

КРИТЕРИАЛЬНАЯ ОСНОВА эффективного воспитания



Яков Семёнович Турбовской,
доктор педагогических наук

Сколько раз слышали мы от родителей: «Говорю, говорю ему, — как об стенку горох...» И не потому, что ребёнок, которому так настойчиво «говорят» о том, что такое хорошо, а что такое плохо, — упрям или глуп. В разном возрасте дети способны к восприятию разной среды, окружающей их, оказывающей на них влияние. Но очень часто ни учителя, ни родители не знают этого, не обращают на это внимание. И потому их усилия бесплодны.

• *сенситивность* • *интегративное качество* • *нравственные нормы* • *адресные решения* • *коллективизм*

Широко известна народная мудрость: ребёнка нужно воспитывать, пока его можно положить поперёк лавки. Когда он ляжет в длину — будет поздно. Да и педагогика вкупе с психологией говорят о том же. Но не так уж редко приходится сталкиваться с фактами, когда родители очень запаздывают с воспитанием своего чада. И беспомощно разводя руками, не могут понять, что произошло, почему?

Так исторически возник не только перед семьёй, но и перед наукой вопрос: почему надо торопиться воспитывать дитя, когда оно «поперёк лавки», лежит, и уже мало что получается, когда — вдоль... Психология научно на него

ответила, объяснив, почему в воспитании ребёнка до четырёх-пяти лет удаётся достигать без особых трудов нужных результатов, а позже — нет...

Установленная закономерность

Фундаментальная значимость этого ответа в том, что **каждая семья**, независимо от каких бы то ни было своих особенностей, социальных и национальных отличий, именно в этом возрасте ребёнка достигает самых высоких воспитательных результатов. Было доказано, что именно в раннем детстве чувства и ощущения ребёнка обладают особой остротой восприятия оказываемых на него влияний. Назвали психологи это свойство сенситивностью.

Но установив эту генетическую предопределённость к восприятию внешних воздействий, углубившись в изучение столь значимой проблемы, психологи выявили, что на разных возрастных этапах чувствительность проявляется с разной степенью остроты. Так для развития речи — это первые три года. И в случае отставания в развитии речи в этом возрасте впоследствии преодолеть его весьма сложно. В возрасте до пяти лет дети особенно восприимчивы к фонематическому развитию слуха, а впоследствии чувствительность к нему резко снижается. Отмечают психологи и то, что обострённая чувствительность может стать системно определяющей характеристикой человека, ведущей к повышенной тревожности, боязни новых ситуаций. Таким людям свойственны робость, застенчивость, впечатлительность, склонность к продолжительному переживанию прошедших или предстоящих событий, повышенная моральная требовательность к себе и заниженность своих притязаний. Поэтому наряду с возрастной чувствительностью выделяют также характерологическую чувствительность, которая и проявляется в обострённой эмоциональной восприимчивости к внешним воздействиям, в особой чувствительности к настроениям и взаимоотношениям окружающих людей и к любым возникающим в общении ситуациям.

Таким образом, открыв природную обусловленность чувствительности как эмоциональной основы восприятия внешних воздействий, психологи сделали непререкаемо значимым *осознание необходимости считаться с этой генетической особенностью психики.*

Педагоги, профессиональные воспитатели не только не могли оставаться равнодушными к этому открытию, но и вслед за создателем этой теории и целостной системы воспитания Марией Монтессори стали стремиться находить всевозможные пути использовать эти возможности, предоставляемые природой. Сегодня, пожалуй, не найдётся ни одной книги, связанной с воспитанием в дошкольных и школьных образовательных учреждениях, в которой настолько не раскрывались бы найденные и проверенные опытом способы эффективного достижения воспитательной цели.

