников осуществляться в той или иной учебной работе, на том или ином уроке? В ответ от педагогов можно иногда услышать: отсутствие у детей нужных интересов. Когда подобные мысли овладевают нами, в нашем поведении тут же появляются те нюансы, которые говорят если не об открытой враждебности, то хотя бы о нашей недостаточной дружественности. Как только представление об общности наших и детских интересов исчезает, заменяясь представлением об их несовпадении (или даже противостоянии), так признаки дружественности перестают украшать наше поведение, уступая свое место другим...

Попутно напомним, что педагогическая деятельность не может строиться *на отсутствии* нужных интересов – она тогда сразу же разваливается.

БАРСТВЕННЫЕ ПРЕТЕНЗИИ

Во время урока некоторых учителей поджидают коварные ловушки враждебности. Например: «Если я сказал (а), то почему он (она) не выполнил (а)? Да как он (она) смеет! Ну, я ему (ей) сейчас покажу! Сколько же можно терпеть?!» И дальше учитель «показывает» – ставит его (её) перед всем классом, записывает в дневник, вызывает родителей, оставляет после уроков, в качестве наказания лишает какого-то поощрения (возможно, кстати, заслуженного) и т. д.

Или такая весьма распространённая и коварная ловушка: несмотря на особые предупреждения взрослого, ребёнок совершил таки нежелательный поступок. Уж как некоторые из нас, взрослых, бывают тогда разгневаны! Вот и учителя туда же. Например: «Столько сил на него потрачено. И на уроке ему особое внимание уделили. И после уроков по-хорошему объясняли. И даже незаслуженно (в качестве аванса) разок-другой похвалили. А он? Сбежал с дежурства! Ну что за свинство? Вот следующий раз встану в дверях и не выпущу его из класса!»

В подобной логике, возникающей при попадании взрослого

в одну из педагогических ловушек, сквозит примитивизм или недомыслие в понимании прав и обязанностей детей и учителя. Недомыслие заключается в барственной претензии взрослого на послушание ребёнка, барственном расчёте на то, что, неукоснительно выполняя наши педагогические предписания, дети начнут сами собой воспитываться.

Вот педагогика и оказывается сведенной к примитивной раздаче предписаний порядка в обучении и поведении. При этом у многих педагогов невольно возникает злополучное разделение – «они» и «я». Автоматически с языка начинают срываться словосочетания «Я им покажу!», «Они должны!», а в голову лезть все соответствующие этой позиции и поощрения, и наказания – другими словами, средства воздействия. И здравый смысл им начинает изменять всё больше и больше.

«Ослепнув», некоторые учителя уже и не задумываются, что если ученики и должны, то почему именно им и именно сейчас? Абсолютизация своих учительских прав становится для них априорной, и, окрылённые ею, они отважно вступают со слабым учеником в борьбу (отнодь не честную, как в свободно выбранной игре), оттачивая свою взрослую настойчивость. (Видимо, не случайно дедовщина в армии сопровождается выражениями, замаскированными как-никак из педагогики: «проучить салага», «научить уму-разуму».)

В посещающем некоторых учителей желании добиться от ученика выполнения именно *их* требований и именно *сейчас* не только педагогические права становятся весьма примитивными, но и профессиональные интересы оказываются подозрительно близкими. Как будто если ученик именно сейчас выполнит их столь упрямое требование, то наступит полный триумф педагоги, после которого учителя смогут заснуть спокойно.

ШОРЫ НЕДОРАЗУМИЙ

Обманчивая достижимость близких «педагогических» интересов (целей) связана с узостью учительского взгляда как на свои профессиональные интересы и цели, так и на интересы и цели детей.

Желание детей двигаться, увлечённо играть, самостоятельно трудиться, участвовать в общем деле – прекрасные цели, которые взрослым следует с ними разделять. Точнее, принять к исполнению, помочь им подыскать или придумать (подсказать) какой-то способ (форму) для их осуществления. Тогда взрослый становится нужен детям. Тогда у него появляется возможность влиять на расширение, усложнение и обогащение целей и интересов своих воспитанников.

Но, как известно, здравый ум любого из нас время от времени сужается шорами недоразумений. Тогда нам вдруг кажется, что



желание детей подвигаться в корне противоречит нашим высоким и благородным педагогическим целям. И мы начинаем воспринимать это детское желание только как отсутствие нужных желаний, как их стремление специально досадить нам своим баловством и непослушанием. Такое сужение наших представлений об интересах детей неизбежно сопровождается появлением у нас позиции, в той или иной степени враждебной детству.

