

ИССЛЕДОВАНИЯ

И ЭКСПЕРИМЕНТЫ



М. Шакурова

Классный руководитель
как значимый друг

87 - 94

С. Поляков

Деятельностно-ценностное
воспитание:

некоторые итоги
экспериментирования

95 - 100

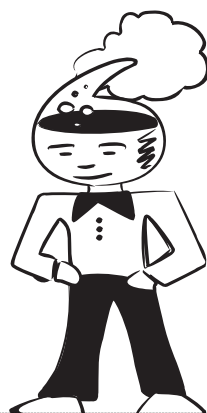
КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ ДРУГОЙ

М.ШАКУРОВА

В последнее время на память всё чаще приходит фраза, брошенная в пылу спора классным руководителем со стажером: «Я — руководитель, какая разница, что я для них (детей) значу, они обязаны ко мне относиться так, как надо относиться к учителю». Ознакомление с программами, нормативами, проектами различных уровней заставляет принимать это «кредо» всерьёз: всё чаще воспитательные задачи определяются формально и декларативно, тогда как организационно-координирующие удивляют своей способностью уточняться и дробиться. Мы продолжаем искать не там, где потеряли, а там, где лучше видно.

Оставим в стороне дилемму «руководитель — воспитатель». В этой связи нам представляется достаточно убедительной позиция двух известных научных коллективов: под руководством О.С. Газмана и научной школы Л.И. Новиковой. Сосредоточимся на другом. Так должен ли воспитатель быть значимым? И что за этим стоит с педагогической точки зрения?

Испокон века в педагогике достаточно много внимания уделялось феномену примера, авторитета педагога. В советской педагогике пример рассматривался в качестве одного из веду-





ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

щих средств воспитания, а авторитет педагога выступал одним из базовых качеств педагогического мастерства. Гуманистические концепции воспитания, ориентируясь на саморазвитие, самореализацию и т.п. личности как ведущий механизм, к влиянию других субъектов, групп, сообществ относятся не столь однозначно. Мы будем придерживаться точки зрения, согласно которой для личностного роста (как цели воспитания) в современной социокультурной ситуации ребёнку необходимо наличие референтной группы и референтного взрослого. В идеале именно таким референтным взрослым должен быть классный руководитель.

Референтность — значимость для субъекта другого человека или группы лиц (Х. Ремшмидт (Remschmidt)). Можно выделить два основных признака любого референтного субъекта (индивидуального, группового и т.п.):

- ◆ значимость (связана с запечатлённостью в ней той или иной потребности индивида);
- ◆ избирательность (личность оказывается не просто ориентированной на некие стандарты и нормы, но и занимает определённую позицию по отношению к носителям этих стандартов и норм, выражающуюся в предпочтении данного круга лиц другим).

Значимые Другие — это те, кто играет в жизни личности большую роль. Они влиятельны, и их мнение имеет большой вес. Уровень воздействия значимых Других на индивида зависит от степени их участия в жизни последнего, близости отношений, социальной поддержки, которую они оказывают, а также от власти и авторитета, которыми они пользуются у окружающих. С точки зрения Дж. Мид (Mead), с этими людьми ребёнок взаимодействует наиболее часто, с ними он имеет важные эмоциональные связи, их attitudes и роли являются решающими в его положении. Значимый Другой — один из действенных источников передачи социокультурного опыта. Он — эффективный воспитатель.

С точки зрения А.В. Петровского, к ведущим факторам, определяющим «значимого Другого», необходимо отнести:

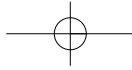
- ◆ авторитет, который обнаруживается в признании окружающими за «значимым Другим» права принимать ответственные решения в существенных для них обстоятельствах (в случае позитивного окрашенного признания) и основания для осуществления собственных действий, противоположных решению авторитетного лица (в случае негативно окрашенного признания), эмоциональный статус и власть;
- ◆ эмоциональный статус (аттракция) как способность привлекать или отталкивать окружающих, быть социометрически избираемым или отвергаемым, вызывать симпатию или антипатию;
- ◆ статус власти (властные полномочия субъекта): пока статус индивида достаточно высок, он не может не быть «значимым Другим» для зависимых от него лиц.

