

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ: НЕ ОТВЕРГАТЬ, А ДЕЛАТЬ РАЦИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР

Когда учёные-педагоги разрабатывают содержание образования, продумывают методику преподавания и выстраивают структуру органов управления, систему школ, когда руководители (Министерство образования и науки, региональные департаменты и директора школ) внедряют в практику предложения учёных, то всегда преследуется и обслуживается назревшая в обществе и осмысленная организаторами образования цель.

Целевые установки могут быть разными, и классификация их достаточно сложна. Но если исходить из соотношения интересов общества и личности, то можно выделить основные принципы, подходы: социально-государственный, личностный и социально-личностный.

Социально-государственный подход



Иосиф Гликман,
профессор
Московского
городского
педагогического
университета

Для него характерен примат интересов и потребностей общества и государства над интересами и потребностями школьника. Социально-государственный подход сложился, существовал и продолжает существовать в странах с жёстким централизованным государственным режимом, прежде всего авторитарным или тоталитарным. Единая государственная идеология, государственная религия, низкий уровень развития педагогики и психологии, особенно детской и педагогической, недостаточное использование психолого-педагогических знаний руководителями образования — всё это типично для тех образовательных систем, где преобладает общественно-государственный подход. В этом подходе можно выделить два неравновесных варианта: авторитарный и манипулятивный.

Авторитарная педагогика

Авторитарными представлениями руководствуются многие организаторы образования и учителя со времени возникновения обучения и до сих пор в большинстве школ мира. В той или иной форме такая педагогика существовала в древнегреческой Спарте, в европейских школах со времён Средневековья и тем более в восточных странах. Одним из идеологов авторитарного образования и воспитания был известный немецкий педагог И.Ф. Герbart.

В России авторитарный подход сложился в петровские времена и существовал не один век. Но порядки, замечательно описанные Н.Г. Помяловским (помните бурсу?), не ушли в далёкое прошлое, многие дожили до наших дней.

Рассмотрим черты, характерные для учебного процесса в школах, опирающихся на авторитарную педагогику.

Учеников *принуждают* учиться. Считается, что учение — это долг школьников перед обществом, государством и родителями. Идея долга постоянно напоминает, разъясняется и внушается им. В школе устанавливаются казённо-казарменные порядки и *строгая дисциплина*. Тщательно регламентируется поведение ученика, в том числе этикет: как он должен встречать учителей и директора школы, приветствовать их, как сидеть на уроке, как отпрашиваться, в случае необходимости, с урока и многое другое. Поведение учеников всё время отслеживает, контролирует и корректирует не только администрация школы, — это вменяется и в обязанность педагогов. В ряде



школ существуют специальные надзиратели. И, наконец, известны случаи, когда контроль педагогов за поведением школьников распространялся по решению властей и за пределы школы; тогда учителям предлагалось и на улице контролировать поведение школьников.

Главной задачей учебного процесса считается *усвоение и запоминание* школьниками предлагаемого им учебного материала. Причём объём его из года в год возрастает, поэтому передать его детям и обеспечить усвоение становится всё труднее.

Директор и учителя выполняют функции *чиновников*, они обязаны строго следовать издаваемым центральными и местными властями инструкциям. Иногда для педагогов даже вводится специальная, утверждённая властью униформа.

Педагогическое *творчество* в таких условиях *чрезвычайно ограничено*, а то и просто невозможно. Даже применить те знания, которые учитель почерпнул в высшем учебном заведении, оказывается, совсем не просто: его работа определяется традициями и распоряжениями министерства. Школа в таких условиях оказывается весьма *консервативным* учреждением.

Педагоги находятся в *авторитарной позиции* по отношению к ученикам. Учителя — начальники, школьники — подчинённые. Слово педагога не подлежит критике, его указание — приказ для учеников. В этих условиях многие учителя становятся авторитарными личностями. Не защищены от такой перспективы и воспитываемые ими дети.