Поэтому перед каждым заданием или упражнением учителям полезно лишний раз призадуматься: в чьих же интересах оно задаётся и осуществляется? И если оно реализует только некие дидактические цели и не учитывает, не реализует, не опирается на интересы самих учащихся (в их возрастной, индивидуальной и коллективной специфике), то выполнение задания неизбежно будет сопровождаться элементом насилия. И уже именно насилие определит тот или иной педагогический эффект (который точнее было бы назвать педагогическим дефектом).

Если же сиюсекундный характер детских интересов и устремлений используется учителем максимально и на уроке ему удастся именно на них развернуть учебно-познавательную деятельность, то дети и учить себя (*учиться*) и воспитывать себя (*воспитываться*) начинают добровольно, без каких либо угроз и насилия.

СМЕНА МИЗАНСЦЕН И НАСТРОЕНИЙ

Одна учительница химии, столкнувшись с тем, что десятиклассники, не выучив дома заданное, отказываются писать пятнадцатиминутную контрольную работу, решила поменять свои планы (а заодно и сидячий стиль обучения). И вместо контрольной она объявила «скоростную эстафету по рядам». Ученикам каждого ряда нужно по очереди подбежать к доске и написать в столбик по одной химической формуле. Любой – из органики или неорганики, трудной или лёгкой – лишь бы правильно. И ещё одно условие: если формула уже на доске написана учениками какого-нибудь ряда, то повторять её нельзя.

Задание лёгкое – все кинулись в бой. Как только один садился на свой стул, к доске устремлялся следующий. Победителей устанавливали дважды. Первый раз – какой ряд быстрее, второй – какой грамотнее.

Для проверки каждому ряду по жребию был определён не свой столбик формул, и ученики, собравшись (по рядам) в кружок, выясняли все недочёты и ошибки, после чего сообщали свою оценку проверяемому ряду. Именно ему, а не учительнице, которая так удачно организовала не только смену привычной мизансцены урока, но и смену негативных настроений в классе на позитивные, дружественно-деловые. Так что по-

сле шумной эстафеты класс с энтузиазмом занялся изучением нового материала.

При освобождении учителей от досадной узости в представлениях о своих профессионально-педагогических обязанностях многие из них, во-первых, начинают в любых ситуациях подыскивать дела, соответствующие интересам реальных детей. Во-вторых, создавать условия, чтобы дети выполняли эти дела не только с удовольствием, но и приобретая новые знания, умения и навыки. И им легче становится уходить от влияния стихийной враждебности (исходящей не только от учеников, но иногда и от администрации или коллег) и не теряться от случающихся завихрений дружелюбности ошалевших учеников.

Когда учитель уверен, что в любой ситуации можно обнаружить в своих педагогических и детских ситуативных интересах хоть какую-нибудь общность, он спокойно (то есть деловито и дружелюбно) воспринимает и отказ ученика от порученного дела, и его каприз, и его ошибки, и прочие проявления его настроения, самочувствия, характера. Он начинает понимать, что все детские оплошности, погрешности, баловство – это не досадные препятствия на пути достижения взрослым человеком – учителем – своего профессионального счастья, а необходимое условие для его профессионального роста. Ведь именно за преодоление, сглаживание и освобождение от них

ребёнка педагогический труд и ценится в обществе.

Отношение взрослого к ошибкам и шалостям детей (воспитанников, учеников) является показателем и того, что обычно называется любовью к детям, и того, что называется педагогическим призванием. Различные варианты представлений учителей об общности интересов (или самой возможности этой общности) порождают многообразие дружественного и враждебного поведения с учениками. Ученики легко и с благодарностью откликаются на любые проявления дружелюбности, заинтересованности, внимания. Даже весьма малые.

Один педагог, и не прикидываясь старшим братом, ведёт себя, как дрессировщик, узурпатор, враг. Другой, хоть и имеет с детьми общий интерес, но всего лишь в том, чтобы без хлопот, не напрягаясь, провести общее время занятия, – соответственно и поведение его носит черты лёгкого дружественного флирта. Третий хоть и опекает интересы детей, но уж очень по-простецки подчиняясь их случайным желаниям.

