

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ
КОМПЕТЕНЦИИ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА,
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**Как помочь ребёнку
в школе и дома**

Почему дети и их родители боятся школы? Можно ли преодолеть эти страхи, изменив стиль и содержание общения ребёнка со взрослым — родителем, психологом или педагогом? Как это организовать в классе? Какие типичные ошибки допускают взрослые в индивидуальной работе с отстающими в учёбе детьми и как их преодолеть? Как сделать радостными те часы, которые ребёнок и взрослый проводят вместе, — об этом публикуемая статья.

*Алексей Луньков,
старший научный
сотрудник
Исследовательского
центра
семьи и детства
Российской Академии
образования,
кандидат
психологических
наук*

Перед большинством родителей, чей ребёнок начал учиться в школе, неминуемо встают вопросы: как относиться к школьным отметкам, как реагировать на мнение учителя о своём ребёнке, следует ли помогать ребёнку в учёбе дома или нет? Обычно ответы на эти вопросы определяются полусознанным и полужабытым школьным опытом самих родителей. Ведь учитель для многих взрослых продолжает оставаться символом контроля и источником тревожности. Некоторые родители очень нервно воспринимают оценки своих детей, как будто эти оценки поставлены им самим. Это происходит потому, что родители относятся к отметкам ребёнка как к оценке и их родительской успешности.

Школа для родителей всегда выступает в качестве новой формы власти над их ребёнком, а он для родителей — всегда часть их самих,

причём наиболее незащищённая. Поэтому **наибольшие страхи перед школой испытывают те родители, которые сами имеют проблемы эмоционально-психологического характера в отношении к власти как таковой, к различным формам подчинения и доминирования.** И проблемы их ребёнка во взаимоотношениях со школой могут стать дополнительным поводом к самоанализу и личностному росту таких родителей.

Конечно, сейчас у многих появилась возможность уменьшить страхи перед школой, связанные с возникновением разнообразных платных учебных заведений. Однако такое положение дел носит всё же временный характер и может сохраняться только до появления осязаемого конкурса, благодаря которому школа вновь возвращает себе более сильные позиции, чем родители.

Итак, в чём же проявляются страхи родителей перед школой?

Мы проводили со студентами педвуза, будущими учителями и родителями, деловую игру «Родительское собрание». Вся группа была разбита на две неравные части. Четыре человека играли роли учителей, а большинство оказались родителями. Учителям была дана установка — вести себя максимально критично, «строго», в каждой своей реплике они должны были стремиться убедить каждого родителя в том, что у ребёнка есть «серьёзные недостатки». Иными словами, учителю предлагалось занять позицию «уличителя». «Родителям» не давалось никаких предварительных инструкций. Родители практически не оказывали никакого сопротивления и с каждым новым «разбором» со всё большей готовностью

обещали «принять меры», «проследить», «усилить контроль» и т.п. Более того, активно стремились продемонстрировать согласие с педагогом, приводя «дополнительные примеры» из домашней жизни своих детей. Например, учительница говорит: «Ваш Вася — полный лентяй, на уроках ничего не делает». Мама: «Да, Вы правы. Я Вам даже больше скажу: он и по дому ничего не делает».

Поведение участников игры было достаточно однообразным, пока один «отец» в ответ на реплику «учительницы»: «А у Вашего Саши нет ни стыда, ни совести», не ответил: «А вот тут позвольте с Вами не согласиться. Совесть у моего сына есть». И только в этот момент дружная и послушная компания «родителей» взорвалась: «Как Вы смеете такое говорить?», — понеслось со всех сторон, но, как ни странно, не в адрес «учительницы», а в адрес «отца Саши». Начался всеобщий гвалт, и все наперебой старались убедить «отца Саши», что «учительница» права. Создавалось впечатление, что «родители» соревновались за право первыми продемонстрировать лояльность к «учительнице».

На этом мы прервали игру и задали «родителям» только один вопрос: «Почему вы не пытались защитить своего ребёнка, когда унижалось его достоинство?» Ответы оказались настолько же стереотипными, как и поведение «родителей» на «собрании». «Боялся, чтобы не стало хуже». «Если я «возникну», учительница будет ставить моему ребёнку плохие отметки» и т.п. Все родители отмечали, что на собрании им было стыдно, тревожно и «вообще плохо». А на вопрос: «Представляете, как себя чувствует ваш ребёнок на уроке

у этой учительницы?», родители либо пожимали плечами, либо заявляли: «Ну и что? Все через это прошли». Зато «учителя» хором сказали, что в предложенной роли им было «нормально».