Научное открытие чувствительности позволило проникнуть в суть природно созданного меха-

низма, на основе которого происходит целенаправленное развитие и воспитание человека. Не будь этой способности восприятия, растущий человек не мог бы поступательно, по нарастающей развиваться под влиянием оказываемых на него воздействий, ничто бы **в нём к нужным изменениям не вело.**

Констатируя это, психологи не перестают настаивать, как важно при решении любой педагогически значимой задачи во главу угла ставить чувствительную готовность человека к участию в её решении. Но зная об этом требовании, мы далеко не всегда добиваемся нужного результата, и проблема «лавки» как критерия эффективности наших воспитательных усилий неопровержимо доказывает недостаточность знания воспитателями о существовании чувствительности.

Отсюда ситуация: существует научно раскрытая причинная обусловленность эффективных воспитательных действий, а на практике — деятельность воспитателей далека от эффективности. Эта ситуация приводит к печально известной мудрости «повзрослеет — поумнеет». Нетрудно догадаться, что в этой вековой мудрости — признание беспомощности воспитателей, признающих несостоятельность предпринимаемых усилий.

В течение многих лет меня очень волнует вопрос: может быть, дело не только в том, что мы не умеем или не успеваем воспользоваться чувствительной остротой восприятия ребёнка, но и самой этой способностью, сохраняющейся в течение всей жизни человека? Справедливость такого вопроса подтверждают доказанные психологами **волнообразное** проявление чувствительности, а также многочисленные факты высокой результативности в образовательной деятельности многими педагогами.

Определённым приближением к ответу на волнующий вопрос стало исследование автором статьи **объективного**

существования структурных особенностей и закономерностно-иерархизированных связей между разными нравственными нормами¹, что принципиально изменяет познавательную ситуацию.

Пытаясь обобщить в диссертации опыт воспитательной работы в школе, я понял, что в 5–6-х и даже в 7-м классе приходилось действовать и строить общение со школьниками совсем не так, как в 8–10-х классах. Никакого открытия в этом нет. Все учителя так действовали. Больше того: в школе создавались группы специалистов по работе в средних и старших классах. У одних лучше получалось одно, у других — другое. Но никто из моих более опытных коллег не мог объяснить, в чём причина столь явных различий. И в педагогической литературе я не встречал (кроме общих фраз) сколько-нибудь убедительного объяснения: всё сводилось к возрастным особенностям учеников разных классов.

Как выяснилось, проблема волновала многих исследователей, в особенности — известного учёного Николая Ивановича Болдырева (он ввёл в категориальный аппарат советской педагогики понятие «нравственное воспитание», которым занимался отдел Института теории и истории педагогики, руководимый Иваном Сергеевичем Марьенко).

В работах, посвящённых нравственному воспитанию школьников, Н.И. Болдырев исходил из необходимости опираться на сознательность ребёнка. Последовательно и убеждённо он утверждал: не объяснив, не доказав, не убедив, — в воспитании добиться положительных результатов невозможно. Всё в поведении ребёнка, в его отношении к другим и к себе определяется сознательностью.

И.С. Марьенко исходил из принципиально другой идеи, стремясь обучать детей нравственности. И эти различающиеся подходы в какой то мере определяли пути решения

¹ Турбовской Я.С. Организация нравственного опыта учащихся старших классов: Дисс. ... канд. дисс. 1964.

проблем, связанных с нравственным воспитанием.

Сделаю небольшое отступление. Николай Иванович Болдырев — образец отношений «научный руководитель — аспирант». Из-за провинциальной искренности и своего понимания истины я не был согласен с научной позицией своего научного руководителя и в открытую критиковал её. А он не только не навязывал своих взглядов, а — напротив — публично отстаивал **моё право** развивать свои идеи.

Благодаря его истинно научному великодушию, я получил возможность отстаивать своё понимание проблемы. Поэтому я не формально, а искренне чувствую себя его учеником. Примером своим он показал, в чём истинное служение науке. И я, помня об этом, как могу, стараюсь следовать этому великому примеру.