Очевидно, что единственный безусловный фактор, объективно сопровождающий взаимодействие школьного учителя и ученика, его родителей — это фактор статуса власти. Но он не обеспечивает полноценной значимости, которая становится возможной лишь в сочетании высокого статуса власти, авторитетности и эмоциональной привлекательности.

[71 — 86]

Технологии
и инструментарий

88



Но и показатель статуса власти имеет различные основания в зависимости от того:

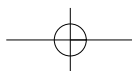
а) является ли педагог учителем, классным руководителем, педагогом дополнительного образования. Для классных руководителей, педагогов дополнительного образования, руководителей различных творческих объединений и т.п. объективно не задан высокий властный статус во взаимодействии с ребёнком, а, следовательно, достижение полноценной значимости в большей мере затруднено;

б) является ли школьник учеником начальных классов (ребёнок младшего школьного возраста) и основной школы и старших классов (возрастной период взросления).

Прокомментируем второе основание.

Для младшего школьника в массовой практике классным руководителем выступает учитель. Его значимость во многом predetermined возрастными особенностями учащихся начальных классов. С поступлением в школу у детей в сфере отношений «Я — взрослый» появляется новая значимая личность — учитель, в сфере отношений «Я — сверстники» — одноклассники. Учитель является той личностью, на которую ориентируются младшие школьники, определяя своё отношение к другим, к учёбе, к себе. Только учитель, отмечает В.С. Мухина, неукоснительно предъявляющий требования к ребёнку, оценивая его поведение, создаёт условия для социализации поведения ребёнка, приведения его к стандартизации в системе социального пространства — обязанностей и прав [1, с. 255]. Учитель оказывается более референтной фигурой для детей, нежели ранее воспитатель детского сада, в связи с тем, что он, используя аппарат отметок, регулирует взаимоотношения ребёнка с другими взрослыми, прежде всего с родителями, формирует их отношение к нему и его отношение к себе «как к Другому» (А.В. Петровский).

Младший школьник, относясь к взрослым и более старшим детям как к образцу, одновременно притязает на признание с их стороны, что заставляет его вести себя «правильно» с точки зрения этих взрослых и подростков. Именно здесь может скрываться серьёзная проблема, определяющая в дальнейшем непродуктивную стратегию и тактику взаимоотношения детей с классным руководителем в среднем и старшем звене школьного обучения. Опираясь на сценарные решения, описанные Э. Берном (Berne), можно выделить наиболее типичный случай. Ребёнок обладает низкой возможностью справляться с напряжениями, которые возникают в процессе взаимодействия с педагогом как значимым Другим. Учитель пользуется зависимым положением ребёнка в целях манипуляции его поведением в желаемом для себя направлении, не признавая и не устанавливая фактическую отдельность ребёнка и полагаться всецело на конструирование условий, в которых у ребёнка не будет возможности поступить иначе, нежели этого хочет педагог. В данном случае, вслед за Э. Берном (Berne), можно говорить о наследовании манипулятивных моделей поведения, культурной модели манипуляции. Как следствие, закрепляется установка на то, что «Другого» нет, есть только «Я». Стоит вспомнить классы, с которыми не срабатывают классные руководители. Единственное исключение — жёстко авторитарный педагог, чья манипулятивная стратегия более совершенна и подкреплена «административным ресурсом».





ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

¹ Как правило, это периоды (стадии, этапы) подросткового и раннего юношеского возраста, либо периоды отрочества и раннего юношеского возраста.