Очевидно, что студенты вынесли эти стереотипы из своего школьного опыта. Чтобы они не понесли их дальше, в свою семейную и профессиональную жизнь, эти стереотипы нужно было преодолеть. Конечно, на это можно возразить: «Но ведь они ещё только студенты, у них нет своих детей. Вот когда у них появятся дети, тогда они научатся их защищать». К сожалению, наша практика психологического консультирования детей и их родителей свидетельствует об обратном. Не только не «обучаются защищать», но и осваивают особые навыки психологической самозащиты вместо защиты собственного ребёнка. Эти навыки «психологической самообороны», обусловленные неизжитыми страхами родителей перед школой, часто предъявляются в форме «педагогических рекомендаций» (а по существу — опасных стереотипов), например: «Родители всегда должны поддерживать учителя, чтобы не ронять его авторитет». Или: «Если мы будем защищать своего ребёнка, то он никогда не научится защищать себя сам».

Иногда родительские страхи перед школой, вынесенные из их собственного детства, настолько велики, что находят свой выход в жестокости и агрессивном отношении к детям. Учителя, зная это, чувствуют себя скованными и в оценке детей, и в разговоре с их родителями. Одна учительница жаловалась, что не знает, как вести себя с одним из учеников: «Рука не поднимается поставить ему плохую отметку,

ведь я знаю, что каждый раз в таких случаях отец его порет. На собрание отец всегда приходит сам. И я не могу допустить никакой критики в адрес ребёнка, знаю, что он его жестоко накажет, приговаривая: «Учись так, чтобы мне за тебя краснеть не приходилось».

Всем ясно, что жестокие наказания не способствуют развитию чувства собственного достоинства и самоуважения у ребёнка. Но если проанализировать с этой точки зрения поведение отца, то окажется, что его самоуважение зависит от отметок сына. Иными словами, взрослый человек, испытывая страх перед «унижением», делает ответственным за свою самооценку ребёнка: «Только от тебя зависит, придётся мне испытывать стыд или нет. Ты несёшь ответственность за моё внутреннее состояние и переживания». Эта позиция чрезвычайно распространена и, по сути, является делегированием ответственности от старшего к младшему: «Веди себя в школе хорошо, чтобы мне не было плохо».

Тогда ребёнок вынужден нести бремя двойной ответственности: и за себя, и за эмоциональное состояние родителя. Часто такой груз оказывается непосильным для ребёнка, и он выстраивает систему психологических защит от всего сразу: от школы, от родителей и от учения.

Только немногие пытаются самостоятельно разобраться в системе ловушек, выстроенных страхами взрослых. Одна девочка, ученица третьего класса, родители которой были чрезвычайно озабочены её отметками в школе, самостоятельно, без родителей, записалась на психологическую консультацию. Её волновал вопрос: «Если папа говорит, что учёба — моё лич-

ное дело и учусь я только для себя, то почему он так нервничает из-за моих отметок?» Мы спросили: «А ты спрашивала папу об этом?» Девочка грустно ответила: «Да. Но он только закричал: «Ты мне не хами!». В подобных случаях мир взрослых может стать для ребёнка тотально опасным и сплочённым. В нём не будет союзников — только враги. А на войне — как на войне. Первой жертвой становятся способность и интерес ребёнка к самому познанию, а затем и проблема поведения.