Локальность совпадений

Педагогу, работающему в заинтересованно-деловом стиле, на уроках постоянно приходится заботиться о переключении детей с одних интересов на другие, добиваясь того, чтобы на каком-то этапе эти интересы начинали совпадать



с его дидактическими интересами и устремлениями.

Конечно, совпадения (общности) не могут быть полными и продолжительными. Они по ходу урока возникают локально. Но, периодически повторяясь, формируют у детей устойчивое представление о дружественности старшего. Подобные представления не ущемляют чувство той необходимой самостоятельности и обособленности личных целей и интересов, которое так нужно каждому ребёнку.

Известно, что друг в одном деле не всегда является другом в каком-то другом. Бывает, что во время урока кто-то из учеников своим поведением начинает мешать уже наладившейся совместной учебной работе одноклассников. Тогда переключение учителя с позиции «друга» на позицию «не-друга» к этому ученику обычно несёт некое естественно-позитивное воздействие. И общие представления о дружественности у учеников (в том числе и у виновника) только укрепляются.

Подчеркнём, что учителю нельзя допускать враждебности, если безобразие совершает ученик, почему-то сам стоящий на враждебной позиции к учителю. В этом случае педагогу следует держаться абсолютной и безукоризненной дружественности. Озлобление ребёнка против взрослых, его представление (или уверенность), что взрослые (педагог) – враги (враг), нельзя усиливать ни на йоту.

ИСПЫТАНИЕ НА ПРОЧНОСТЬ

Случается, что на уроке один из учеников начинает самыми резкими и недостойными выходками испытывать прочность нашей к нему дружественности, как бы стремясь лишней раз убедиться в её надёжности, чтобы более уверенно рассчитывать и полагаться на неё в будущем. В подобных ситуациях учителям следует помнить, что таким каверзным способом испытывается только дружественность и никак не враждебность. А это уже повод для того, чтобы, прежде чем учитель найдёт достойный выход из положения, ему все-таки возникшей каверзной ситуации порадоваться.

Установки учителей на враждебность или дружественность ярко проявляются в их поощрениях и наказаниях. Эти два взаимосвязанных способа традиционного педагогического воздействия корректируют представление учеников о своих ученических правах и обязанностях. Учительские поощрения и наказания либо расширяют представления учеников о своих правах, либо увеличивают их представления о необходимых обязанностях. Либо сужают и уменьшают и то и другое.

Но все эти процедуры целесообразно осуществлять только с позиции дружественности. Чтобы воспитанник по всем мелочам поведения взрослого увидел, что всё делается в его детских интересах (увидел, а не просто услышал

про то из уст самого взрослого). Особенно важно это при наказаниях. «Встань и постой пять минут», «Дай мне эту игрушку, она мешает тебе заниматься», «Положи дневник на стол», «Работай один», «Пересядь», «Я забираю у тебя книгу» и т. д. и т. п. – может звучать и враждебно (да ещё как способ унижить), и по-деловому дружественно (например, с тяжёлым и искренним вздохом сочувствия: дескать, вынужден идти на неприятности, но в твоих же интересах).

Диапазоны ДЕТСКОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ

На фоне общей учительской дружественности во время урока любая, даже незначительная нотка враждебности может оказаться сильным воздействием на ученика. Но при условии, что он этой дружественностью дорожит и сам стремится к ней.

Дети, как и взрослые, к ноткам враждебности чувствительны по-разному. На одних они действуют моментально, на других – после длительной задержки. Кто-то склонен на них всегда реагировать позитивно, другие – скорее негативно. А есть и те, на кого эти нотки почти никогда не действуют.

Следует помнить, что на натуре эгоистические враждебный тон обычно оказывает озлобляющее действие. А вот альтруисты, как правило, склонны искренне огорчаться, стремясь поскорее загладить свою вину.

Если у ученика в семье царит атмосфера враждебности, то к негативным средствам педагогического воздействия он относится без особых переживаний. Вызвать в его душе реальный отклик способна только твёрдая и верная дружелюбность учителя.

Повторим, что проявлениями дружественности или враждебности пронизываются все действия, совершаемые учителем. Учительское уважение к личности учеников, интерес к их самобытности и вера в их добрые намерения проявляются и в добром спокойном взгляде, и в готовности выслушать каждого ученика, и в отзывчивости на возникающие у них затруднения.