Но в те годы с нескрываемой и, как теперь понимаю, избыточной прямоотой я публично отстаивал свою позицию.

К одному и тому же — по-разному.

С безграничным уважением относясь к Н.И. Болдыреву, уважая труд и мотивационную направленность исследовательской деятельности И.С. Марьенко, я всё же считал необходимым предложить принципиально отличную — свою — позицию. Не мог разделить убеждённости своего научного руководителя во всемогущести принципа сознательности. Глупо, конечно, отрицать роль сознания в жизни ребёнка. Но многолетний опыт работы учителем и, конечно, опыт великого педагога А.С. Макаренко не позволяли согласиться с Н.И. Болдыревым. В то же время вера известного отечественного педагога и учёного имела под собой великую в своей гуманной значимости педагогическую культуру воспитания, противостоящую натаскиванию, администрированию, неуважению к личности ребёнка.

Ситуация с идеей И.С. Марьенко принципиально иная. Причём методологически

иная. Он подошёл к проблеме эффективности воспитания в школе как к задаче, которую педагогика призвана решить. Эти условия определяли смысловой контекст и логику поиска решения. Иван Сергеевич как профессиональный исследователь этой проблемы лучше кого бы то ни было знал, насколько неэффективны затрачиваемые школой усилия: они сводились к набору «воспитательных мероприятий», которые проводились **после уроков**. А уроков этих ежедневно проводилось не менее пяти. И это педагогически организованное время посвящалось сугубо учебным целям. Призывы же органически соединить процесс обучения и воспитания на уроках, как правило, сводились к выявлению в том или ином учебном предмете «воспитательных моментов», а потому оставались декларацией. Учителям предоставлялась свобода искать самостоятельно необходимые решения и проявлять своё профессиональное творчество.

Отдел воспитания, возглавляемый И.С. Марьенко, пошёл по другому пути, не лишённому логической убедительности: нельзя ли решить проблему нравственного воспитания как особого учебного знания, которым должны овладеть дети? Эта идея нашла официальную поддержку. Остановка была «за малым»: надо было создать учебную программу, практическая реализация которой обеспечивала бы «обучение детей нравственному воспитанию». И такая программа была разработана. При всех её издержках это была **первая попытка системно** решить проблему воспитания школьников.

Но тогда правомерна, методологически необходима постановка такого вопроса: почему и это технологическое решение оказалось неэффективным? Ответ лежал в полном смысле этого слова на поверхности. Исследовательский смысл проблемы в том, что нравственное знание, не воплощённое в поступках в реальной деятельности и личностном опыте подростков, может скорее всего привести к публичной пафосности и рассчитанной на внешний эффект декларативности, нежели к формированию отвечающей за свои слова и поступки личности. Именно эта методологическая установка через короткое время откровенно заявила о себе в массовой практике. Сам факт методологического отождествления нравствен-

ных норм с учебно-предметным знанием, что нашло воплощение в программе И.С. Марьенко, неопровержимо доказали несостоятельность идей, игнорирующих существенные особенности нравственности, что исключает любое формальное решение проблем воспитания. Не потому ли из года в год, а теперь уже — из века в век — существует парадоксальная ситуация. С одной стороны все исходит из того, что воспитание должно быть **целенаправленным**, школа не имеет права не заниматься воспитанием. А с другой — все усилия школы тщетны. Понятие «целенаправленность» в этой ситуации отражает всего лишь наши намерения, осознанную необходимость исходить из социальной предназначенности воспитания, а не сколько-нибудь системно раскрытую логику необходимых для этого практических действий, не сводимых к творческим находкам того или иного талантливого воспитателя.

И науке, и практике предстояло выбраться из тупиковой ситуации, когда нравственность не может отождествляться с учебным знанием и в то же время невозможно не считаться со спецификой организации учебного процесса в школе.

