

«ДЕТИ!.. БЕРЕГИТЕСЬ БАОБАБОВ!»

Размышления о взаимоотношениях учителя и ученика и о педагогическом совете

Светлана Белова, доцент Волгоградского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, г. Волгоград

Педсовет... Кто с кем, зачем и как советуется? Что ставим мы сегодня на повестку дня учительских совещаний? Чем на самом деле озабочен педагог?

...Идёт педсовет, посвящённый итогам учебного полугодия. На лицах учителей читаю усталость, недовольство, подавленность, тревожность, возмущение. Есть из-за чего тревожиться и возмущаться! Ученики (в очередной раз) продемонстрировали слабые знания, нежелание учиться, плохую дисциплину и наплевательское отношение к учителям, которые за нищенскую зарплату выворачиваются ради них наизнанку. Классные руководители отчитываются перед директором и педколлективом за то, как они «работали» с детьми, их родителями и учителями над сокращением количества двоек и пропусков занятий. Администрации школы важно знать, сколько раз педагог беседовал с тем или иным учеником (иными словами, предупреждал о неотвратимом наказании), как часто извещал родителей о его «достижениях». Директор обязывает классных руководителей требовать объяснительные от учеников и их родителей по поводу пропусков уроков. В общем, идёт серьёзный разговор о важных вопросах реальной школьной жизни. Педсовет как педсовет. Бывают, конечно же, другие — «хуже», «лучше»,

«круче», «педагогичнее», «научнее». Но речь не о сравнительном анализе работы школ. Перефразировав поэта, хочется воскликнуть: хотя бы ещё один педсовет относительно... результативности всех педсоветов!

Педсовет продолжается... Приглашают маму; она всё это время стояла за дверью и ждала, когда её «вызовут к доске». Сейчас ей придётся держать ответ за дочь, которая «ведёт себя нагло», «приходит на уроки размазанная», «школу посещает редко». Что делать? Этот вопрос наверняка волнует и учителей, и быстро повзрослевшую восьмиклассницу, и её маму. Только ситуацию каждый видит, как нетрудно представить, со своей «кочки зрения».

Наверняка многие педагоги скажут, что педсоветы, подобные этому, — большая редкость. Мол, большинство учителей сегодня пересматривает своё отношение к ученику и к педагогической деятельности. Слава Богу, если это так. Но хочу спросить: готовы ли мы подняться на философский уровень осмысления своей деятельности и увидеть перспективы, лежащие за пределами классного журнала? Готовы ли сегодня школы, всё ещё вынужденные соревноваться друг с другом за «качество обучения» и «количество медалистов», работать с конкретным учеником? Готов ли учитель избавиться от стереотипов мышления и, заглянув поглубже в душу «неудобного» ученика, увидеть в ней свою боль, свои ошибки, своё детство? Может быть, эти вопросы должны опреде-

лять суть наших методических «посиделок» и вообще траекторию нашего профессионально-личностного роста?

Ещё один вопрос хорошо бы вынести на педсовет: как научиться любить доверенных Богом, судьбой и родителями детей? Таких сложных, непослушных, капризных, невоспитанных, неудобных — разных. К сожалению, именно этой науке — любви — нас не учили в педагогических вузах. Предполагалось, что способность любить сама собой разумеется, коль ты берёшь на себя смелость учить других. Мы получили диплом педагога, зная педагогические «теории», «концепции», «принципы», «методы», «технологии». Но получили ли мы действительно педагогическое образование? Как говорится, можно быстро научить человека жарить котлеты, но долг путь становления повара.

Конечно, если на нашу профессию смотреть через призму сегодняшних экономических проблем и снижения её статуса в государстве, то мы легко оправдаем любого учителя, которому «скажите спасибо, что он приходит за такую зарплату в школу». Но нам нужно учиться не списывать на «объективные обстоятельства» издержки своей профессиональной подготовки. Иначе можно договориться до того, что некомпетентность в любой области легко списать на то, что «среда заела».

Исследуя проблему самоопределения будущего педагога, его готовность к профессионально-личностному саморазвитию, я убедилась: некоторые студенты педагогического вуза учатся в нём «ради корочки» (трудно представить такое, например, в военном или театральном учебных заведениях). Многие будущие учителя имеют расплывчатое или искажённое представление о своей профессии, не видят себя в роли педагога. Вот какие ответы студентов педагогического университета мы получили на вопросы о причинах выбора профессии, о своём представлении о ней:

«Во мне слишком мало твёрдости, я слишком добрая. Педагогом быть не собираюсь» (Елена, 3-й курс). «Вообще-то после педа в школу идти не хочу» (Ольга, 1-й курс). «Раньше хотела быть учителем, а сейчас не хочу. Дети сейчас просто бешеные» (Елена, 1-й курс).

Подобных суждений много...

«Он жил на планете, которая была чуть побольше его самого»

Да, мы, учителя, знаем, что ученик — это «другая планета». Догадываемся, что случаются на ней разные «землетрясения» и «катастрофы». Но знаем, скорее, умозрительно. Всю глубину и реальную силу внутренних переживаний ребёнка я поняла только тогда, когда с помощью практической психологии начала заново «проживать» свою жизнь. Тогда же мой взрослый сын в минуту откровения поведал мне о своих переживаниях в подростковом возрасте. Получается, что нерешённые проблемы подростка, «неотработанные гештальты», создают фон тревожности взрослого человека. И школа пока ещё не научилась адекватно работать с «переживанием» ученика, профессионально оказывать педагогическую поддержку в процессе становления личности, исключать факторы, наносящие травму детской душе.