И ученикам безразличны такие «мелочи» в поведении учителя, как то, огорчился ли он вместе с ними или, наоборот, обрадовался; попытался ли помочь им в трудное мгновение и был ли при этом внимателен и спокоен; не изменила ли ему вера в то, что перед ним его хорошие друзья (ученики) и т. д.

Об «учении с увлечением»

Формирование дружного учебного коллектива является одной из сложнейших педагогических задач. Поскольку читатель уже достаточно подробно смог ознакомиться с режиссёрским пониманием дружественности как представления об общности интересов, мы можем обсудить роль общих дел в школьной жизни.



Общее дело, если им удаётся занять всех, ведёт к сплочению. Первым шагом может стать и туристический поход, и новогодний спектакль...

С выявлением детьми общности своих интересов связана одна очень старинная заповедь воспитателей: *никогда не делать замечания сразу всем участникам беспорядка – только одному.*

И вот что странно. Казалось бы, у всех детей в школе всегда есть общее дело – учиться, но ведь оно почти никогда не объединяет детей! А ведь любой учебный предмет, любая программная тема может рассматриваться учителем не как самоцель, а как своеобразный материал, предлог для развития учащимися своих взаимоотношений, представлений и о себе, и о других, и о предполагаемых мнениях других о себе, и о связях всего этого между собой. Тогда обучение из принудитивного становится удовольствием и радостью.

Как-то в Смоленске мы провели импровизированный опрос студентов последнего курса пединститута и педучилища о самых радостных воспоминаниях, связанных со школой. Чаще всего в качестве радостного события в школе вспоминалось её окончание – выпускной вечер или последний день перед летними (или зимними) каникулами. Гораздо реже – первое сентября в первом классе или начало учебного года после каникул.

Очень часто вспоминались внешкольные мероприятия (походы, туристические поездки по городам) и внеклассные («огоньки», вечера, КВНы). И только у двух студентов (из более ста опрошенных) радостные воспоминания были связаны непосредственно с учебным процессом.

На вопрос «Что вы как учитель планируете делать, чтобы ваши ученики с радостью шли в школу?» большинство отвечали: «Устраивать вечера, походы, огоньки». И всего лишь трое ответили, что они постараются вести свой предмет увлекательно. Только трое (!) планировали сделать детскую жизнь интересной и радостной на самих уроках.

Если представление об «учении с увлечением» у большинства будущих учителей, в основном, связывается с проведением внешкольных и внеклассных мероприятий, то, значит, сама подготовка этих педагогов с увлечением и радостью связана не была, а если студенты и испытывали подобные чувства, то не от обучения и не в стенах учебных аудиторий.

«А когда нам этой ерундой (то есть увлечённостью учащихся) заниматься? – возражают преподаватели этих студентов. – Ведь у нас времени и так не хватает. Программа большая, темы трудные. И тратить время на создание студентам радости мы не можем. Времени просто жалко». «А тратить время на мало кому нужный

ритуал мы можем? И тратить на это жизнь не только свою, но и чужую нам не жалко?» – можем парировать мы.

Казалось бы, зачем учителям со школьниками на своих уроках чтения, рисования, физики заниматься проблемами межличностного общения? Для этого можно открыть особые факультативы или психологические тренинги. И, как мы знаем, подобные и факультативы, и тренинги время от времени в институтах и в старших, средних, младших классах общеобразовательных школ регулярно затеваются. Но всякий раз оказывается, что при отсечении проблем живого общения от изучения программных предметов в некий самостоятельный предмет страдает и общение, и обучение.

Диалектичность живого обучения неразрывно связана с отношением учителя к учебной теме как

к предлогу для приобщения к чему-то высшему, непреходящему, общечеловеческому. Тогда обучение становится искусством, помогающим детям жить полноценно и насыщено.

Чтобы процесс научения стал делом, учеников объединяющим, требуется прямо-таки революционная перестройка дидактических представлений у большинства наших учителей.

Давно пора при обучении детей от 6 до 16 лет отказаться от монотона школьной формы индивидуалистического образования, оставив её разве что старшеклассникам (это они, если хотят, пусть поодиночке сидят, уткнувшись каждый в свой учебник, под пристальным взглядом квалифицированного консультанта). Во всех же других классах использование подобных форм обучения следовало бы либо сильно ограничить, либо вообще запретить.