Интересную характеристику типичных признаков авторитарной личности дал Т. Адорно с коллегами в работе «Авторитарная личность»¹. Среди них:

- раболепное подчинение лидеру, который оказывается вне какой-либо критики;
- слепое следование букве инструкции, приказа в ущерб личной инициативе;
- агрессивное неприятие различного рода инакомыслия;

— безапелляционное осуждение всех, кто отклоняется от стандарта и стереотипа;

— косность, мистическая вера в непогрешимость и «чистоту» догматов собственной группы, нетерпимость, ненависть к «чужим»;

— циничная убеждённость в том, что все средства хороши для достижения целей собственной группы;

— преувеличенный интерес к проблеме власти, стремление к господству путём насилия.

Вот эпизод из школьной практики, приведённый

в статье Н. Кейзера. «Ученик 2-го класса начал ответ словами «я думаю», но учительница его тут же одёрнула: «Он «думает»! Уже думано-передумано, и не такими головами, как твоя». Кто знает, первый ли удар по инициативному мышлению вынесла бедовая ученическая голова и сколько нужно таких ударов испытать, чтобы накрепко отучиться думать самостоятельно»².

Педагогический *диктат и насилие* — типичны для авторитарного подхода. До недавних пор даже в школах некоторых высокоразвитых стран ещё применялись физические наказания.

Результаты обучения и воспитания, которые строятся на таком подходе, нельзя назвать эффективными. Одна из вечных проблем в таких школах — *сопротивление* школьников, которое выражается в нежелании учиться. Другая проблема — *плохая дисциплина*. У многих школьников накапливается *усталость* от школьных занятий, формируются различные *невротические комплексы*, закрепляется нелюбовь, а то и ненависть к школе и учителям. Всё это приводит к значительному *отсеву* учащихся. Кроме того, полученные знания оказываются *формальными*, не имеющими отношения к жизни.



1

Цитирую по содержательной статье профессора Н. Кейзера «Печать авторитарной педагогики», опубликованной в «Учительской газете» 4 ноября 1989 г.

2

Там же.



3

Рассматривая манипулятивный вариант социально-личностного подхода, мы будем опираться на работы Г.Б. Корнетова: Педагогика манипуляции // Школьные технологии. 2003. № 3; Педагогика: теория и история. М., 2003. Глава 4.

4

Е.Л. Доценко даёт несколько определённых терминов «манипуляция», используемых в психологии: «Манипуляция — это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведёт к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями». «Манипуляция — это психологическое воздействие, направленное на неявное побуждение другого к совершению определённых манипулятором действий». Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М.: ЧеРо, 1997. С. 59–60.

5

Марцинковский И.Б. Английские публичные школы. Ташкент: ФАН, 1966. С. 116.

На недостатки образования в школах, которые называют *традиционными*, указывали многие выдающиеся педагоги. Напомню некоторые из их высказываний.

«Большая часть школьной учёбы, которую выполняют подростки, — простая растрата времени, сил, терпения. Она отбирает у детства право играть, играть и играть; она водружает старческие головы на юные плечи» (Нилл А. Саммерхилл — воспитание свободой. М., 2000).

«Рутинная школьная система, постоянно смотрящая назад, а не вперёд, будет плохо готовить к жизни, к усвоению и правильной оценке её новых приобретений, и школа, таким образом, легко может оказаться... в каком-нибудь стоячем затоне с затхлой, а не свежей водой», — пишет П.Ф. Каптерев. Считая такое образование насильственным, он утверждает: «Воспитание и образование нередко представляют ожесточённую борьбу против естественного творческого саморазвития человека и стремятся втиснуть его в наперёд заготовленные рамки, вести по шаблону, по проторенной дорожке» (П.Ф. Каптерев. Цит. по: Гусинский Э.Н. и Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М., 2001. С. 109).

Усталость от сопротивления, а то и прямой враждебности школьников, понимание слабой эффективности или даже бесполезности своей работы не проходят бесследно для учителей. Фальшь, поддельные итоги выпускных экзаменов, заведомое очковитительство и самообман педагогов — отражение такой ситуации. Следствием её является также профессиональное «выгорание» учителей и потеря интереса к работе.