...Урок в 5-м классе. Учитель, возмущённо размахивая указкой, негодует по поводу неумения стоящего у доски ученика решить задачу. Ему неизвестно, что сейчас творится в его душе. А он испытывает (записываю с его слов) ужас от всего непонятного: страшно, что не решается задача, что он такой «тупой», что одноклассники смеются, что его ждёт наказание учителя и родителей — «хочется убежать на дачу и спрятаться там ото всех»... И он действительно убежит... и будет плакать... и его будут называть «маменькиным сыночком»... А другой ученик в подобной ситуации плакать не станет, но он тоже убежит — туда, где ему хорошо, где его принимают, где он будет чувствовать себя «крутым». Сколько таких ребят, которые читали в глазах учителей приговор себе: «дебил», «тупица», «урод», искали «лекарство» от своей неполноценности! Хорошо, когда этими «лекарствами» становится любимое занятие: труд, книги, но существующая статистика детских

самоубийств, алкоголизма, наркомании, бродяжничества, преступности говорит о другом.

Школьник зачастую не воспринимается учителями и родителями как человек во всей целостности, а оценивается в первую очередь как ученик. Между «учеником» и «человеком» ставится знак равенства и выводится сумма: «плохой». Естественное желание убежать к себе, «хорошему» приводит туда, где его принимают, где он значим. Нередко этот «кайф» признания он привыкает получать, участвуя с друзьями в хулиганских выходках или в курении (за компанию) «травки».

Учитель, унижающий ученика, раздражающийся, нетерпимый — это тоже «планета». И дело тут не просто в «плохих» и «хороших» людях. Может быть, агрессивного учителя следует пожалеть как ещё не повзрослевшего ребёнка или как очень слабого человека. Разве сильный человек будет нетерпелив и агрессивен? Сильный прощает другим их слабости. Почему не решается задача у ученика? Потому что он не выспался сегодня, или он рассеян и не сосредоточился во время объяснения таких задач, или у него развито образное мышление, а абстрагирование даётся с трудом. А может быть, он болен или у него проблемы, которые не дают покоя? Учитель понять не может, потому что собственные внутренние проблемы держат его в плену. Возмущённый слабыми учебными результатами учеников, на самом деле он думает не о них. Здесь другое: боязнь выглядеть в глазах коллег и руководства непрофессионалом, ощущение напряжения от неспособности держать под контролем ситуацию, чувство раздражения от собственной слабости и невозможности быстро получить желаемое. Подсознательно учитель понимает, что ему не хватает профессионализма, но смириться с этим не хочет и убеждает себя, что во всём виноваты дети, их «неспособность учиться», «лень», «невнимательность», «неблагодарность», «несерьёзность», «наглость» (беру эти слова в кавычки, ибо все они из лексикона учителей).

Вспоминается семинар, который я начала с того, что предложила руководителям школ описать одну из запомнившихся фотографий

из семейного альбома. Постепенно педагоги снимали с себя должностные «латы» и становились «живыми» людьми со своими переживаниями. Учительская авторитарность, строгость, жёсткость, порой агрессивность возникают из желания скрыть себя «подлинного». А каждый из нас в своей подлинности имеет недостатки, проблемы, совершает ошибки. Но, полагают мои коллеги, педагог должен быть безупречным. Доказано, что в природе агрессии всегда лежит страх. Чего или кого боится педагог? И родителей, и детей, и начальство, и самого себя. Его с детства приучили «доводить дело до конца», быть ответственным. Вот он ответственно и честно хочет выдать результат, а этому мешают... сами ребята. Они «выскальзывают» из рук. И себя такого — неумеющего, не способного справиться с ситуацией — учитель не любит, не принимает. Он страдает от нелюбви к себе.

Учитель не знает, как справиться со многими своими проблемами, и совершенно естественно — раздражённо — реагирует на любые «отягощающие обстоятельства». Таковыми нередко становятся дети, которые не вписываются в рамки норм, «отвлекают» от важных дел, «мешают», «надоедают». Поэтому так радуется учитель, если судьба «подкидывает» ему «удобных» детей. Не осознав себя как личность и профессионал, не способен решать сложные педагогические проблемы и испытывать подлинную радость от профессии. Настоящий педагог осознаёт необходимость «выпалывания баобабов» на своей «отдельной планете».

Вспоминаю своё взросление в профессии: когда-то я радовалась встречам с «хорошими» детьми, которые понимали меня, любили мой предмет, отвечали моим ожиданиям, и огорчалась, если попадался «крепкий орешек». И ведь искренне недоумевала: почему моё «душевное слово» не до всех доходит?.. И обижалась на «неблагодарных деток»... С некоторых пор поняла всю прелесть встреч с разными детьми. Сколько «текстов», сколько

«исключений из правил», сколько чужих жизней может «читать» педагог! И каждая новая трудность, каждое препятствие, конфликтная ситуация, проблема таят в себе возможность подняться чуть выше в своём профессиональном совершенствовании. Так, понимаю: Юлька не врёт. Пишет «любовные» письма, называет меня «добрым другом», но ведь врёт же, что любит литературу и меня, своего учителя. Уроки часто пропускает, опаздывает на них, задания не выполняет, книг не читает, интереса в глазах к предмету нет. Но зачем тогда эти откровенные письма? Сложный психологический ребус. Алексей тоже загадка. Подвижный, энергичный, сверхэмоциональный, общительный, он очень остро реагирует на любые изменения в моём настроении. Чуть что — вопрос на весь класс: «А почему Вы сегодня грустная?» Казалось бы, с ним никаких проблем. Но я знаю: будут! Он «разлюбит» меня, как только я поставлю ему «незаслуженно» заниженный балл или он встретится с трудным учебным заданием. Силы воли у Алёшки маловато. Он делает только то, что получается. Он хочет всем понравиться и полагает, что его обаяние будет влиять на отметку в журнале. Долго и последовательно надо внушать ему, что оценку по литературе он выбирает сам: сколько вложит — столько и получит, а наши с ним человеческие отношения — это «из другой оперы».