На подобной «войне» у ребёнка остаются два выхода: или начинать «боевые действия», или сразу сдать на милость всем победителям. В первом случае ребёнок защищает свою свободу путём протестующего хулиганского поведения, а во втором он адаптируется ко всем взрослым, приучаясь к хитрым играм с родителями и особому **учебному поведению**, адресованному учителю. **Он приучается существовать в «расколотой» жизни.**

Первый путь — путь протеста — можно назвать **«путём хулигана»**. Второй путь — путь приспособления к бесчисленным взрослым победителям — **«путём невротика»**, потерявшего связь со своими желаниями. Любопытно, что этот второй путь школьника часто заканчивается золотой медалью и визитом к психологу-профконсультанту, к которому выпускник обращается с просьбой: «Помогите определить, к чему у меня способности, какую мне профессию выбрать. Сам я в полной нерешительности, мне все предметы одинаково нравятся, не знаю, к чему больше лежит душа». Итак, разрыв контакта со своими подлинными желаниями оборачивается неспособнос-

тью к самостоятельному жизненному выбору, и не только в отношении к профессии.

Родителям, ребёнок которых находится ещё только в начале своего школьного пути, помогите самоопределиться в отношении своих детских страхов перед школой. Например, если они испытывают страх перед «походом» на родительское собрание, посоветуйте мысленно представить своего ребёнка сидящим на этом собрании рядом с вами; представить, что он видит и слышит то же самое, что и вы. Присутствие его образа подержит отца или мать в качестве его защитника и позволит в большей степени чувствовать себя его родителем, нежели ребёнком обобщённого социального супер-отца или супер-матери, образы которых подсознательно отождествляются с учителями.

Родителям, испытывающим «школьные страхи», посоветуйте: не следует забывать, что учитель, пугающий их, сам многого боится. И это связано с природой школы как социального института: школа часто способствует утрате интереса к познанию и подмене его «учебным поведением», ориентированным на отметки и формальное выполнение норм школы. Снижение интереса к учёбе, начиная с третьего класса, становится массовым явлением. Учителя пытаются решить обе задачи: обеспечить результативность усвоения знаний и сохранить у детей интерес к познанию. Однако оценка их собственной работы идёт только по первому критерию. Это побуждает учителя достигать усвоения знаний **любой ценой**, в том числе и возбуждением страха и тревожности у детей. Но каждый учитель как отдельная личность рано или поздно делает

свой индивидуальный выбор: кто он — учитель, поддерживающий мотивацию к познанию в своих учениках, или же ученик, отвечающий свой урок обобщённому «социальному супер-учителю». И если учитель обеспечит результативность усвоения знаний (неважно каким способом) и не будет стремиться к развитию познавательной мотивации, то «супер-учитель» отметку за его труд не снизит.

Критерий различения «плохого» и «хорошего» учителя весьма прост: **хорошему не нужен страх родителей и детей, чтобы их чему-то научить.**

Очевидно, что родители обязаны сделать свой выбор в пользу развития интереса к познанию и пониманию у своего ребёнка. Отсюда следует, что если родители помогают ребёнку делать уроки, то главным критерием для них должна быть обратная связь: «понял—не понял», а не то, какую отметку за совместно достигнутое понимание ребёнок получит завтра в классе.

Поэтому в домашней работе с ребёнком не стоит пытаться копировать деятельность учителя: он делает своё дело, а родители должны делать своё. Их задача — создавать **атмосферу безопасного познания** вне зависимости от складывающихся у ребёнка отношений с учителем и от школьной успеваемости. И, естественно, подчеркнуть, что **чувства к ребёнку и отношение к нему** не зависят от оценок, которые он получает в школе.

Прямо противоположны этой задаче — бытовые «воспитательные» формулировки: «Знаешь, как мы будем тебя любить, если ты станешь отличником!» или «У мамы из-за твоей двойки заболело сердце — так она расстроилась». К этому же типу **эмоционального шан-**

тажа можно отнести и интерпретацию родителями школьной успеваемости ребёнка как признака его **отношения** к родителям («Если бы ты нас любил, ты бы не огорчал нас двойками».) Все эти «воспитательные меры», адресованные отнюдь не к познавательной, а к эмоциональной сфере ребёнка, обусловленные родительскими «школьными страхами», вырабатывают у ребёнка боязнь школы: ведь это пространство, где может произойти нечто, из-за чего меня «будут меньше любить», или, что ещё ужаснее, «подумают, что я их люблю недостаточно». Подобного рода эмоциональный шантаж эксплуатирует уже выработанную у ребёнка способность к свое-образному обмену: **менять свои действия на чьи-то чувства и своими чувствами вызывать действия окружающих.** А у развития этой способности длинная история.