Итак, хотя единообразие, жёсткий режим и строгое подчинение образовательных учреждений вышестоящим инстанциям упрощают процесс управления, социально-государственный подход в традиционном, авторитарном варианте малоэффективен.

Манипулятивная педагогика³

Этот вариант социально-государственного подхода основан на том, что педагоги стремятся скрыть свою власть над детьми, сделать незаметным своё воздействие и влияние на них⁴. Они стремятся преодолеть сопротивление школьников обучению и воспитанию, повышая при этом эффективность образования. Однако, маскируя своё воздействие, они полностью сохраняют власть над детьми.

Манипулятивная организация образовательного процесса имеет бесспорные преимущества перед традиционно авторитарной. Педагоги действительно уходят от давления и насильственного воздействия на школьников и включают их в совместную деятельность, привлекают к активному участию в образовательном процессе. Школьник становится не только объектом влияния учителей, но в некотором смысле и субъектом образовательного процесса, ощущает себя свободным человеком, самостоятельно принимающим решения.

Манипулятивный подход в том или ином виде уже давно применяется в педагогической деятельности. Именно на нём был основан известный сократовский метод обучения. Сократ не излагал, не общал истину своим ученикам, он столь искусно задавал им вопросы, что, отвечая на них, ученики самостоятельно открывали истину.

Самоуправление, которое с XIX века развивалось в английских привилегированных школах («Public schools»), позволяло воспитателям, не посещая заседания детского парламента, незаметно управлять коллективом школьников. «...У воспитанников из-за того, что взрослых на этих заседаниях не бывает, создаётся иллюзия полной самостоятельности в предпринимаемых ими действиях и выносимых решениях. О незримом присутствии своих учителей воспитанники и не подозревают»⁵. Специалисты говорят о высокой эффективности такой организации воспитания.

Сознательно культивировали самостоятельность и самоуправление школьни-



ков и маскировали свою руководящую роль (это, прежде всего, относилось к подросткам и старшим школьникам) педагоги некоторых советских школ. При организации учебно-воспитательного процесса опирался на такой подход и В.А. Сухомлинский. «...Педагогический эффект любого воспитательного явления тем выше, — писал он, — чем менее ребёнок чувствует в нём замысел педагога»⁶.

Манипулятивная педагогика принесла существенную пользу в сферу образования, способствовала развитию активности и самостоятельности детей, партнёрских отношений между учителями и школьниками. Поэтому, безусловно, добилась большей эффективности обучения и воспитания. Однако она не нашла массового применения: мешали многовековые традиции открытого господства учителей в школах.

Манипулятивный вариант организации образования предъявлял высокие требования к педагогу, его подготовке, мастерству, интуиции. «Вся история образования свидетельствует о том, что воспитывать и обучать, отказываясь от прямого педагогического воздействия, оказывается, чрезвычайно трудно»⁷. Эта трудность также сдерживала распространение манипулятивной организации образовательного процесса.

Личностный подход

В мировой истории школы и педагогики хотя и преобладал социально-государственный подход (прежде всего, в его авторитарной разновидности), но отдельные учёные, видя его недостатки, высказывали идеи личностного подхода к образованию, а некоторые из них делали попытки применить их на практике. Для личностного подхода характерен примат интересов и потребностей школьника над интересами общества и государства. Эффективное образование невозможно без активной деятельности школьника — не навязанной ему кем-то, а собственной,

такой, которую он выбрал по собственному желанию. Вынужденная деятельность неэффективна, а нередко просто формальна. Поэтому и результат её неудовлетворительный.

Эффективность деятельности человека зависит от того, насколько она удовлетворяет его потребности. Это полностью относится и к детям. Поэтому, организуя любую, в том числе образовательную деятельность детей, необходимо знать и учитывать их потребности.