А вот Виталий и не скрывает, что моя литература ему «до фени», он по уши в Интернете. Терпеть не может «телячьи нежности». Главный педагог мальчика — мама, которая воспитала в сыне прагматизм и рационализм. Не вызывать же на дуэль (или на педсовет!) бизнесвумен, которая лучше нас знает, что её сыну надо. Наверное, следует написать письмо «одному ученику» и прочитать его в классе... и «чтоб никто не догадался, что эта песня о тебе».

«Ближе всего к планете Маленького принца были астероиды 325, 326, 327, 328, 329 и 330. Вот он и решил для начала посетить их: надо же найти себе занятие, да и поучиться чему-нибудь». «Посетить другую планету» и «поучиться» — это требует от педагога умения слышать, говоря словами А. Солженицына, «чужие дальние горе и радость», требует такта и культуры. Самой себе даю задание: помочь старшеклассникам понять, что все книги, кото-

рые мы «проходим», — про них. «Пусть не будет у тебя бездомья» — так мне хочется назвать свои уроки литературы, на которых мне надо напоминать ученикам и себе, что «мы одной крови», что «Человеку — надоба Человека», что наши «планеты» не должны разрушаться от столкновения друг с другом.

«Они думают: если у них шипы, их все боятся...»

Дети — цветы жизни. То в шутку, то всерьёз звучит в устах взрослых эта фраза. Но какими колючими порой оказываются эти «цветы», когда мы прикасаемся к ним. И удивляемся: откуда в них, так мало проживших, столько зла, ненависти, недоверия, наглости. «Иванов опять сорвал мне урок!» — рефреном раздаётся в учительской. Дети срывают нам уроки. Зачем? Почему? Одним из «вечных» школьных вопросов можно считать дисциплину. Помню, на заре моей учительской молодости не раз обсуждался он на педсоветах. Хвалили учителей, умеющих «держат дисциплину», и ставили на вид тем, у кого дети «распустились», «отбились от рук». Подумать только, педагоги делились опытом, как «приструнить» неуправляемых детей. Сколько их перед моим взором, «мешающих» вести уроки...

Сашка знает, что он «из неблагополучной семьи», что математика и русский ему «не даются», что он человек «второго сорта» (или третьего). Но у него есть мечта: приобрести мотоцикл. Неизвестно как, но мотоцикл к десятому классу у Сашки появился. И он, этот мотоцикл, определил судьбу парня. Когда я сидела в больничной палате и слушала, как Сашка говорит, что всё ещё болит нога — та, которой нет, я мучительно искала ответ на вопрос: сколько же «килограммов», «километров» моей литературы нужно было этому подростку, чтобы уберечь его от беды, помочь стать счастливее. И позабылись

здесь, в этой палате, все Сашкины выкрутасы, дерзости, грубости. Теперь мне будет легче прощать нерадивых учеников — их ведь всё равно «накажет» сама жизнь. Как там в песне: «Бог наказал любовью всех, чтоб в муках верить научились».

...Анжелы уже нет в живых. Её по пьяни зарезал сожитель. И ведь предупреждали когда-то учителя: плохо кончишь. Сбылось. Сколько раз Ангела удивляла учителей и одноклассников своими смелыми выходками: то в вызывающем наряде придёт, то наглую шутку отпустит, то ещё чем отличится. Учиться не хотела, хотя неглупа была от природы. На роду что ли, ей написана жуткая смерть?.. Её бабушка любила выпить. Мать постоянно водила в дом мужчин, родила троих детей от разных «отцов» и погибла от руки сожителя, передав эту трагическую «эстафету» дочери. Видно, не те слова говорили мы своим ученикам, чтобы они нас услышали и спрятали свои шипы. А какие надо? Может, то же слово, да иначе молви?

...Мне трудно было полюбить Алёну — уж очень колючая. Не могла порой сосредоточиться: на уроке объясняю и вижу её насмешливый взгляд. У неё, девочки неглупой, всегда находятся слова, способные поставить в неловкое положение. Она аргументированно доказывает, почему ей не обязательно знать Замятина или Платонова. Критиканство — излюбленный способ взаимодействия старшеклассницы с учителем. Но однажды, взглядевшись пристальнее в Алёну, пообщавшись с ней в неофициальной обстановке, я поняла: борется она не с учителями, а со своей мамой в их лице. Мама Алёны, строгая, жёсткая деловая женщина, учит её жизни по-своему. Материнской любви, всепрощающей, понимающей, защищающей, девочке не хватает. И теперь мне понятно, почему так болезненно она реагирует на поведение учителя, выискивая в нём угрозу своему миру. Она кричит, как умеет, о любви. Но попробуй скажи ей об этом «вслух» или предложи своё внимание — демонстративно оттолкнёт: мол, в чужой заботе не нуждаемся.

...Есть в моём классе и ещё одна «роза с шипами» по имени Марина. Сколько раз я ловила на себе её снисходительный взгляд. Сколько раз натыкалась на усмешку. Пробежать глазами по строкам Цветаевой и заявить на весь класс: «Какой бред!» — характерно для Марины. Есенина назвала «извращенцем», когда прочитала у него: «Как мне хочется руки сомкнуть Над древесными бёдрами ив». По всей видимости, для неё всё «бред», что не вписывается в рамки прагматичной целесообразности, в систему её представлений о жизни. Она не слышит художественного слова. Не жалуется слабаков и романтиков. Что может взять Марина от моего урока, если он, урок литературы, ей никаких жизненно важных дивидендов не обещает?! Возможно, за маской цинизма она скрывает свою ранимость. И я не знаю пока, как к ней подступиться. Остаётся педагогическое средство, суть которого сформулирована в одной умной книге: «Хочешь научиться давать, не давая, — не бери, не отнимай, не насилуй». Словами не признанного Мариной поэта скажу ей:

Дети, сами пишите повесть
Дней своих и страстей своих.