На этапе взросления индивид постепенно становится субъектом всех сфер социально-духовной активности, в число осознанных объектов которой включена и его собственная жизнь. Взросление объединяет два подэтапа (стадии)¹. Как отмечает Х. Ремшмидт (Remschmidt), первая стадия характеризуется многочисленными соматическими, психическими, психосоциальными изменениями. «Происходит более или менее внезапная утрата детского статуса, ещё сохраняются нереалистичные представления о собственных привилегиях и о статусе взрослых. Вступив в период полового созревания, люди попадают в двойственное положение: они уже не дети, но ещё не утвердились в субкультуре подростков» [2, с. 12]. Вторая стадия — фаза реорганизации. «Господствовавшие на первой стадии беспокойство и неуверенность уменьшаются, подростки ориентируются в жизни, находят контакт со сверстниками и в значительной степени отказываются от детского статуса. Тем не менее статус взрослого ещё не достигнут, возникают проблемы идентификации, возможно столкновение с традиционными общественными структурами» [2, с. 12].

Этап взросления связан с изменением отношения окружающих и к окружающим. Взрослый друг, взрослый кумир — довольно редкое явление в индивидуальной жизни подростка (уважаемый взрослый чаще всего достояние подростковой группы) за исключением массового кумира (певца, футболиста и т.п.). Тем не менее, молодые люди активно ищут значимых для них Других в разных референтных группах (иногда далеко за пределами школы). Ориентация одновременно на нескольких значимых Других делает психологическую ситуацию неопределённой, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних идентификаций делает подростков активными в рефлексии, а также активизирует чувство собственной особенности, непохожести на других, что вызывает более характерное для ранней юности чувство одиночества или страх одиночества. Юноши и девушки 14–15 лет начинают воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояния своего собственного «Я». Даже объективная, безличная информация нередко стимулирует молодого человека к интроспекции, размышлению о себе и своих проблемах. Свойственные им идеализации они переносят на конкретных людей, которые превращаются в образцы для подражания.

Как свидетельствуют данные исследования, проведённого кафедрой социальной педагогики Воронежского госпедуниверситета, значимость педагогов для подростков и старшеклассников имеет крайне низкие показатели (рисунок 1). В опросе, проведённом в 2005–2006 учебном году, участвовало около 1 100 учащихся 11-ти образовательных учреждений общего среднего образования г. Воронежа (на основе случайной выборки). Для сравнения приведена выборка ответов учащихся МОУ гимназия № 6 г. Воронежа, которая с 2000 года является площадкой, на базе которой под научным руководством автора реализуется программа опытно-экспериментальной работы (статус ФЭП) по проблеме формирования воспитательного пространства образовательного учреждения.

[71 — 86]

Технологии
и инструментарий

90

М. ШАКУРОВА

К Л А С С Н Ы Й Р У К О В О Д И Т Е Л Ь К А К З Н А Ч И М Ы Й Д Р У Г О Й

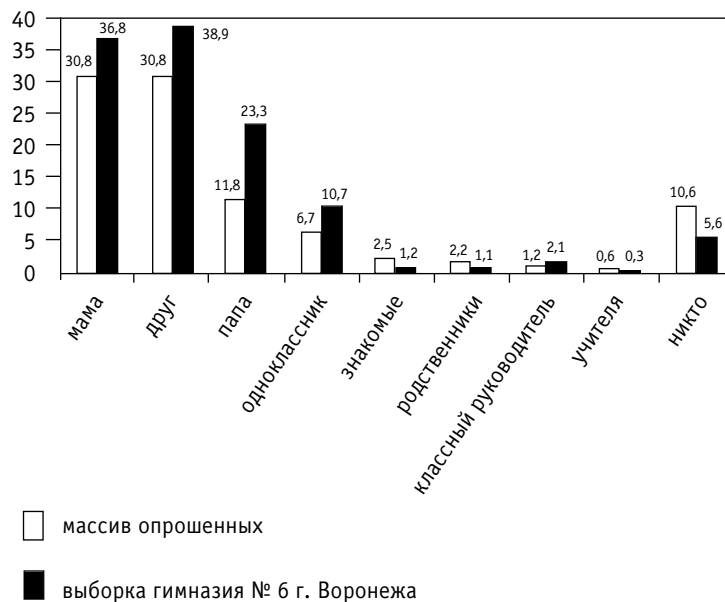


Рис. 1. Авторитетность окружения подростков и старшеклассников (в% отношении к числу опрошенных)