Для школ, где опираются на личностный подход, прежде всего, характерно внимание к каждому ученику. Педагоги стараются поставить школьников в максимально благоприятные условия, дать им возможность больше общаться с природой, не переутомляться. Они считают необходимым снять все нервные зажимы и ликвидировать те неврологические комплексы, которые негативно влияют на поведение и самочувствие школьников. *Можно выделить два варианта личностного подхода: свободное воспитание и личностный подход с педагогической поддержкой.*

Свободное воспитание

Детям предоставляется полная свобода. Они не имеют обязанностей в школе и могут делать всё, что захотят. Педагоги стараются создать условия для разнообразной увлекательной деятельности школьников в соответствии с их потребностями. Учение при этом рассматривается как важная, но не обязательная деятельность, ребята обладают правом по собственному выбору посещать или не посещать учебные занятия. Детям предоставляется широкая возможность выбирать как школьные предметы, так и учителей, которые обеспечивают образовательную среду, инструменты, разнообразные виды деятельности, консультируют детей в самостоятельной познавательной деятельности. В этих условиях дети прекрасно себя чувствуют; действительно снимаются многочисленные нервные зажимы и неврологические комплексы, с которыми они нередко поступают в школу.

6

Сухомлинский В.А.
Павлышская средняя школа. М.:
Просвещение, 1969.
С. 15.

7

Корнетов Г.Б.
Педагогика: теория
и история. М., 2003.
С. 104.



8

См.: Нилл А. Саммерхилл — воспитание свободой. М., 2000. С. 74.

9

Рассматривая идеи педагогики педагогической поддержки, мы будем опираться на материалы книги: Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. М., 2003.

10

См.: Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. М., 2003. С. 99.

11

Монтессори М. Разум ребёнка // Монтессори / Сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М., 1999. С. 72.

12

См.: Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. М., 2003. С. 101–103.

13

Александрович Э. Новая педагогика (Метод М. Монтессори). СПб.: Издательство «Вестника Знания» (В.В. Битнера), 1913. С. 13.

В таких школах дети с удовольствием участвуют в самоуправлении, которое оказывается более сильным, влиятельным и эффективным, чем в школах другого типа. У детей складываются отличные взаимоотношения с педагогами, они уважают и любят работников школы.

Идеи свободного воспитания и образования, основанного на личностном подходе, высказывали многие педагоги и деятели культуры, например, Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстой. На этой основе строилось образование в Яснополянской школе Л.Н. Толстого, в вальдорфских школах и в некоторых других. Школа, которой руководил английский педагог А. Нилл, на книгу которого я уже ссылался, была также основана на личностном подходе и свободном воспитании. В своей книге он ярко и интересно показал особенности такого типа школ.

Будучи весьма эффективными в оздоровительном и воспитательном отношении, эти школы не дают детям необходимой общеобразовательной подготовки. Если дети хотят учиться, то они такую возможность здесь имеют. Но всё-таки нет гарантии систематичности и полноты знаний всех выпускников, их подготовленности к сложной жизни и деятельности за пределами школы. Так, анализируя очень интересный опыт образования детей в школе Саммерхилл, инспектора британского правительства отметили, что великая возможность академического образования преимущественно интеллектуального толка оказывается в этой школе упущенной⁸.

Личностный подход с педагогической поддержкой

Часть учителей и учёных, педагогов, приверженцев личностного подхода, уделяли особое внимание педагогической поддержке самостоятельной деятельности детей⁹. Образование не формирует ребёнка, а лишь даёт ему возможность развиваться посредством собственной деятельности, — считала Мария Монтессори (1870–1952); задача педагога в том,

чтобы поместить детей в отвечающее их природе окружение и дать им свободу экспериментировать с этой средой¹⁰. Такое пространство для ребёнка создать не просто, поскольку оно «должно предлагать ему богатый выбор мотивировок, которые подталкивают его к деятельности и побуждают к обретению собственного опыта»¹¹, более того, нужен стимул, который управляет активностью ребёнка. При этом учителя должны не вмешиваться в деятельность школьника и стимулировать его активность, приучать пользоваться собственной свободой¹². Именно так Монтессори организовала образовательный процесс в своём Доме ребёнка в Риме. «Главная основа воспитания в «Доме ребёнка» — свобода учащихся в их самопроизвольном и непосредственном проявлении своих побуждений. Воспитатели должны только помогать маленьким детям делаться самостоятельными»¹³.