Я с Мариной долго спорила, заочно изъясняясь с ней «высшим штилем». А потом попросила остаться после урока и напрямую высказала свои сомнения в собственных педагогических методах. И вдруг увидела другую девочку, которая просто и легко рассказала о том, что волнует всех старшеклассников, а заодно поделилась со мной взглядами на жизнь и литературу: «Мне неинтересно творчество Цветаевой, потому что мне нравятся произведения тех авторов, тех людей, которые знают, о чём пишут, которые гармоничны. Цветаева же постоянно ищет гармонию, удивляясь, как ребёнок, каждому открытию. И чем дальше она ищет, тем меньше шансов достичь конечной цели. Свой мир надо строить! А бестолковый человек мне неинтересен и непонятен». Конечно, многое в этих рассуждениях коробит, режет слух «бестолковый человек», но какое это счастье — общаться с учеником, а не с его маской.

Наши колючие дети по-своему защищаются от нас. Сложность отношений между взрослыми и детьми в том, что у нас нет времени вникать в проблемы детей, а если мы и вступаем в беседы с ними, то предметы разговоров затрагивают, скорее, внешнюю сторону их жизни, а не его внутренние переживания. Авторы книги «Защита личности» Р. Грановская и И. Никольская, исследуя причины внутренних конфликтов детей, нарушения их душевного равновесия, выделяют среди них безразличие к ребёнку, отвержение, враждебное поведение, предпочтение одного другому, несправедливые наказания, противоречивые требования, унижение, высмеивание, изоляцию. В результате ребёнок, инстинктивно ограждая свою психику от вторжения травмирующих факторов, закрывается, защищается от взрослого. Нередко подобные защиты разжигают в детях всё возрастающее желание «победить» взрослых, и эти «победы» выражаются в разных формах непослушания, избегания, противостояния. Детей переполняют эмоции, но они не знают, как о них рассказать словами. Вот тут и необходима помощь и поддержка «диалогичного» взрослого, который умеет «читать» состояние ребёнка. Прислушаемся к словам писателя В.П. Астафьева: «Вот долдоним: дети — счастье, дети — радость, дети — свет в окошке! Но дети — это ещё и мука наша! Вечная наша тревога! Дети — это наш суд на миру, наше зеркало, в котором совесть, ум, честность, опрятность нашу — всю нагло видать. Дети могут нами закрыться, мы ими — никогда».

«Ребёнок не рождается со знанием, как жить в мире; он должен приобрести это знание от окружающих», — пишет Эрик Берн в книге «Познай себя». Берн анализирует становление маленького человека, выстраивающего свою картину мира и собственное поведение в зависимости от отношений, навязанных ему взрослыми. Уже в самом раннем возрасте он понимает, что для получения чего-то недостаточно просто попросить об этом, всё определяется тем, довольны ли им родители. Ребёнок, взаимодействуя со взрослыми, учится приспосабливаться к ним. И это результат монологического воздействия, когда один стремится подчинить другого, когда человек оказывается в плену ложных принципов, норм, установок, внешних приличий. В итоге взрослый человек становится

индивидом с «незавершёнными делами детства», с нерешёнными детскими проблемами. Такой человек неспособен слышать другого, вступить с ним в диалог, потому что он не распознал и себя, запутался в себе, нередко сам не знает, чего хочет...

«Я был слишком молод, я ещё не умел любить»

Взрослость педагога — это важный ресурс школы. Я имею в виду социальную и нравственную зрелость. Критерий взрослости — не количество прожитых лет, а способность учителя мудро и спокойно (по-взрослому) воспринимать педагогические факты, события и явления. И тут надо спросить себя: как часто мы сердились на детей, раздражались от их поступков, пытались переложить вину за результаты своей деятельности на них. Как часто упрекали и запугивали их, бывало ли, что боялись входить в класс? Страх, гнев, злость, зависть, раздражённость, тревожность, чувство вины и обиды, присутствующие всем нам, сигнализируют о внутреннем напряжении. И справляться с ним мы можем либо по-детски, либо по-взрослому. «Неповзрослевший» учитель не сможет увидеть подлинной проблемы урока, его «детский» взгляд на ученика не позволит ему выйти за рамки своих амбиций и эгоизма. Получается, что это только с виду на уроке общаются взрослый и ребёнок, а на самом деле выясняют отношения «ребёнок» с ребёнком. Конфликты, которых так много в школьной реальности, зачастую решаются неконструктивно, с большими душевными потерями «воюющих сторон». Это происходит оттого, что управляет ситуацией «ребёнок». Ни ученик, в силу его возраста и вполне объективной недообразованности, ни учитель, пока он находится в плену своих детских капризов, не могут предложить правильного конструктивного решения.

Учитель, как и многие люди, страдает от «тирании долженствования». Находясь долгое время под «диктатурой» других, человек в конце концов оказывается в плену собственных внутренних «диктатов»: он «должен быть совершенным», «должен терпеть», «должен знать», «должен любить». И... страдает от неосуществимости всего этого. Ретроспективу такого долженствования можно проследить на пути взросления маленького человека и воспитания в нём родителями и учителями «чувства ответственности». Взрослые, как отмечает психолог К. Хорни, «слишком поглощены своими собственными неврозами, чтобы быть способными любить ребёнка, или даже просто видеть в нём ту уникальную индивидуальность, какой он является; их отношение к нему определяется собственными невротическими потребностями и реакциями». В большинстве случаев они монологично воздействуют на ребёнка — доминируют, чрезмерно покровительствуют, запугивают, раздражаются, требуют, проявляют снисходительность, непостоянство, лицемерие, равнодушие. В результате у ребёнка не развивается чувство «мы», вместо этого возникают ощущения глубинной небезопасности и смутного беспокойства, которые К. Хорни называет «базальной тревожностью». Такая тревожность, ощущение изолированности и беспомощности в мире воспринимается ребёнком как потенциальная враждебность. Многие учителя приходят во взрослый мир из своего тревожного детства и, забывая об этом, выстраивают стену, которая отделяет их от учеников.