В числе причин, обуславливающих невысокие абсолютные показатели значимости учителя как Другого, педагоги МОУ гимназии № 6 называют:

- ◆ утрату значимости учителя для ребёнка, характерной для младшего школьного возраста, что связано с особенностями возрастного развития школьников; низкий статус педагогической профессии в современном обществе; утрату монополии педагога как источника учебной информации (объективные причины);
- ◆ профессионально-личностные особенности педагогов, индивидуальные особенности школьников и их семей; климат, сложившийся в образовательном учреждении, наличие или отсутствие традиции взаимопомощи, согласования позиций и т.п. (субъективные причины).

Педагог как значимый для воспитанника Другой, как правило, выстраивает с ним отношения, содержанием и эмоциональной окраской которых школьник удовлетворён².

Данные удовлетворённости взаимоотношениями с классным руководителем и педагогами, согласно данным того же опроса, значительно выше (таблица 1). Подчеркнём, что сама по себе удовлетворённость взаимоотношениями не есть значимость как таковая, это лишь один из показателей.

² Уточнение «как правило» мы вводим для того, чтобы отделить случаи негативной значимости педагога для школьника.

91

Педагогическая
мастерская

[101 – 110]





ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Удовлетворённость подростков и старшеклассников отношениями с классными руководителями и педагогами (в% отношении к числу опрошенных)

Таблица 1

	Да, удовлетворён		Скорее да, чем нет		Эти отношения не имеют значения		Скорее нет, чем да		Нет, не удовлетворён	
	Массив	Выборка	Массив	Выборка	Массив	Выборка	Массив	Выборка	Массив	Выборка
Классный руководитель	42,3	64,0	29,3	24,7	12,7	8,8	8,5	1,5	7,2	1,0
Учителя	29,4	35,9	43,3	43,3	12,7	12,7	11,2	7,4	3,4	0,7

Используя методику многомерного описания образа социального мира «Я и другие» (И.А. Николаева) на массиве в 300 человек (учащиеся средней и старшей ступени школ Москвы, Воронежа и Воронежской области), мы попытались увидеть а) как часто школьники включают в число значимых Других классного руководителя; б) какими характеристиками сопровождают школьники этот выбор; в) в какую группу («позитивный эталон», «негативный эталон», «рядовой») они определяют классного руководителя на шкале субординации.

Из 300 респондентов 40 включили в 20 значимых Других классного руководителя. Обращает на себя внимание тот факт, что в 127 бланках присутствует ссылка на одного или нескольких педагогов-предметников. Очевидно, если бы школьники могли выбирать классного руководителя, то руководствовались бы имеющимися предпочтениями, которые далеко не всегда совпадают с административными решениями.

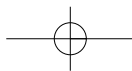
С другой стороны, очевидна возможность, которая есть у классного руководителя, — в группе педагогов, работающих с классом, есть значимые взрослые, консолидация с которыми могла бы частично компенсировать непопулярность самого классного руководителя и повлиять на результативность воспитательной деятельности.

В старших классах налицо преобладание «школьной локализации» выборов: юноши и девушки значительную долю выборов отводят одноклассникам. Классным руководителям, работающим в таких классах, следует освоить метод параллельного действия, методы косвенного влияния, которые достаточно подробно описаны в психологической, социально-психологической, педагогической и социально-педагогической литературе. Аналогичные рекомендации можно было бы адресовать и тем педагогам, в чьих классах преобладает «семейная локализация» — выбор в качестве значимых Других членов малой

[71 — 86]

Технологии
и инструментарий

92



и большой семьи. В данном случае необходима консолидация с родителями, привлечение их к воспитательной работе в классе.