В 80-х годах XX века в России концепцию педагогической поддержки активно разрабатывали О.С. Газман и его сотрудники. О характере организации воспитания в соответствии с их представлениями можно судить по разработанным ими гуманистическим принципам и этапам педагогической поддержки. Перечислим важнейшие принципы в изложении О.С. Газмана:

- всегда принимай ребёнка таким, какой он есть, в его постоянном изменении;
- не унижай достоинства своей личности и личности ребёнка;
- не сравнивай никого ни с кем, сравнивать можно результаты действий;
- доверяй — не проверяй;
- признавай право на ошибку и не суди за неё;
- защищая ребёнка, учи его защищаться.

А вот принципы педагогической поддержки в изложении сотрудницы О.С. Газмана Т.В. Анохиной:

- согласие ребёнка на помощь и поддержку;
- опора на его силы и потенциальные возможности;



- вера в эти возможности;
- ориентация на способность ребёнка самостоятельно преодолевать препятствия;
- совместность, сотрудничество, содействие;
- доброжелательность и безоценочность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства.

Т.В. Анохина разработала следующие этапы педагогической поддержки:

- диагностический (осознание ребёнком своих проблем с помощью педагога);
- поисковый (принятие решения ребёнком и готовность педагога помочь);
- договорный (распределение действий между педагогом и ребёнком);
- деятельностный (их совместная деятельность);
- рефлексивный (самооценка результатов ребёнком с помощью педагога)¹⁴.

Уже из этого перечисления этапов и принципов (а я привёл здесь не все изложенные ими принципы) видно, что речь идёт именно о самостоятельном, свободном развитии детей, сопровождаемом педагогической поддержкой.

Концепция педагогической поддержки предъявляла особые требования к педагогам и требовала отказа от традиционных авторитарных методов.

Социально-личностный подход

Каждый из рассмотренных выше подходов имеет свои плюсы и минусы. При социально-государственном упрощается унификация образовательного процесса и управление им. Этот подход давным-давно стал прочной школьной традицией, поэтому его освоение будущим педагогом начинается уже во время его пребывания в средней школе в качестве ученика. Однако эффективность такого подхода, как уже было сказано, недостаточна в силу несвободы школьников, игнорирования их интересов и потребностей.

Образование, построенное на личностном подходе, способствует существенно-

му росту познавательной активности школьников. В то же время нет никакой гарантии, что *все* школьники освоят *всю* учебную программу или, как сейчас принято говорить, государственный образовательный стандарт. Таким образом, создаётся опасность недостаточной подготовленности школьников к жизни в обществе.

Длительный опыт обучения показал, сколь необходимо преодолевать крайности в подходах к образованию. Поэтому в конце XX и начале XXI века крайностей поуменилось. Там, где преобладает социально-государственный подход, педагоги стремятся ввести элементы индивидуального. Школы же, построенные преимущественно на основе личностного подхода, стараются дать школьникам необходимое базовое образование. Это заметно и в опыте многих наших школ. Можно сослаться на образовательные учреждения, которыми руководил А.С. Макаренко, школу Сухомилинского, школу-интернат № 61 Москвы, директором которой в 60–70-е годы был Л.Л. Микаэльян, 825-ю школу Москвы В.А. Караковского и другие.

Таким образом, в настоящее время складывается компромисс между социально-государственным и личностным подходами. *Социально-личностный* подход к образованию отвечает как современным требованиям общества, так и потребностям личности. При таком подходе не только сохраняется социальная направленность образования, но и создаются условия для свободного, индивидуального развития детей. Социально-личностный подход предоставляет каждому школьнику свободу выбора учебных предметов, а также возможность определять характер своих занятий. В то же время учебно-воспитательный процесс при этом подходе должен обеспечивать и гарантировать подготовку школьника к жизни в обществе, его социализацию, без которой невозможно реализовать себя и достичь жизненного успеха.

