



«ЛУЧШЕЕ ЧТО ВЗРОСЛЫЕ МОГУТ ПОДАРИТЬ ДЕТЯМ — ТРЕНИРОВАННУЮ СОВЕСТЬ»

С. КРИВЦОВА

В лексиконе современной педагогики немало правильных слов: знание ребёнка, индивидуально-личностный подход, психологическое сопровождение... И способов психологической диагностики придумано немало — тесты, анкеты, всевозможные методики. А к знанию глубин и тонкостей детской души психологи мало приблизились. Ученик стреляет в учителя — и это становится делом полиции, следователя, криминалистов... А должно было стать заботой психолога и педагога.

Статья, которую мы вам предлагаем, — сугубо научная. Но наука, обращённая каждой своей идеей, способом действия к учителю, к школьному психологу, к их открытой душе и мудрому сердцу, — незаменимый практический помощник. Вы найдёте здесь ответ на многие нерешённые вопросы — как сохранить радость детства, этот ресурс оптимизма всей жизни человека, каков главный критерий воспитанности, почему «место психолога не там, где проходит измерение уровня интеллекта», и многие другие. Автор привлёк к этому разговору одного из самых компетентных в мире специалистов в этих проблемах.

Прочтите, пожалуйста, статью, обсудите её на секции августовской конференции, на педсовете, на методобъединении. Не согласимся с выводами статьи — судьбоносная «встреча взрослого с ребёнком» может не состояться...

После модернизационных процессов последних лет практическая психология образования стоит перед вопросами, требующими серьёзного осмысления: почему школы фактически отказываются от психологов? Имеет ли место разочарование в деятельности психологов со стороны педагогов и общества? Или у разных школ отношения с психологами разные? Но это естественное положение дел, потому что унификация отношений между школой и психологом приведёт к существенному снижению эффективности системы практической психологии образования, если

не к её разрушению. Тенденция диктовать функциональные обязанности «сверху», из министерских заоблачных вышей губительна, потому что такие управленческие решения не стоят на почве реальности, не продуманы глубоко, поэтому и реализация таких решений зачастую спотыкается об эту самую «несговорчивую» реальность.

А не виновата ли сама школьная психология в этих проблемах? Подобные вопросы приходят сегодня в голову любому специалисту нашей отрасли, они часто звучат на встречах коллег: что я сделал





не так, в чём моя вина? Почему многие школы остались без помощи психологов¹?

Не станем торопиться с готовыми ответами, посмотрим на проблему глубже. Обратимся к непривычному для нас концептуальному подходу к воспитанию — феноменологическому. Он предлагает вернуться к исходным основаниям деятельности психолога, увидеть смысл его присутствия в жизни ребёнка, чтобы ответить на вопрос: какими сегодня должны быть отношения между школьной психологией и педагогикой?

Проблема взаимоотношений психологии и педагогики — отнюдь не нова. Когда понимаешь, насколько она не нова, испытываешь не только удивление, но и грустное чувство: как жаль, что многие годы мы не имели доступа к хорошим работам по методологии педагогики и психологии; жаль, что мы и сегодня не имеем привычки читать глубокие научные книги на немецком языке, да и на английском не читаем, а ведь это первейшее требование к выпускнику высшего учебного заведения во всём мире.

Свежий взгляд на психологию образования

В 1964 году написана замечательная работа голландского феноменолога М.Я. Лангефельда «Исследования по антропологии ребёнка»². Предлагаю нам вместе почитать фрагменты этой книги. Но сначала немного об авторе. Профессор Мартинус Ян Лангефельд известен своей волшебной по силе воздействия на детско-го психолога книгой, которая называется

«Секретное место в жизни ребёнка». В ней представлены тонкие и очень точные описания движений детской души в определённых обстоятельствах. Эти описания не являются художественными текстами — это именно **научные наблюдения**, но выполнены они **особым** методом — **феноменологическим**. Феноменология, созданная в начале XX в. Э. Гуссерлем в качестве математически точного метода познания сути явлений, перевернула методологию познания. Благодаря феноменологическому методу возникла экзистенциальная философия М. Хайдеггера и аксиология (наука о ценностях) М. Шелера. Отказавшись от принципа объективности знания, т.е. более не задаваясь вопросом о доказуемости объективного существования феноменов, учёные обратились к тому, как те или иные жизненные ситуации *представлены в субъективном мире конкретного человека*.