Для каждого человека столкновение с первым в его жизни социальным требованием (например, быть опрятным) означает, что тот период его жизни, когда ему рефлексивно улыбались на его улыбку, не требуя от него никаких действий, не ставя никаких условий, навсегда остался позади. Навык пользоваться горшком вытекает не только из физических потребностей ребёнка, а связан и с его желанием сохранить любовь матери. Ребёнок улавливает, что он получает «любовь» в ответ на какие-то свои действия, но отнюдь не в ответ на свои чувства к маме, которые остаются неизменными. Ведь он продолжает зависеть от неё и нуждаться в ней, как и прежде, но поглаживания и наказания начинает получать не за то, что он чувствует или хочет, а за то, выполняет или нет определённые требования. Так ребёнок получает **опыт обмена своих**

действий на чужие чувства, хотя у каждого человека остаётся память о периоде его жизни, когда его «любили» за сам факт его существования, ничего не требуя взамен.

В течение всего дошкольного детства ребёнок обучается обменивать свои действия на чувства близких ему людей и с этим опытом приходит в школу. Это нормально и обычно. Ненормально другое: если ребёнок полностью убеждается в том, что эта форма обмена — **единственная**, что чувства других надо обязательно «заслужить» своими действиями и что сам он обязан испытывать определённые чувства в ответ на адресованные ему действия других людей. **Печально, если он забывает, что чувства могут обмениваться на чувства без посредства каких-либо действий, например, в любви. Так же, как и действия могут обмениваться без посредства каких-либо чувств (например, в деловых отношениях и в обучении). И эти формы обмена — вполне честные, естественные.**

В школе ребёнок применяет свой опыт обмена действий на чувства, но переносит его уже на отношения с учителем. Поскольку учитель начальных классов часто не имеет возможности «возвратить» свои чувства каждому в ответ на действия всех учеников класса или же «возвращает» совсем не те чувства, которые ожидал ребёнок, то у школьника может пропасть желание вообще что-либо делать, если его действия не вознаграждаются ожидаемыми им чувствами взрослого. И здесь родители просто обязаны щедро «додать» ребёнку свои чувства в его домашней учебной работе.

Переход в школу для каждого ребёнка означает, что отныне учи-

тель становится ответственным за усвоение ребёнком новых норм и знаний. А до этого нормы и знания передавались в основном родителями.

Таким образом, механизм обмена действий на чувства с этого времени задействуют в основном школа и учитель, а родители могут стать более автономными от ситуации такого обмена. Они получают при этом новый шанс: в социально ненапряжённой ситуации исполнить дома роль учителя, заинтересованного исключительно в развитии познавательной активности ребёнка и не связанного ограничениями школы, где с учителя требуют конечный результат. Тем самым родители получают возможность вернуть ребёнку ситуацию обмена чувств на чувства и действий на действия. Тем самым они положительно подкрепляют промежуточные результаты работы ребёнка, на что времени и сил у школьного учителя, как правило, не хватает.

Психодинамика учебной деятельности в школьном возрасте

Итак, если взрослый (педагог, психолог или родитель) определился относительно роли школы как социального института и принял решение о помощи ребёнку в развитии его познавательных способностей и личностной зрелости (индивидуально или в классе), то он вынужден также самоопределиться относительно того, **что же** школа развивает в ребёнке, идёт ли ему это на благо? Если да, то к этому можно только присоединиться, если же нет, то встаёт вопрос о возможности компенсировать познавательное и личностное

развитие ребёнка либо на уроках отдельных учителей, понимающих это, либо в ходе индивидуальной психолого-педагогической помощи ребёнку уже вне классной ситуации — дома.

Проиллюстрируем это на примере учебных и учебно-методических текстов, с которыми ребёнку, учителю или родителю приходится сталкиваться в школе и дома. По нашему опыту, в любом таком тексте можно выделить три независимых друг от друга аспекта. Назовём эти аспекты «информацией», «опытом» и «мышлением».