То, что школа должна учитывать не только возрастные, но и индивидуальные



См.: Ямбург Е.А.
Школа для всех. М.,
1996.

особенности школьников, их интересы и потребности, понятно сейчас многим. Но вот организовать такое обучение и воспитание весьма непросто. Однако опыт лучших директоров школ убеждает в реальности решения этой проблемы¹⁵. Прежде всего, *необходимо по мере взросления школьников расширять их права и свободы*, дать им возможность в старших классах самостоятельно выбирать предметы из некоторого ограниченного их набора (при сохранении базовой группы обязательных предметов). Вполне допустим, на мой взгляд, и свободный выбор уровня изучения некоторых предметов (и, соответственно, преподавателя): углублённое или несколько упрощённое. Именно так поступают (и довольно успешно) в известной 734-й московской школе самоопределения (директор — А.Н. Тубельский).

Для расширения прав и свобод школьников целесообразно обеспечить *их право на открытую критику преподавателей*. Этих прав учащиеся в подавляющем большинстве наших школ лишены. Но поскольку дети всё равно критикуют преподавателей, зачастую это принимает уродливые формы. Кроме того, запрет на критику учителей школьники воспринимают как явную несправедливость и бесправие. Запрет на критику педагоги мотивируют обычно стремлением сохранить авторитет. Однако авторитет — следствие успешности работы педагога и правильности его поведения, а вовсе не запрета на критику.

Конечно, критика учителей не должна быть безосновательной и тем более клеветнической. Поэтому педагог (так же, как и школьник) должен быть защищён от несправедливости. Только в этом случае критика преподавателей не только допустима, но и полезна.

Именно так было в московской школе-интернате № 61, где мне довелось

в своё время работать воспитателем. Приведу такой пример. Однажды в еженедельной школьной стенной газете появилась критическая заметка одного старшеклассника в мой адрес. Позже я узнал, что воспитанники моего отряда (в школе были разновозрастные отряды как основная форма первичного коллектива) пошли к директору школы Л.Л. Микаэльяну доказывать, что описанная в стенгазете ситуация — вина не воспитателя, а самих воспитанников. Затем они написали опровержение в газету. В результате мой авторитет не снизился, а, скорее, возрос.

Право на свободную, но справедливую критику целесообразно утвердить решением всего школьного сообщества. В упоминавшейся 734-й московской школе право свободно выражать своё мнение закреплено в конституции школы, принятой 22 апреля 1999 года общим сбором «граждан школы» (гражданами там считаются ученики, учителя, воспитатели и другие работники, а также сотрудничающие со школой студенты). Теперь школа живёт по этой конституции. Право на свободное мнение выражено в ней так: «Каждый гражданин имеет полное право действовать по своему усмотрению, беспрепятственно выражать своё мнение, не ущемляя при этом достоинство и свободу других людей (Закон о защите чести и достоинства). Каждый гражданин имеет право за оскорбление его чести и достоинства подать заявление в Суд чести» (глава 1, статьи 2 и 3 конституции) (См.: *Тубельский А.Н.* Правовое пространство школы. М., 2001. С. 92).

Для расширения прав и свобод учащихся необходимо утвердить в каждой школе самостоятельное и наделённое серьёзными полномочиями *детское самоуправление*. О детском самоуправлении и его воспитательной пользе педагоги — учёные и практики — говорят у нас давно, но к реальному управлению школьными делами учащиеся не допускаются. Иногда, правда, устраиваются так называемые «дни самоуправления». Но если детям





дать возможность попробовать руководить теми или иными школьными делами и у них это неплохо получится (как это обыкновенно и бывает), то почему бы самоуправление школьников не закрепить? Конечно, при этом важно правильно распределить ответственность между деятельностью дирекции и органов самоуправления (педагогов и школьников). Придётся кардинально менять и традиционное отношение педагогов к детскому самоуправлению и передать им ряд функций по управлению школьными делами, поскольку именно в общих школьных делах раскрывается потенциал каждого ребёнка.