...На урок в одиннадцатый класс врывается директор и возвращает подаренные школьниками в День учителя коробку конфет и открытку. Выпускники крепко «насолили» в последнее время директору: то с урока сбегали, то отказывались участвовать в генеральной уборке школы. А тут ещё классный руководитель строптивой оказалась. Директор увидела в действиях учителя и учеников угрозу своему авторитету...

Обижающийся педагог — сложнейшая проблема. Это взрослый ребёнок, который «играет» в те же психологические игры, что и его

ученики. Он тоже хочет любви и понимания. А коли ему недодали, коли у него любви недостаёт, так что же он может дать детям?! Ведь дать можно только то, что у тебя в избытке. Вот что пишет по этому поводу Эрих Фромм: «Любовь есть проявление собственной энергии, ... любовь к другому человеку — это концентрация энергии по отношению к нему». Очевидно, нам следует копить в себе энергию, чтобы можно было поделиться ею со своим учеником. А многие из нас, не скрывая своей усталости и недовольства жизнью, работают на «севших батарейках» и не знают, где можно «подзарядиться». Учитель, говоря словами Фромма, «должен быть объектом своей любви, как и другой человек», потому что «утверждение собственной жизни, счастья, развития, свободы — всё коренится в способности человека любить». Только «любящее знание» (А. Маслоу) поможет педагогу разглядеть за агрессией, отчуждением, равнодушием ребёнка его затаённую вселенскую боль. И свою тоже. И найдёт средство снять её».

Чтобы «возлюбить ближнего, как самого себя», возлюбить ученика, надо сначала научиться любить себя. Речь идёт о деятельном уважении к себе, желании открывать в себе лучшее, что заложено природой. Такое уважение требует душевных и духовных усилий. Заботящийся о себе педагог будет помогать себе самообразовываться. Будет внимательнее относиться к книгам, телепередачам, людям, событиям — всему тому, что прибавляет его ресурс. И тогда станет понятно, на каком ресурсе даёт он уроки, из какого «сора» вырастает его учительская «поэзия». Он подскажет себе, на какую «кнопку» надо нажать, чтобы постоянно «полюблять жизнь». А ещё надо заново пройти путь своего ученичества, отрефлексировать своё детство. И тогда, возможно, кто-то сделает открытие: в педагогику он пришёл потому, что хотел своеобразной компенсации за свои детские промахи и ошибки. Кто-то просто-напросто захотел власти над людьми. Ну, а кто-то, может, осознаёт, что он отмечен даром учительства.

Школе нужен учитель, в котором уживаются любопытный, наивный ребёнок и спокойный, мудрый взрослый. «Детскость» педагога проявляется в его способности удивляться, в его творческом фонтанировании, в непосредственности. «Взрослость» же нужна тогда, когда учитель управляет своей деятельностью, когда он побуждает учеников к совместному действию, когда необходимо разрешить конфликтную ситуацию. И ещё будем помнить: мы, педагоги, на всю жизнь зачислены в «ученики». Да, мы умеем лучше своих воспитанников решать задачи или писать сочинения, но ведь миссия наша, как стократно сказано, не ограничивается передачей некоей суммы знаний. В знании предмета мы явно проигрываем другому «учителю» — компьютеру. У педагога другое назначение. Значимость его личности в школе определяется умением взаимодействовать с себе подобными, решать человеческие проблемы, способностью совершенствовать свою природу. Задумываясь о влиянии на другого человека, мы неустанно заботимся о собственном личностном становлении.

Воспитание в себе взрослости — это получение «менеджерского образования», постижение законов и закономерностей управления, формирование способности влиять на ситуацию, которая подвластна такому влиянию. Педагог, глядя на свою деятельность «менеджерским глазом», понимает смысл управленческой истины, которая, как говорит И.А. Богачек, «очень проста: все организации существовали и существуют лишь по одной причине — чтобы помочь людям сделать то, что в одиночку каждому было бы не под силу». Овладевая искусством управления, мы помогаем детям учиться согласно жить в мире культуры, в мире человеческого сообщества.

Конечно, в школьной жизни, как и за стенами учебного заведения, можно видеть относительность управленческой функции. Вспомним булгаковскую философию: «...ежели бога нет, то, спрашивается, кто же управляет жизнью человеческой и всем вообще распорядком на Земле? — Сам человек и управляет, — поспешил сердито ответить Бездомный... — Виноват, — мягко отозвался неизвестный, — для того чтобы управлять, нужно, как-никак, иметь точный план на некоторый, хоть сколько-нибудь приличный срок. Позвольте же вас спросить, как же может управлять человек, если

он не только лишён возможности составить какой-нибудь план хотя бы на смешотворно короткий срок, ну, лет, скажем, в тысячу, но не может ручаться даже за свой собственный завтрашний день?» Разговор об управлении педагогическим процессом, классным коллективом, учеником — это размышление о характере воздействия на кого-либо или что-либо, это понимание этических границ руководства и управления людьми (первое, по В.И. Далю, означает «рукой водить, советовать, указывать, наставлять», второе — «управить — давать право — уполномочивать»).