В 60-е годы прошлого века у автора статьи, тогда входящего в науку молодого учителя, возникла идея системно проанализировать знания о нравственности, отрицающей своей существенной специфичностью возможность быть уподобленной предметным учебным знаниям. Это привело к чёткому пониманию: нравственность — это особая совокупность не столько знаний, сколько подлежащих освоению ценностных и поведенческих норм как характеристика личности. Эта идея была отражена в упоминавшемся выше диссертационном исследовании. Системный анализ нравственных требований и норм позволил осуществить, два аналитических «шага».

Первый состоял в том, что были выявлены и установлены объективные, принципиальные различия между предметными знаниями и освоенной совокупностью нравственных норм.

Второй шаг — создавать необходимые условия для целенаправленного освоения нравственных норм как эффективной основы воспитания в школе.

Структурная иерархичность нравственных норм

Сопоставительный анализ норм нравственности позволил установить, что одни из них обладают «точечной», однозначно деятельностной направленностью. К примеру: «аккуратность», «пунктуальность», «чистоплотность» и т.д. Другие — объединяя множество разных составляющих, по смысловой сути своей генетически интегративны: пример — «долг», «коллективизм», «индивидуализм», «эгоизм», «честность» и так далее.

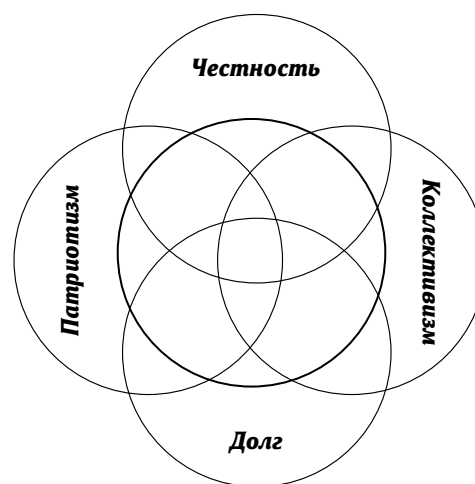
С позиций формальной логики, одни из них являются **видовыми**, другие — **родовыми** понятиями — качественными. Безотносительно к этим генетически смысловым различиям, **каждое из них**, изначально обладая определённой содержательностью, должно быть воспитано.

Методологическая несостоятельность позиции И.С. Марьенко — в отношении к нравственным нормам как к учебному знанию. В результате, формально поурочно расположив подлежащую изучению каждую нравственную норму, исследователь полностью проигнорировал её сущностную предназначенность. Значит, и не мог достичь выдвигаемой цели.

Дело в том, что каждая нравственная норма, будучи относительно в своей содержательности автономной, в то же время включает в себя множество других нравственных норм. Взаимоотношения между ними носят харак-

тер «перекрещивающихся объёмов, все вместе они образуют некое нравственное пространство личности: формируя одно её качество, мы одновременно формируем множество других входящих в него. К примеру, воспитание долга невозможно без воспитания честности, коллективизма, патриотизма.

Схематично в их неразрывности эти качества можно представить так:



И эта иерархическая прочная взаимопереплетённость нравственных норм диктовала возможность принципиально иного подхода к нравственному воспитанию, не сводимому к простому перечислению каждой нравственной нормы. Она стала основой для выдвижения фундаментально значимой идеи, нашедшей теоретическое и практическое воплощение в исследовании. Каждому возрастному периоду жизни ребёнка в большей степени соответствует то или иное интегративное качество. Так для начальной школы это — **честность**, в среднем возрасте — **коллективизм**, в старшем — **чувство долга**. И такое распределение нравственных качеств в прямом соответствии с возрастными особенностями школьников позволило решать проблему формирования нравственного опыта учащихся.

Подсудность слова

Мы живём сегодня в принципиально других социальных условиях.