Окружающий мир, жизнь, люди, события, интересовали феноменолога исключительно в аспекте того, как именно они переживаются человеком, что с ним делают, и как человек может справиться с проблемами, которые обнаруживает. Тогда на первый план выступила проблема толкования: как человек понимает происходящее, исходя из собственного эмоционального опыта, возраста, индивидуальных особенностей. Индивидуальность стала важной темой: не среднестатистический, а конкретный ребёнок интересен феноменологу. Феноменология не использовала, теоретические знания по отношению к увиденному, вместо теорий от исследователя требовалась собственная субъек-

[30 - 54]
Технология
и инструментарий

60

¹ Психологи долго не могли понять, почему их сокращают, пока не обнаружилось, что они вместе с логопедами и социальными педагогами стали жертвами постановления, по которому эти категории работников школы попали в разряд не педагогического персонала, а администрации образовательного учреждения. Положение требует от директора распределить фонд зарплаты в пропорции 30:70 между администрацией и педагогами соответственно. При таком требовании руководство вынуждено выбирать между административными внештатными единицами и психологом, логопедом, социальным педагогом. В малочисленных школах проблема стоит особенно остро. Почему? Учёные Российской академии образования описали модели работы психолога в школе нынешнего времени, в них показаны многогранные возможности психолога школы в качестве диагноста, методиста, практика и даже проектировщика деятельности школы как образовательной системы.

² Langeveld M.J. Studien zur Anthropologie des Kindes. Max Niemeyer Verlag Тьбинген, 1968.



ективность, открытость, эмоциональный отклик. Феноменологическая традиция такова: не включаясь эмоционально, ничего невозможно познать, только то, *что тебя затронуло*, может раскрыться тебе как исследователю.

М.Я. Лангефельд был главой знаменитой Утрехтской школы в Нидерландах — школы феноменологической педагогики, хотя, судя по темам работ авторов, её можно назвать скорее школой *феноменологической психологии образования*. Коллеги и ученики Лангефельда тоже делали тонкие и точные описания переживаний не только ребёнка, но и учителя, переживания участников процесса воспитания, чувств, которые возникают в школе, по дороге в школу, во дворе, у засыпающего ребёнка, у больного в постели... Эти работы сегодня считаются классикой, а описания самого Лангефельда — непревзойдёнными.

В послевоенные годы феноменологический метод стал очень популярен в Европе. В этой методологии восстановлена поруганная во время Второй мировой войны ценность отдельного человека. *Главная особенность метода в том, что предметом исследования становится внутренний мир конкретного ребёнка, а инструментом исследования — способность быть затронутой душа взрослого.* Но не всякого, а специально обученного. Этот чувствующий взрослый наблюдает за ребёнком, расспрашивает его не для того, чтобы дать объяснение или найти знакомые по выученной теории «психологические механизмы». Взрослый хочет лучше понять, что сейчас с этим мальчиком или девочкой происходит, что обдумывает этот ребёнок, чему он радуется, от чего страдает. Так постепенно, не сразу, возникает понимание того, что мешает и что способствует становлению его личности. Психолог, владеющий феноменологическим методом, работает с такой трудноуловимой «материей», как переживания — эмоции, настроения, предчувствия, интуиция, мысли, намерения, импульсы — с субъективным опытом. И работает по

принципу индукции, а не дедукции: не от общего к частному, а от наблюдения за отдельными душевными движениями — к некоторым осторожным обобщениям. Несомненно, огромные возможности метода вдохновляли педагогов, так же, как сегодня, когда он, наконец, дошёл до России, он вдохновляет нас.

Детство, его внутренний, субъективный, мир — удивительно интересная тема. До появления в философии и психологии феноменология вдохновляла писателей, поэтов, сказочников, а сегодня всё больше практиков образования и учёных, занимающихся проблемами детства. То, что относилось к ненадёжной сфере трудноуловимого, интуитивного, теперь можно было проверить. «Секретный мир детства» открыл свои двери. Благодаря замечательным работам педагогов, медиков и психологов Утрехтской школы, оказалось, что и отношения между психологией и педагогикой открылись в своей сущности. Обладая новым методом познания, наука о детстве должна была изменить и свой статус. Об этом как раз и рассуждает в своей работе Я.М. Лангефельд.