Человек, коллектив, наука, искусство, культура — это виды «гуманитарных систем», на развитие которых влияют восприятие, оценки, суждения, эмоции человека. Если с таких позиций посмотреть на ребёнка как на саморазвивающуюся «систему», имеющую свои «элементы» и «связи», мы поймём всю сложность взаимодействия с ним. Напрямую, «механически» воздействовать на личность нельзя, потому что она, личность, не допускает вторжения извне в своё «государство» и охраняет свою «самостийность». Система откликается на внешнее воздействие особенно сильно, если характеристики этого воздействия соответствуют внутренним характеристикам самой системы. Таким образом, можно воздействовать только на связи. «Искусство управления людьми — это искусство управления связями», — пишет И.А. Богачек. И ещё одна важная его мысль: «Космос учил человека: прежде чем управлять чем-то, познай это что-то как систему, а затем уже ищи средства управления этой системой». Вот что — связи — должны стать предметом пристального внимания педагога. А они, как известно, бывают разные: а) слабые, поверхностные, не оказывающие влияния; б) сильные, разрушающие, в) созидающие, взаимообогащающие. Как «присоединить» ребёнка к своему предмету? Как организовать взаимодействие участников образовательного

процесса, чтобы каждый получал от такого взаимодействия «прибыль»? Эти вопросы решает педагог — менеджер. Подлинно педагогическое пространство должно являться неким «электромагнитным полем», позволяющим накапливать всем, попадающим в него, созидательную энергию.

К сожалению, среди учителей всё ещё живуче мнение, что можно воспитать хорошего человека, если применить универсальную технологию. Как говорится, дайте мне точку опоры и я переверну мир. Каждому из нас приходилось сталкиваться с ситуацией, когда в педагогической практике «пробуксовывали» те или иные технологии, в которых всё, казалось бы, технологично выстроено. И содержание тщательно отобрано, и логика изучения предмета соблюдена, и виды деятельности продуманы, но выпало всего-навсего одно «слабое звено» — учитель остался прежним.

Педагог как «элемент» технологии — проблема, о которой хотелось бы поразмышлять, ссылаясь на собственный опыт работы с учениками старших классов и со студентами и на опыт других учителей, а также на свои исследования диалога как образовательного метода. Советская школа накопила богатый опыт работы с учеником как «частью» человека, обращаясь к его разуму. Но «весь» человек не удерживается в поле зрения традиционной системой обучения, и потому остаются «за кадром» многие вопросы, имеющие важное воспитательное значение. Мнения, оценки, мировосприятие, отношения, ощущения, чувства, симпатии и антипатии учеников нередко мы игнорируем как отвлекающие факторы. Но ведь этот субъективный мир человеческих переживаний так же реален, как реальны теорема Пифагора, вторжение Наполеона в Россию, «Евгений Онегин» Пушкина, вписанные в тему урока.

Легко любить всё человечество, но как научиться любить конкретного, «неудобного», ученика? Иной учитель напоминает шолоховского героя, у которого «кровя стынут», как подумает о чуждаемых братьях, «над коими капиталисты измываются». Но при этом он готов

ставить к стенке своих односельчан — «стариков, детишков, баб». Так и учитель, который «сердце отдаёт» детям «вообще», не замечая проблем конкретного ребёнка.

Самая большая трудность, которая встаёт перед учителем, заключается в создании коммуникативных связей между своим уникальным миром и уникальным миром доверенного ему ребёнка. Ни манипуляция, ни подавление здесь не уместны. Педагогу важно научиться творить отношения. Научиться — значит осознать и выстроить все компоненты этих отношений, которые проявляются на трёх уровнях: эмоциональном, поведенческом и знанием. Знаю — не знаю ученика — один из основных критериев отношений с ним. Будем заботиться о том, чтобы эти знания были как можно более полными и неискажёнными.

Авторитарность взрослых по отношению к детям основана на недооценке детских проблем, непонимании детского мышления и неспособности увидеть мир глазами ребёнка. Это одна сторона неготовности взрослого устанавливать диалогические отношения с ребёнком. А вторая — в искажённом восприятии субъектности ребёнка и мира детства. Воспитатель считает, что ребёнок ещё не живёт, а только готовится к настоящей жизни, и свою задачу видит в том, чтобы как можно лучше подготовить его к ней. Поэтому проблемы ребёнка кажутся ему незначительными, преходящими. Отсюда «не требующие доказательств» установки: «Подрастёшь — поймёшь», «Вырастешь — спасибо скажешь», «Не время об этом думать», «Я лучше тебя знаю» и т.п. Отсутствие доверия к растущим людям, вывод их за пределы социально значимых дел, невозможность их участия (на доступном уровне) в обсуждении взрослых проблем порождает отчуждённость между взрослым миром и детством.

Очень важно уметь удерживать ситуацию множественности, с которой мы постоянно сталкиваемся. В чём она про-

является? В разных отношениях учеников к предмету, к учителю, к одноклассникам, к себе. В разности возможностей и способностей. Стремиться научить всех одинаково чувствовать, воспринимать — глупо. Учитель зачастую просто-напросто вычёркивает из поля зрения «плохого» ученика, работая с ним формально или игнорируя его. Уроки у такого учителя проходят чаще всего с опорой на «сильных». Он, к сожалению, не использует шанс повысить своё мастерство за счёт сложной проблемы в лице сложного ребёнка. Каждый неподдающийся ученик открывает перед педагогом возможность его профессионального роста. Удерживая множественность субъективных реальностей, педагог готов к спокойному восприятию любой ситуации. Это так же важно, как важно знать, что «у природы нет плохой погоды, каждая погода — благодать»...

Ещё один показатель педагогического мастерства — умение предъявлять свой смысловой и ценностный контекст и учить детей этому. Мы должны, по словам известного педагога С.И. Гессена, «в живой работе» передавать детям метод научного знания. Он «передаётся не путём книг, а путём заразы, путём непосредственной передачи его от человека к человеку». Сделаем вывод, подсказанный Гессеном: «Не учебник и не задачник стоят таким образом в центре подлинного преподавания, а учитель с его неослабевающей бодрствовать мыслью». Учитель тогда сможет приобщить учеников к культуре, когда будет проживать заново каждый урок, открывать новое в давно известном, когда будет заряжать своей любовью к делу, к жизни. Учитель же, вносящий в класс тревожность, усталость от жизни, агрессивность, ненависть, недовольство, вносит информацию другого содержания, создаёт среду, в которой ученику дискомфортно.