И прежние, и нынешние времена порождали и порождают удивительную однобокость, донельзя зауженную смысловую, упрощённую однозначность любого явления, слова, любой категории. «Помещик» — значит обязательно — «эксплуататор», «дворянин» — олицетворение презрения к простым людям, «рабочий» — носитель всего самого доброго, нравственного и патриотичного, «религия» — мракобесие, а «атеизм» — вершина человеческого духа. То же самое с «кулаками», «бедняками», слова становились социально жёсткими ярлыками, суть которых однозначно определяла политическая оценка. За стремлением превратить многие понятия в социальные ярлыки прежняя власть не увидела их общественной пагубности. А новая с былой активностью и политическим размахом взялась за то же самое. И исчезли из нашего социального общения такие слова, как «товарищ» (обращаемся мы теперь друг к другу — «мужчина!», «женщина!»), даже не осознавая, насколько это социально разрушительно. Но ещё более печальная участь постигла понятие «коллективизм». Оно вообще сегодня под неким негласным запретом. А нет слова — нет и таких отношений. И самое любопытное, что всё это происходит на фоне непрекращающихся разговоров о ментальности народов России, об их соборности, общении в братстве и любви. А ведь это изначально отражает суть коллективистских отношений, не так ли?

Но приписываемая слову смысловая политизированная однобокость разрушающе выходит за пределы общения: она разрушает и фундаментальную значимость научной категории «коллективизм». Это не только лишает образование самой возможности необходимой обществу социализации растущей личности, но и разрушает педагогику как науку о воспитании.

Я лишён возможности подробно останавливаться в этой статье на обосновании этого утверждения, тем более что сделал это в одной из публикаций в журнале «Народное об-

разование». И всё же вот о чём не могу не сказать. Миру известны многие выдающиеся педагоги, немало сделавшие для создания теории воспитания. Но один из них занимает в этом ряду особое место. Этот педагог — один из основоположников научной, природосообразной педагогики, великий социальный реформатор Антон Семёнович Макаренко. Это он впервые в мире вывел педагогику на уровень теории, обеспечивающей гарантированное достижение планируемых результатов. Это он, доказав малую эффективность «парной педагогики», раскрыл реальную возможность обеспечить педагогически эффективное формирующее личностное влияние. Как никто другой, он убедительно открыл источник педагогической силы, единственно способной обеспечить гуманистическую сущность воспитательного процесса. Но сегодня А.С. Макаренко и его теория превращаются в музейную реликвию, формально почитаемую, но никому не нужную — без сброшенного нами «с корабля современности» понятия «коллективизм». Какой же надо обладать педагогической и социальной слепотой, чтобы считать, что великое учение Антона Макаренко пригодно лишь для трудных подростков, читай — правонарушителей, или же для закрепления в сельском хозяйстве молодёжи, приехавшей к привычному труду?

По Макаренко — «коллективизм» не выдумка большевиков, используемая для насильственного подчинения личности коллективу. Это — **возможность педагога превратить воспитание из набора благих пожеланий и нравоучительных сентенций в эффективный, социально формирующий процесс.** И с этим утверждением никто не спорил, и при случае не забывали повторять: «всё — для коллектива!», «всё — через коллектив!». Но почему при таких пафосных утверждениях забывали самое главное: почему такая роль подвластна коллективу? А ведь

именно в этом — величайшее, не знающее себе равных в педагогике открытие великого учителя подростков.