Самоценность детства

Первый тезис кажется давно известным, не нов: детство обладает собственной ценностью, его нельзя рассматривать как подготовку к взрослой жизни. Однако мы привыкли из этого верного самоочевидного тезиса выводить совсем не те следствия, которые выводит учёный-феноменолог. Задача взрослых, воспитателей — подтягивать ребёнка к заданной культурой планке, так учили нас в университетах. Отсюда следовала идея *об объективно существующих этапах и периодах развития, о норме и отставании*. Сегодня особенно остро эта проблема стоит в связи с понятием «готовность к школе», поскольку диагностика готовности и её результаты влияют на социальную жизнь детей, часто определяют их судьбу.

А вот феноменологическая психология детства утверждает: *конечно, развитие*





ребёнка проходит несколько качественно отличных этапов на пути к взрослости, но путь этот нельзя считать предопределённым процессом. Когда феномены детства, появляющиеся в виде новообразований в том или ином возрасте, предлагается считать доказательствами этой предопределённости, совершается известная логическая ошибка, которая называется «предвосхищением основания». Она заключается в том, что в качестве аргументов используются недоказанные, как правило, произвольно взятые положения, которые якобы обосновывают главный тезис. В действительности же доброкачественность таких доводов лишь предвосхищается, но не устанавливается с несомненностью³. «Речь идёт о том, что не существует психического развития подобно тому, как существует онтогенетическое развитие тела или филогенетическое развитие центральной нервной системы... То, что так называемая психология развития, как она думает, описывает и изучает как неотъемлемые факты развития, по сути представляет собой историю развития ребёнка, ориентированного на образ нормального человека его среды. Но в человеческой экзистенции есть специфические ситуации, которые, с одной стороны, поддерживают это исследовательское путешествие ребёнка по жизни и способствуют ему, а с другой — создают определённые ограничения, оставляя при этом всё же много свободных возможностей. Это обусловленно-свободное исследовательское путешествие — психическое развитие человека — конечно же, разворачивается на основе биологических, телесных и функциональных заданностей».

В этом тезисе нет биологического редуционизма, но нет и слепой веры в «обучение, которое ведёт за собой развитие». Эмоциональная жизнь отдельного ребёнка настолько глубока, разнообразна и сложна, что не может быть сведена к единым требованиям возрастной нормы. Интуитивно это нам понятно, но чем же тогда

обусловлено требование уметь читать к определённому возрасту и другие широко применяемые в практике образования критерии «готовности к школе»? Лангефельд говорит о том, что индивидуальная траектория, или «исследовательское путешествие», требует сопровождения на основании знания всех особенностей и возможностей ребёнка, а следовательно, такое сопровождение по своей сути требует не номотетического, а идиографического метода. Номотетический и идиографический методы противопоставляются как методы познания: номотетический направлен на выявление общих закономерностей объектов, идиографический — на выявление в изучаемом объекте его уникальности (единственности, неповторимости). Основными средствами и операциями идиографического метода являются описание познаваемого объекта с соотношением к конкретному времени и пространству. Не ориентация на среднестатистическую норму, а описание конкретного пути конкретного ребёнка, несравнимого, уникального.

В журнале «Народное образование» опубликована статья кандидата педагогических наук В.К. Загвоздкина, посвящённая ошибкам в толковании понятия «готовность к школе» в практике управления образованием и практической психологии. Автор сравнивает отечественные трактовки готовности к школе с тем, как её понимают и для чего служит готовность к школе в американской и европейской системах образования. Анализируя широкий круг зарубежных исследований, он показывает, что норм в отношении большинства компетенций ребёнка не должно быть. Лангефельд отсылает нас к статье Т. Литта 1924 г. (!) «Управление, или позволение взрослеть» о *сущности педагогического мышления*. Такая педагогическая установка как *позволение взрослеть*, — это не психология сопровождения, щедро практикующая подбадривание и доверяющая собственной силе

³ http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1627/



личностного роста⁴. Это «зрячее» управление индивидуальной траекторией развития без принуждения и «навешивания ярлыков», без родительской паники по поводу результатов диагностики, показавшей несформировавшиеся вовремя способности ребёнка. Почему тот факт, что ребёнок научился читать только к десяти годам — это плохо? Исследования показывают, что из таких учеников вырастают успешные и абсолютно социально адаптированные граждане, достигшие многого в профессиональной и личной жизни. А вот из тех воспитанников, которые посещали детские сады, направленные на развитие когнитивных функций к определённому сроку (на «подготовку к школе»), вырастают преимущественно люди с проблемами в отношениях, с эмоциональными проблемами, и даже (об этом получены статистически значимые различия!) имеющие проблемы с законом.