«...Если ты меня приручишь, мы станем нужны друг другу»

Приручать или не приручать учеников? «У меня их тридцать человек!» — возмущается учительница, доказывая, что не может каждому уделить внимание. Действительно, в условиях школьного цейтнота нет времени выслушать и понять каждого ребёнка. Но ведь

прикоснуться к каждому можно, общаясь одновременно со всеми. При этом нельзя скатываться до так называемых «отношений», против которых выступает Б.И. Хасан, говоря, что некоторые взрослые не относятся к ребёнку, а «отношаются, сюсюкают». Такое заискивание — от неуверенности учителя в себе, от того, что он «не разрешает» себе чего-то не знать и усиленно скрывает своё незнание от учеников. Это всё тот же страх — быть непонятым, быть «неправильным», страх потерять доверие детей, их внимание. Он заставляет учителя вести не деловое общение, а позиционное, постоянно «выяснять отношения» с учениками. Приручение в смысле привязывания к себе, несомненно, даёт негативные плоды, но «приручение» как способ познания нужности друг для друга — благородная цель воспитания. Педагогическая мысль учителя постоянно бьётся над тем, как сделать урок событием для учеников. На вопрос о том, что останавливает ваше внимание на уроке, что превращает учебное занятие в событие, мои десятиклассники ответили так:

- «Необычный подход к обучению»;
- «Новая методика. Например, инсценировка отрывка художественного произведения или урок биологии в лесу»;
- «Открытие какой-то тайны»;
- «Смех, шутки и хорошее настроение учителя»;
- «Заинтересованность учителя в наших проблемах»;
- «Отношение учителя ко мне»;
- «Когда я интересен своим одноклассникам»;
- «Когда мне нравится жить в этом уроке».

Был и такой ответ: «Отсутствие домашней работы и контрольных работ». Обратим внимание на спектр условий, которые создают ситуацию «встречи» учителя и ученика. Дети порой (а может, чаще всего) не отдают себе отчёта в том, что их заставляет «присутствовать» на занятии, они подсознательно чувствуют желание «жить» в уроке. В педагогической реальности мы нередко сталкиваемся с феноменом «отчуждённого знания». Здесь мне хочется привести слова автора модели вероятностного обучения А.М. Лобка, который в своей «неправильной» книжке «Антропология мифа» пишет: «Образование — это освоение ребёнком мира отчуждённых знаний. Потому что школа как специализированный институт предлагает ребёнку знания, вырванные из жизненно-практического контекста». Ребёнок не получит подлинного опыта быть человеком, если система образования будет подчиняться искусственным законам и представлять собой мир, в котором «человек как бы не живёт, а... учится, чтобы жить».

Учитель, который живёт с детьми, а не учителствует и не поучает, способен стать событием для ребёнка. Каждая встреча с ним вызывает у ученика чувство радости и уверенности в себе. Переступая порог школы или класса, мы несём в первую очередь не знания, умения, навыки по предмету, а свой образ жизни, себя как «текст», который интересно или неинтересно читать другим. В одной притче говорится о том, как один ученик признался, что интересовался не знаниями Мастера, у которого жил какое-то время, а тем, как он «завязывает ремни на сандалиях». Как входит учитель к детям, каким тоном разговаривает с родителями, каким образом общается с коллегами, как реагирует на события школьной и своей личной жизни, как справляется с той или иной проблемной ситуацией — всё это его педагогический фонд.

Педагог, постоянно осуществляющий свой выбор (поступка, слова, дела...), есть особый «компонент» содержания образования.

Учитель воспитывает своей жизнью, своими поступками, своей личностью. Например, если он на межличностном уровне «обязывается» по отношению к ученику, то чувствует свою ответственность «за тех, кого приручил». Обязываться — значит выстраивать отношения так, чтобы брать ответственность за результат этих отношений. Лжёт ребёнок или говорит правду, доверяет или не доверяет, хочет сотрудничать или не хочет — это отклик на определённое наше поведение. Вспомним, как нередко наши собственные дети со всей своей непосредственностью признавались нам в каких-то своих поступках и мы тут же их отчитывали, не понимая, что завтра они снова поступят не лучшим образом, но только постараются от нас это утаить. «Как ты мог такое сделать!» — а ребёнок не знает, почему так получилось. «Как можно не любить Пушкина!» («Как можно не знать эту теорему!») — в следующий раз он «сделает» нужное выражение лица и докажет чужими словами о любви к кому угодно...

Ребёнок способен существовать «здесь и теперь», в абсолютной невинности, наивности, в проявлении спонтанности, увлечённости. Чтобы войти с ним в диалог, взрослый должен достичь «второй наивности» мудреца, сумевшего вновь обрести способность быть ребёнком. В этом смысле диалогическое поведение взрослого основано на непосредственности, бесхитростности, отсутствии желания произвести впечатление. В реальности чаще всего мы наблюдаем такое «пересечение времён» во взаимодействии взрослого и ребёнка: если один существует в настоящем, то другой в большинстве случаев — в «будущем». Взрослые, обращаясь к идеальному образу «завтрашнего человека», не всегда способны понять то конкретное и «нормальное», что существует в детских проявлениях. Они не могут установить «со-бытийную общность» с детьми, потому что общаются с «несуществующими людьми». Например, родители бранят обманывающего их ребёнка (то есть не

хотят быть в диалоге с обманщиком). Что остаётся делать тому? Либо стать таким, какого хотят видеть (а это не всегда получается), либо «бороться». И в том, и в другом случаях происходит отчуждение (монологические отношения): ребёнок надевает «маску» или склоняется к непослушанию, оставаясь в роли непонятого. Проблема как раз и заключается в том, чтобы установить контакт с реальным человеком (обманывающим, грубым, ленивым), принять его таким, каков он есть, признать его логику поступков и реакций, простить его недиалогичность и начать искать возможность установления контакта на том уровне, к которому тот готов. Именно так можно его понять и помочь преодолеть трудности.