Значительно более сложная задача стоит перед классными руководителями, воспитанники которых выбирают значимых Других в кругу друзей (за пределами школы), либо тяготеют к героям книг, эстрады, теле- и кинофильмов. Возможно, следует больше внимания уделить обмену информацией о хобби, интересах, повседневных увлечениях.

Наши исследования дают возможность утверждать, что есть некоторые типичные тенденции в выборах значимых Других:

- ◆ для молодых людей 13–14 лет характерны сочетания: дружеская-семейная, школьная-семейная, дружеская-школьная. В данной группе регистрируется значительное число случаев игнорирования членов семьи как значимых Других;
- ◆ для молодых людей 15–17 лет характерны: дружеская-семейная-школьная, школьная-семейная-персональная. Регистрируется усложнение структуры локализации, «возврат» семейной локализации, снижение значения школьной локализации.

Профессионально-личностная состоятельность классного руководителя становится очевидной, если проанализировать данные по классу в целом. В нашей выборке из двенадцати классов в трёх ни один школьник не включил в список значимых Других классного руководителя. С другой стороны, в пяти классах выбор классного руководителя как значимого Другого встречается более, чем у 25% респондентов (что можно считать достаточно хорошим показателем, поскольку педагогическая локализация в этой возрастной группе всегда представлена достаточно скромно).

Существенную информацию дают сентенции эмоционально-коммуникативных описаний, применяемых школьниками для характеристик выборов. Приведём примеры: «зануда, толстушка», «честная, добрая», «надоедливый, весёлый», «реальный человек», «невнимательная», «строгая, злая», «умная, вежливая» и т.п. Подчеркнём, что значимость не обязательно сопряжена с позитивными оценками. Другой может быть значим как носитель негативных, отторгаемых характеристик (из 40 респондентов 7 отнесли классного руководителя в ту часть шкалы, где представлены негативные эталоны). В 54% случаев школьники включили классного руководителя в своё непосредственное окружение, подчеркнув тем самым близость и доступность. 18% респондентов воспринимают классного руководителя в качестве позитивного эталона, обозначив достаточно внушительную дистанцию между своим «Я» и этим человеком. С точки зрения результативности воспитания такое восприятие классного руководителя как значимого Другого стоит рассматривать как определённого рода проблему: признавая авторитет, властный статус и эмоциональную привлекательность педагога, воспитанник тем не менее не уверен, что демонстрируемые им образцы и нормы он сможет когда-либо принять и освоить.

Подведём итог. Классный руководитель, если он концентрируется на реализации организационно-координирующей и контрольной функций, может ограничиться той статусной значимостью, которой наделяет его школа. Стремясь решать воспитательные задачи не по форме, а по существу, он вынужден будет обратить внимание на уровень и характер собственной значимости в глазах





ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

воспитанников. Статусную значимость придётся подкреплять авторитетом и эмоциональной привлекательностью. Но не стоит воспринимать задачу подкрепления собственной значимости как легко достижимую во всех возможных случаях. Стоит учесть возрастные особенности школьников, их предыдущий опыт взаимодействия с педагогами, прежде всего — учителем начальных классов, сложившиеся предпочтения в выборе значимых Других. Вероятны случаи психологической несовместимости. Невозможность опереться на собственную значимость в глазах воспитанников отчасти может быть компенсирована грамотной организацией воспитательного процесса с привлечением значимых Других и опорой на актуальные сферы самореализации школьников.

Литература

1. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. М.: Издательский центр «Академия», 2000. С. 456.
2. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / [пер. с нем.]; Х. Ремшмидт. М.: Мир, 1994. С. 320.

[71 — 86]

Технологии
и инструментарий

94