Дополнительные возможности для гражданской активности школьники получают в *детских и молодёжных движениях и организациях демократической направленности*. Воссоздание и развитие этих организаций на новой основе, соответствующей современной политической реальности, отвечает интересам образования и воспитания школьников.

Говоря о социально-личностном подходе к образованию, нельзя обойти вниманием организацию повседневной деятельности педагогов и школьников. Общеизвестный индивидуальный подход реализуется совершенно недостаточно. Обычно учителя говорят о недостатке времени и сил для индивидуальной работы с каждым учеником. Однако знать школьников по именам, проявить внимание к каждому, сказав при встрече несколько слов именно ему, частично адаптировать задания для самостоятельной работы в школе или дома — во всём этом проявляется индивидуальный подход. Конечно, хотелось бы большего — действительно организовать деятельность школьников в соответствии с их личностными особенностями. Но для этого необходимо изучать каждого школьника и вносить необходимые коррективы в организацию учебно-воспитательного процесса. Помочь в этом непростом деле может внедрение в школу психологической и социологической служб.

Школа обязана подготовить ребёнка к жизни и труду в обществе, а это невозможно без напряжённой умственной деятельности по овладению огромным содержанием образования. Обязательная ежедневная многочасовая умственная ра-



бота — тяжёлая психологическая нагрузка, которая может подавить радостное детское мироощущение и превратить школу в дом страданий (что и происходит весьма часто). Поэтому исключительно важная задача педагогов — разработать и использовать *многообразные стимулы познавательной деятельности школьников*.

Чтобы преодолеть сурово-официальные отношения в школе, надо озаботиться созданием там *благоприятного микроклимата взаимоотношений* как между педагогами и школьниками, так и между всеми участниками образовательного процесса. Школа становится близкой и родной школьнику тогда, когда ему в ней хорошо, когда в школе уютно, тепло, красиво, когда у ребят тёплые отношения с учителями, руководством школы и товарищами. Когда вокруг интересные и симпатичные люди, которые внимательны, дорожат мнением детей, стараются выполнять их пожелания. Когда в школе ребят окружает разнообразный мир дел, событий и увлечений и они



имеют возможность выбрать себе дело по душе, приложить к нему свои силы и показать собственные возможности. Именно тогда школа перестаёт быть для детей официально-принудительным учреждением и становится для них домом радости.

Опытные педагоги знают, как разнятся ситуации в школах, да и в классах одной школы. Где-то сильный и сплочённый детский коллектив может стать надёжной опорой педагога. А где-то совсем другая ситуация. Столь же сильно могут различаться и педагогические коллективы. И всё это необходимо учитывать, как и существенную разницу в работе с младшими, средними и старшими классами. Поэтому и подход к организации образования не может быть стандартным, раз и навсегда установленным. В конкретных ситуациях могут оказаться целесообразными отдельные стороны социально-государст-

венного подхода, даже в его авторитарном варианте. Но при первой же возможности надо переходить к манипулятивному варианту, расширяя свободу школьников и подкрепляя её педагогической поддержкой, создавать условия для более оправданного в настоящее время социально-личностного подхода. Успешность комбинирования наиболее подходящих для конкретных условий тех или иных подходов зависит от творческих способностей учителей, директора школы. Но в любом случае педагогу поможет ориентироваться в ситуации знание особенностей основных подходов к образованию и вытекающих отсюда следствий. Изучая положительные и отрицательные стороны социально-государственного и личностного подходов, мы можем отобрать наиболее целесообразное для конструирования эффективного образовательного процесса. **НО**

V юбилейная специализированная выставка-ярмарка



Книжный
Вавилон

2005



II выставка
детской литературы

Книги, периодика,
мультимедийные
издания

9 - 13 февраля

**В ФОКУСЕ -
ДЕТСКАЯ КНИГА**



Петербург, ул. Капитана Воронина, 13 Выставочный центр "ЕВРАЗИЯ"
т./ф.: (812) 596-38-64, 324-64-16, e-mail: vavilon@sivell.spb.ru www.sivell.spb.ru