Информация. Это совокупность безличного, всеобщего, «чужого» знания, которое никому конкретно не принадлежит. Примеры такого рода литературы: рефераты, обзоры, справочники, нормативные и инструктивные документы, словари и т.п. Это знания, находящиеся вне зоны критики; неподтверждение содержащихся в них сведений может восприниматься как чудо, как исключение или как свидетельство невежества. Количество сантиметров в метре, Волга впадает в Каспийское море, пальмы растут в жарком климате — такие сведения относятся как раз к этому типу. Так что если какая-то пальма сможет вырасти в средней полосе, то это может восприниматься как чудо либо как исключение, как «свидетельство её геоботанического невежества».

Опыт. Это совокупность знания, но уже личного, пропитанного эмоциями его носителя, добытого или пережитого им. Это знание может и не быть всеобщим, не утрачивая при этом достоверности. Например, фраза «Эта книга перевернула мою жизнь» может относиться к одному человеку и, тем не менее, быть истинной. Опыт также

имеет свою особую представленность в литературе: это «книги из опыта», личные свидетельства и истории. В учебной деятельности любая работа ученика, требующая не мгновенного ответа, но построения рассуждения или решения, также пополняет его опыт.

Свободное владение знанием предполагает как владение информацией, так и способность (умение) её использовать. Только такое сочетание создаёт основу для компетентности.

Аспект «мышление». В наиболее общем виде это способность задавать вопросы к имеющемуся опыту и информации, способность «подниматься» над плоскостью личного и безличного знания, устанавливать причинные и целевые связи между информацией и опытом. Мышление стимулируется известной неудовлетворённостью информацией и опытом и побуждает человека проникать в новые смыслы, связывать полученные информацию и опыт с «вечными вопросами».

В мышлении реализуется позиция философа-наблюдателя, уже вышедшего из плоскости знания, но изучающего то, как оно устроено.

Если информация несёт в себе вопросы «что? где? когда?», то мышление — это вопросы «зачем? почему? с какой целью?» и т.п. Кроме того, мышление является средством различения информации и опыта, так как только с его помощью можно оценить всеобщность некоторых сведений, усвоенных некритично.

В учебных текстах могут отсутствовать один или два аспекта, т.е. могут быть книги, не содержащие информации, не содержащие опыта. И если для обычной литера-

туры это не драматично, то для учебной отсутствие того или иного аспекта может порождать в ученике недоверие к тексту, его непонимание, беспомощность и агрессию.

Однако наряду с положительным направлением этих трёх аспектов существует и отрицательное, т.е. наличие «отрицательной информации», «отрицательного опыта» и даже «отрицательного мышления». Критерием, разделяющим «положительное пространство» информации, опыта и мышления и «отрицательное пространство» служит мера постоянства, устойчивости того или иного знания в конкретно-исторических условиях. Так, естественно-научное знание и мышление обладает в этой связи большей устойчивостью, нежели гуманитарное, в гораздо большей степени подверженное социально-исторической и политической конъюнктуре, изменчивости.

Другим ориентиром служит общая ориентация познавательной активности: «положительное пространство» ориентировано на развитие свободного познания реальности, а «отрицательное пространство» — на защиту от реальности тех или иных социальных стереотипов, которые стало принято считать «всеобщим знанием».

Приведём пример. Информация о качествах «гармонически развитой личности» «запускает» соответствующий практико-методический **опыт** их формирования (появляются соответствующие **методики** формирования тех или иных качеств). С другой стороны, учёные строят логически непротиворечивые **обоснования** этих методик, этих качеств и соответствующей им практики, используя при этом способности своего **мышления**. Вся совокупность информа-

ции, опыта и мышления носит в этом случае **защитный** характер, оберегающий основные установки конкретного социума. Возникает, как мы говорим, «мёртвая петля знания», ориентированная не на открытие мира, а на его «закрытие». И такое происходит не только в идеологии, но и в медицине, педагогике, философии.

К сожалению (или к счастью), до индивидуального опыта, априори, каждый из нас не может сказать, какая область информации, опыта или мышления «отрицательна», а какая — «положительна». Каждый из нас вынужден постоянно участвовать в «разборке», разделении сложившегося в каждом из нас конгломерата информации, опыта и мышления, отделяя в ходе своего развития «позитивное», «своё» от «негативного», «чужого». Это задача, которую никто не может решить заранее за каждого отдельного индивида.