Педагогическая суть этого открытия в том, что коллектив является не только той силой, которая действительно способна влиять на каждого ребёнка (это было и до Макаренко хорошо известно и использовалось всякого рода манипуляторами общественным сознанием). Суть открытия Макаренко в том, что — *вдумайтесь!* — **защитником каждого слабого и выразителем именно его воли, желаний и интересов** является коллектив. Исторически — до Макаренко — положение в коллективе каждого воспитанника определялось ощущением угнетённости, безысходной вынужденности подчинению. А благодаря Макаренко — коллектив стал удивительной возможностью каждого подростка гордо распрямиться, испытать ощущение своей личностной значимости, не только не боясь ничьего кулака, а напротив, осознавая, что твою жизнь и жизнь твоих товарищей определяют не кулак, а совсем другие аргументы. Коллективизм — с позиций великого педагога — это ни с чем не сравнимый источник энергии, единственно способный выразить гуманистическую сущность воспитания. Остановка только за тем, что из средства подчинения личности, он должен стать, повторю, её защитником и выразителем интересов. И именно эта гуманистическая предназначённость детского коллектива, призванного быть педагогическим средством индивидуализации воспитания, повсеместно замалчивалась и отторгалась, превращая великую теорию в примитивное средство подчинения, а «коллективизм» — в ненавистное в своей бездушной формальности проявление воли воспитателя. И неудивительно, что в результате, само слово «коллективизм», и всё что за ним в общественном сознании стоит, оказались изгнанными из образования, что и обусловило возвращение ко всё той же «парной педагогике», видящей в личности самого учителя решение всех проблем, стоящих перед отечественным образованием и воспитанием детей.

А у Макаренко учитель не только откровенно диктаторски или формально демократически не «руководит» детским коллективом, а сам подчиняется его решениям. При этом не стоит ударяться в примитивную крайность, доводя это положение теории Макаренко до абсурда, считая, что учитель пускает проблему развития детского коллектива на анархический самотёк. Для Макаренко воспитание через коллектив — это организация жизни детей по обязательным для всех без исключения принятым правилам, в исполнении которых каждый, включая учителя, лично заинтересован. **Ибо все эти правила служат каждому.** И профессионализм учителя, с макаренковских позиций, в том, чтобы уметь использовать формирующую силу среды для воплощения провозглашаемых целей. Принципиальное различие между макаренковским и официальным пониманием коллективизма в том, что при одном подходе он служит средством подчинения личности, при другом — диаметрально противоположному — не только целям, которые в будущем станут важны детям, а именно тому, что им нужно «здесь и сейчас».

Задачи, которые педагогу по плечу

Нам сегодня, как никогда, важно осознать два методологически исходных вывода, благодаря которым могут успешно развиваться отечественное образование, а заодно и педагогическая наука.

Вывод первый. Отрицание диалектичности любого явления, сводимое к его смысловой однозначности, губительно не только для познавательной, но и практической деятельности. Нож в руках бандита — орудие грабежа и убийства, скальпель — в руках хирурга — средство спасения человека и его жизни. Коллективизм, трактуемый как средство тотального администрирования и принуждения меньшинства и каждого слабого, — это то, что должно быть непременно

изгнано из отечественного образования.

А коллективизм, трактуемый с позиций Макаренко, — та единственно необходимая отечественному образованию основа, без которой воспитание как целенаправленная эффективная деятельность невозможно. Если учителя не будут стремиться к созданию детского коллектива, способного оказывать формирующее влияние на каждого члена этого коллектива, то педагоги невольно будут способствовать появлению разных группировок школьников, влияние которых на их сверстников станет гораздо слабее.

Вывод второй. Научное педагогическое познание в современных условиях не может продуктивно развиваться, оставаясь в границах умозрительной неопределённой рефлексии. А для этого необходимо рассматривать каждое затруднение, каждую зафиксированную потребность, испытываемую массовой практикой, как исследовательскую задачу, требующую **адресного решения.** Без такого требования к педагогической науке традиционно сложившаяся практика перекалывания научно не решённых проблем на плечи самого учителя, практика необоснованных управленческих решений грозит остаться неизменной. От науки требуется не так уж много: не шаманствовать, а честно сказать учителям, на какие вопросы есть научные ответы и, зная их, учитель может добиваться гарантированного результата, а на какие — их нет. Значит, придётся учителю подумать, исходя из накопленного опыта. Педагогической науке совсем не надо пыжиться, изображая своё всезнайство. Но если она не имеет чётких ответов на вопрос «что делать?», то у неё в обязательном порядке должны быть ответы на два не менее важных вопроса: что можно сделать? и — чего не надо делать? И это особенно важно в современных условиях, когда идёт массовое тиражирование так называемых «мастер-классов», откровенно показушных заменителей профессионально эффективных форм использования передового педагогического опыта.