Что же делать практическому психологу? *Может, не слишком торопиться объяснять этого ребёнка на фоне всех других детей, а больше стараться понимать его в его своеобразии, не доверять периодизациям, а замечать существенное на каждом этапе развития, не заниматься подбадриванием, а видеть этого ребёнка.*

Самостоятельная ценность детства состоит и в том, что в этот период человек обретает опыт переживания *жизни как безусловной фундаментальной ценности*. Именно детство у взрослого человека ассоциируется с тёплой стороной жизни, с жизнью самого высокого качества, если под качеством понимать глубину и остроту чувствования, соприкосновения с хорошим: ребёнок в этом возрасте «дышит ценностями», не требуя для этого никаких особых условий, принимая как данность те обстоятельства, в которых живёт. Эта способность детства «вдыхать ценности» закладывает резистентность ко всему тяжё-

лому и горькому, что ждёт человека в жизни. Качество жизни (её самооценку, радость), пережитое в детстве, создаёт ресурс, которым взрослый человек пользуется всю жизнь. И это качество связано не с количеством знаний, а с чувством «мне это нравится». Само образование — лишь повод сделать детские «нравится» более разнообразными и изысканными. Но для этого взрослым нужно научиться вместе с ребёнком праздновать жизнь, *сорадоваться*, разделять его спонтанные приглашения к совместному чувствованию. Тогда и печальная сторона жизни может стать разделённой и не пугать, потому что оплаканные потери не исчезают из субъективной памяти: **всё, что мы любили, остаётся в сердце навсегда**. Можно ли внести больше «мне нравится!» в жизнь дошкольного образовательного учреждения? В начальную школу? В школьную жизнь вообще? Может ли воспитатель научить этому родителей? Какова роль психолога в решении этой задачи? Умеет ли сам психолог радоваться вместе с кем-то «просто так»? Ответы на эти вопросы, пожалуй, потребовали бы серьёзного изменения списка функциональных обязанностей не только психолога, но и учителя.

Экзистенциальная ситуация конкретного ребёнка

Мартинус Лангефельд касается отношений педагогики и психологии. «Ясно, что педагогика не может устанавливать отношения с такой психологией, которая *ничего не знает о реальной ситуации воспитания*... Образованию нужна психология, если она может иметь значение для реальной человеческой экзистенциальной ситуации...»

Считаю очень важным ввести в практику школьной психологии понятие *экзистенциальной ситуации*. Речь идёт о совершенно

⁴ Психология сопровождения была принята в России в 1990-е г. Под влиянием американской гуманистической психологии, выстроенной на идее присущей человеку врожденной потребности в личностном росте, для которого нужны поддержка со стороны окружения. В последнее время в США вышло немало работ, посвященных критике данного направления в педагогике.





конкретной жизненной ситуации конкретного ребёнка (иногда — «этого класса, с этой учительницей в этом учебном году» — т. е. сегодня, сейчас в этом конкретном месте). Что известно академической психологии о реальных условиях жизни и проблемах детей? «Сегодня компетентный человек только благодаря случайности может найти что-то пригодное для употребления в психологии, когда ориентируется на психологию стадий развития или психологию восприятия, или психологию мышления...», — сетует Лангефельд. Проблема введения в круг научных исследований действительно важных для понимания ребёнка тем в нашей стране особенно остра. Правильно было бы, чтобы студенты — будущие психологи сдавали экзамены и зачёты по таким, например, темам: «Особенности восприятия и переживания себя и мира детьми-близнецами, детьми с ДЦП, детьми с синдромом Аспергера, детьми-даунами, детьми из алкогольной семьи и т.д.», «Как дети разного возраста переживают развод (смерть, переезд, переход в новую школу, рождение младшего сиблинга, тяжёлую болезнь матери, собственное заболевание, высокий уровень материального благополучия и т.д.)». Эти темы давно стали частью обязательной программы профессионального психологического и педагогического образования в системах образования экономически развитых стран мира.