Возникает вопрос: в чём причина того, что в обществе одновременно циркулируют потоки и «положительного» и «отрицательного» знания и мышления? И здесь мы должны ввести различие понятий **«культура»** и **«цивилизация»**, которое для нас очень важно. По нашему мнению, **культура** всегда позитивна. В отличие от неё, **цивилизация** всегда представляет собой компромисс между достижениями культуры, о которых в конкретно-исторических условиях может быть и мало кому известно, и способностями ассимилировать эти достижения некоей критической массой всего человечества.

В школе развитие мышления происходит не само по себе, а благодаря развитию **учебной деятельности**, которое создаёт для развития мышления необходимый фун-

дамент и условия. В педагогической психологии разработано довольно много концепций о содержании и структуре учебной деятельности, однако для наших целей можно ограничиться одной, наиболее применимой в практической деятельности педагога или психолога. В соответствии с ней учебная деятельность состоит из пяти последовательных элементов, задающих её целостность:

1. Цель (мотив).
2. Способ (средство, план).
3. Исполнение (реализация).
4. Контроль.
5. Оценка.

Эти пять элементов присущи любой деятельности, не только учебной. В идеале, если человек может определять содержание каждого из пяти элементов, то его деятельность носит **целостный** характер, и он является её субъектом, хозяином, владельцем в полной мере. Если же какие-то из элементов задаются другими лицами, то его деятельность носит вынужденно частичный характер. Тогда либо человек ищет компенсации в другой, более целостной деятельности (отдых, семья, развлечения, хобби, другая работа и т. п.), либо подменяет истинные цели этой деятельности устраивающими его, но мнимыми. Он ищет способы не столько её выполнить, сколько уклониться от неё, начинает пытаться контролировать не столько сам процесс деятельности, сколько отношения лиц, в неё вовлечённых. А субъективная оценка своей успешности в этой деятельности связана не с достижением осмысленного результата, а с расширением возможности уклониться от его достижения.

Ребёнок, поступивший в первый класс, естественно, не может

овладеть сразу всеми элементами учебной деятельности. Первоначально за ним закрепляется только звено **исполнения**, а элементы цели, способа, контроля и оценки закреплены за учителем. В течение первых двух лет обучения ребёнку, как правило, этого достаточно, чтобы поддерживать желание учиться. По мере расширения учебных возможностей школьника изменяется и мотивация его учения, и он уже в большей степени претендует на овладение остальными элементами учебной деятельности. Если взрослые идут на встречу этой новой мотивации, то интерес к учению не падает; если нет, то ребёнок либо внутренне уходит от школы, организуя себе целостную деятельность за её пределами, либо замещает учебную деятельность её имитацией, то есть учебным поведением.

Первый путь — путь бунта, «хулиганства», игнорирования школы, второй путь — приспособление к конкретным учителям и конкретной школьной ситуации прежде всего, и лишь во вторую очередь — познание предметов — «путь невротика», т.е. «расколотого», «расщеплённого» в себе человека.

Как же формируется это учебное поведение? Как учение подменяется его имитацией? Для этого надо вернуться ко времени поступления ребёнка в первый класс и ответить на вопрос, какие потребности ребёнка наиболее сильны.

Согласно возрастной норме, выработанной в рамках психоаналитического подхода, ребёнок должен поступать в школу (в идеале) в начале латентной фазы, то есть тогда, когда он уже потерял интерес к «семейному роману», семейному треугольнику» и у него по-

явились предметные интересы — к устройству мира за пределами семьи, причём в большей степени даже к миру природы и миру предметов, вещей, созданных человеком, чем к отношениям между людьми. Реализуя эту потребность, ребёнок (в норме) сам увеличивает дистанцию с родителями, стремясь самостоятельно исследовать окружающий мир и с радостью принимает возможности, предоставляемые взрослыми, утверждающие его самостоятельность. Но это — в норме. А в современной реальности многие дети имеют задержку в развитии личностной автономии. Это проявляется в страхе остаться без мамы в школе, в нежелании поступать в школу, отсутствии интереса к предметному миру и фиксации на отношениях с родителями и учительницей. Задержка такого рода не связана с задержкой интеллектуального развития. Речь идёт именно о задержке развития **личной автономии**. Нередки случаи даже опережающего интеллектуального развития у крайне зависимых от матери, тревожных детей, проявляющих низкие способности к социальной адаптации в школе.