Поиск педагогического решения проблемы напоминает игру в шахматы: необходимо наперёд продумывать ходы. Прямые связи не должны превалировать над обратными: важно говорить с ребёнком, но ещё важнее слушать его. Нужен диалог, позволяющий взглянуть в ученика. Диалог как способ бытия и познания субъективной реальности требует настройки на другое. Слова мудрого Лиса образно передают смысл такого диалога: «Ты для меня пока лишь маленький мальчик, точно такой же, как сто тысяч других мальчиков. И ты мне не нужен. И я тебе тоже не нужен. Я для тебя всего только лисица, точно такая же, как сто тысяч других лисиц. Но если ты приручишь, мы станем нужны друг другу...» Вглядываюсь в своих учеников: вон у этого такой же цвет глаз, как у моего сына, а тот чем-то похож на моего отца, а у этой девочки такое же имя, как у моей мамы, а та, кажется, влюблена в мальчишку из старшего класса и чувствует сейчас то же, что и я когда-то. Вглядись, коллега, в своих воспитанников...

Могу поделиться моим горьким (ценным) опытом выстраивания отношений с одним из ученических коллективов. Пока взахлёб рассказывала им о писателях и книгах, пока пре бывала в одностороннем понимании урока, не заметила, как дети «ушли» от меня. Однажды с ужасом заметила «приличьем стянутые маски» и отчётливо поняла: учитель со своим внутренним миром, со своей индивидуальной природой, может не вписываться во внутреннее пространство ученика. Ученик, исходя из своих ощущений, даёт учителю «право» обучать себя

или не даёт его. У него своя шкала измерения мастерства педагога. Значит ли это, что никаких универсальных способов создания ситуации, в которой будет происходить взаимосозидание обучающего и обучаемого, нет? Видимо, так. Обращу лишь внимание коллег на диалог как способ познания учителем своей субъективности и субъектности. Только в диалоге — в слушании, а не вещании — познаются секреты взаимодействия человеческих «планет». Моё признание старшеклассникам, с которыми у нас возникли сложные отношения, звучит так: «Каюсь, что заставляла вас невольно выбирать то, что не вписывалось в ваше миропонимание. Проводировала на «вытаскивание» переживаний, не понимая, что ваш опыт несовместим с моим опытом взрослого человека. Мне так хотелось, чтобы вы выбрали для себя ценности согласия, гармонии, дружбы, познания мира чувств. Но, бесспорно, нельзя силой вести вас к счастью».

Велико значение диалога, который ведёт взрослый с ребёнком, того подлинного диалога, который не заставляет ребёнка «подделываться» под образ, роль, искажать свою сущность, а учит принимать зависящие от природы человека чувства без моральных суждений, учит принимать ответственность не за чувства, а за действия. Потому одинаково значимы в диалоге собеседники активные и пассивные, говорящие и молчащие, открытые и закрытые. Когда растущему человеку будет позволено быть любым и не чувствовать вину за своё мнение, отношение, чувство, расходящиеся с общепринятыми или отличными от «как у всех», тогда и возникает возможность диалогического восхождения человека к себе — лучшему. Но учиться диалогу — это ещё одна, отдельная, неисчерпаемая тема педагогического совета.

Напоследок рискну дать советы коллегам, наподобие тем, какие даёт писатель Остер детям. Итак, вредные советы учителю:

- Не церемонься с учениками, потому что их много, а ты один.
- Не позволяй детям садиться на твою шею, иначе не удержишь тебе головы на плечах.
- Если дети отбиваются от рук, закрой им рот.
- Если школьники сорвали тебе урок, пора-дуйся незапланированной передышке.
- «Плохишам» чаще намекай о часе расплаты на экзамене.
- Когда ученик не выучил урок, немедленно вызови его к доске и позволь классу посме-яться над его невежеством.
- Если администрация школы намекнула тебе на плохую результативность в работе, переа-дресуй упрёк детям.
- Почаще напоминай родителям об издержках семейного воспитания их детей.
- Когда почувствуешь, что дети мешают тебе про-водить в жизнь педагогические идеи, зани-майся своими идеями в свободное от детей время.
- Если тебе не хочется идти на работу, не ходи, ведь школа «не волк — в лес не убежит».
- Если уже невмочь тянуть учительскую лямку, помечтай о безмятежном пенсионном времени, которое обязательно наступит.

В каждой шутке, как говорится, есть доля шутки. А если серьёзно — всем нам, в сущ-ности, необходимо принять как руководство к

действию данную свыше истину: возлюби ученика своего, как самого себя.

* * *

В Волгоградском педагогическом универ-ситете, где я работаю, мы со студентами создали театрально-педагогическую студию «Турандот». Вот уже шесть лет, как мы сотрудничаем с Щукинским театральным училищем: проходим стажировки, занима-емся в мастер-классах театральных педаго-гов, изучаем систему подготовки актёра в условиях «театра переживаний». Актёрское действие и режиссёрское взаимодействие, выступающие как критерии измерения педагогической ситуации, помогают понять многие скрытые от глаз внутренние про-цессы и мотивы поведения. Осознать особенности работы с учеником помогают тренинги и упражнения, направленные на то, чтобы учиться смотреть и — видеть, слушать и — слышать, вчитываться, вчувствоваться в другого. Театр, таким образом, может быть одним из путей, способных привести учителя в подлинно педагогическое пространство, где взрослый и ребёнок созидающе взаимодействуют и «церемонятся» друг с другом.

А наши педсоветы разве не могут стать ареной обсуждения этих животрепещущих проблем? Но — становятся ли? Вспомните темы наших коллективных обсуждений хотя бы за последние полтора-два года: успеваемость, дисциплина, перевод из класса в класс, снова успеваемость...

Конечно, гораздо проще вызвать на пед-совет маму, которая со страхом готовится «держать ответ за дочь»... **В.Ш**