Макаренковское понимание роли коллектива в воспитании не только позволяет выявить и раскрыть его формирующие возможности, но и стать основой профессионального становления каждого учителя и педагогического коллектива в целом.

Сенситивность требует адекватных воспитателей

Выявление иерархической зависимости между нравственными нормами и возрастными особенностями детей позволило сформулировать методологическую установку, с позиций которой успешное нравственное воспитание может осуществляться на основе интегративного нравственного качества, присущего возрастным сенситивным особенностям. А эффективность роли учителя в воспитании определяется не столько его личностными качествами, сколько его профессиональной готовностью действовать, опираясь на формирующие возможности детского коллектива. Профессиональный воспитатель должен быть также готов к оптимальному использованию сенситивной остроты восприятия на разных возрастных этапах развития ребёнка, подростка, юноши.

Острота сенситивного восприятия внешних влияний носит волнообразный характер.

Так, с момента рождения ребёнка и до пяти лет самое эффективное влияние оказывают на него **родители**, затем **родители и воспитатели дошкольных учреждений.**

В начальной школе — это **учитель**, авторитет которого, как правило, становится для ребёнка непререкаемым. Для подростка — это уже не родители и не учитель, а — **сверстники**, коллектив товарищей, друзей.

На старшеклассников (юношей и девушек) самое эффективное формирующее влияние оказывают **выделяющиеся из референтной группы лидеры.**

С этих позиций умение использовать разновозрастную остроту сенситивности становится критериальной основой педагогического профессионализма. Конечно, многое зависит от личности педагога,

его эрудиции, культуры, опыта — и бессмысленно всё это отрицать. Но профессионализм критериально определяется не столько личными устремлениями, степенью образованности и прилагаемыми усилиями, сколько реально оказываемым влиянием на формирование нравственных и духовных ценностей, определяющих социальное бытие и межличностные отношения учеников.

Динамика изменений уровня чувствительной восприимчивости требует от учителя и соответствующих способов, методов работы с детьми. Принципиально значимо, чтобы эти требования лежали в основе профессиональной подготовки учителя. Он не только должен знать, что неизбежно ослабевает его влияние на растущего подростка и резко возрастает роль влияний его сверстников, но и уметь эту формирующую энергетику подросткового коллектива профессионально эффективно использовать.

В подростковом коллективе вырастают лидеры с социально ценной энергетикой, с системой высоконравственных качеств личности, способные вести за собой своих сверстников и оказывать на них эффективное влияние. Эти молодые люди станут надёжными

помощниками учителя, если он будет с ними продуктивно работать.

И тогда не только семья и дошкольные учреждения, но и школа сумеет эффективно использовать возрастные всплески чувствительности, и наследие великого педагога А.С. Макаренко станет содержательной основой профессиональной подготовки современного педагога.

А известная своей неопровержимой мудростью поговорка о бессилии запоздалых воспитательных усилий, несомненно, будет избавлена от не знающей исключений категоричности. Надо лишь по-настоящему, не вздыхая горестно и не обижаясь, понять и признать, что взрослеющие дети нуждаются, и с каждым годом всё больше будут нуждаться в других авторитетах, помимо авторитета педагога. А вот кто станет этим авторитетом, и к кому подростки и юноши будут тянуться, — если и не во всём, то очень во многом зависит от родителей, воспитателей дошколят и учителей. Важно, чтобы каждый из них не только понял роль и значимость чувствительности, но и сделал бы всё от него зависящее, чтобы как можно эффективнее воспользоваться этим великим даром природы, помогающим достичь эффективности воспитания. **НО**