Итак, ребёнок, не исчерпавший «семейный роман» и оказавшийся в школе, просто включает в этот «роман» учителя. Он не столько хочет стать знающим, сколько — любимым. Из этой потребности — найти вне семьи человека, заменяющего мать, и добиться его любви — и рождается учебное поведение как результат **умения** использовать учебную ситуацию для удовлетворения потребности в любви со стороны родительской фигуры.

Если у ребёнка в начальной школе сформировалось только учебное поведение, то интерес к

школьным занятиям будет падать с неизбежностью в те возрастные периоды, когда интенсивность привязанности к «учителю-родителю» закономерно снижается и появляется много педагогов — в конце начальной школы и при переходе в неполную среднюю. Конечно, этого можно избежать, если постепенно передавать ребёнку новые для него элементы учебной деятельности (контроль, поиск способов решения, оценивание).

В этой связи **нельзя не отнестись настороженно к форсированному формированию абстрактного (теоретического) мышления в начальной школе, что характерно для многих психолого-педагогических концепций, в частности для «развивающего обучения»**. И дело не в том, что абстрактные операции нельзя сформировать у ребёнка 5–7 лет, а в том, **какую цену придётся за это заплатить в отношении мотивационно-личностной зрелости. Слишком раннее формирование абстрактного мышления идёт против возрастных закономерностей латентной фазы — интереса к конкретным вещам во внесемейном мире. Оно противоприродно**. Основной умственный рост этой фазы состоит в развитии **дифференцирующей** способности мышления, направленной на восприятие и осознание **различий**, а не абстрактно-общего в окружающем мире. Осознание различий есть предпосылка способности к **свободному выбору**.

Раннее развитие синтетической функции на фоне неразвитой и подавляемой функции дифференциации возможно, но снижает мотивацию выбора и предпочтения. Этим и обусловлено специфическое расхождение развития личностной автономии и абст-

рактного мышления не только у детей, но и взрослых (пример — одарённый учёный-математик, который не может создать семью и оторваться от мамы).

Итак, если учебная деятельность в начальной школе ещё не целостна, то коммуникативная («завоевание любви учителя») уже целостна. Этим также обусловлена лёгкость подмены учебной деятельности учебным поведением.

Проиллюстрируем это на простом примере, знакомом, наверное, всем родителям: ребёнок обращается за помощью в решении задачи, родитель помогает ему, но предлагает способ решения не такой, какой объяснила учительница в классе. Протест и негодование ребёнка, отказ решать задачу новым способом часто обескураживает родителей. А его причины понятны: дело здесь не столько в жёсткости требований педагога, сколько в возникающей у ребёнка неуверенности — получит ли он любовь и одобрение учителя, если в тетради окажется иной способ решения. Ведь ребёнок в начальной школе ещё не в состоянии отделить **способ** выполнения задания от отношений с тем, кто его дал.

Если педагог принимает стратегию постепенной передачи учебной деятельности «во владение» ученика, то ребёнок к 8–9-му классу может овладеть по крайней мере

четырьмя элементами: исполнением, контролем, способом и оценкой. Личная цель обучения формируется обычно позднее — в старших классах, когда школьник начинает осознавать, зачем ему нужны одни предметы и менее нужны другие.

Владение этими четырьмя элементами можно проверить в 9-м классе на специальном экзамене, форма которого может быть примерно следующей. Предложите школьнику освоить **неизвестную** тему и выполнить определённые задания по ней, имея в своём распоряжении необходимые источники информации: учебники, справочники, задачки и т.д. Ученик должен ответить на ряд теоретических вопросов и решить задачи одним-двумя способами. Успешность такого экзамена будет свидетельствовать о сформированной учебной деятельности — с одной стороны, и о способности удовлетворить **потребность в самообразовании** — с другой. Ведь в условиях «быстрого» времени школьнику неоднократно придётся учиться не только в школе, но и всю жизнь, в режиме самообразования. И школа, снабдив своего выпускника соответствующими умениями и навыками самообразования, может сделать ему большой подарок на всю жизнь. В этом, по нашему мнению, и состоит её основная задача.