В системе образования Канады даже ученики старших классов сдают экзамены по этим темам: так государство готовит их к осознанному компетентному родительству. Обыденные повседневные ситуации складываются в ту самую «социальную ситуацию развития», которая формирует ребёнка. Однако его мир — это не только видимая внешне официальная социальная ситуация, это также интимный, секретный мир детства, не предназначенный для публичного обсуждения. Открыться он может лишь *доверенному взрослому*. Между тем, никто не учит психолога ни ценить этот мир, ни обнаруживать его в разговорах с детьми. При этом никакие знания о разводе вообще не помогут понять

конкретного ребёнка, переживающего развод *своих родителей*. Каждый опыт нетипичен, и уникальность конкретной ситуации раскрывается только в *персональном доверительном диалоге*.

Персональный диалог ребёнка и взрослого

Лангефельд пишет: «Психология, которая хочет иметь ценность для наук о воспитании, должна рождаться из настоящей человеческой встречи, для которой всегда нужны по меньшей мере два человека. С нашей точки зрения, не представляет никакой ценности не только психология без души, но и психология без психолога... именно психолог является забытым и важнейшим «инструментом» психологии, и его рабочим местом является место человеческой встречи. Его место *не там, где происходит измерение уровня интеллекта, и не там, где производится наблюдение за человеком через дырку в стене, а там, где психолог встречается с человеком, а человек — с ним*. Только там, где это происходит, он может понять человека или попытаться его понять» (Курсив мой. — С.К.).

Это очень важный тезис: сегодня, в век мониторингов и диагностики, вновь свежо и актуально звучит призыв вернуться к осмысленному взаимодействию, в котором познание и понимание происходят *в беседе, где оба участника раскрывают себя «как люди»*. «Это единственное исходное основание психологии, — говорит Лангефельд, — которая может что-то сказать как наука, и которая сама *возникает из анализа и представляет собой анализ реальной человеческой экзистенциальной ситуации*, которая и является таковой вследствие встречи (курсив мой. — С.К.)». «Ясно, что психолог, если он хочет создавать что-то пригодное для практического использования, должен, прежде всего, разрабатывать методы, которые позволяли бы ему встречаться с человеком в реальной ситуации или — если говорить об особенной форме встречи — сопровождать его».



Диалог, обучение которому мы считаем самой актуальной задачей педагогического образования и самообразования психологов, — актуальнейший тренд наших дней. Мы живём в мире слепом и глухом. Не интересуются работами друг друга коллеги, не прислушиваются к психологам или не доверяют услышанному учителя и врачи. Простое расспрашивание настораживает, поскольку ассоциируется с ситуацией, когда кто-то хочет вам что-то продать, такого человека подозревают в корысти. А ведь ни одно воспитательное воздействие не должно происходить без предварительного спокойного расспрашивания, цель которого — разобраться в происходящем и понять ребёнка «из него самого», ни в чём его не подозревая. А на все вопросы про «что такое хорошо и что такое плохо» — правильный ответ: «А сам ты как думаешь?». И за ним должен следовать диалог, а не монолог.

Воспитатель и его отношения с собой

Продолжим читать М.Я. Лангефельда: «Безусловно необходимой предпосылкой для того, чтобы психолог мог создать такую психологию, (нужную для школы, тонкую, познающую ребёнка. — С.К.) он должен научиться объективно расшифровывать возникающие в ходе встречи впечатления, проводить эту расшифровку строго феноменологически, а затем — в том числе индуктивно — проверять их. Понятно, что здесь психолог имеет дело с самим собой и что, если он хочет работать как учёный, то должен уметь воспринимать и прорабатывать определённый базовый опыт — как свой собственный, так и других людей — с помощью фундаментальных категорий жизненной ситуации. Широкое распространение психологов, не обладающих знанием ни о себе, ни о других людях, — это красноречивый симптом, свидетельствующий о *поверхностности и вследствие этого бесполезности психологии, не имеющей продуктивной связи с реальной жизненной ситуацией воспитания*».

В основе диалога, как и в основании экзистенциального подхода, лежит феноменологический метод. Некоторые одарённые от природы люди, внимательные и доброжелательные, используют этот метод в профессиональной деятельности, даже не зная, что «говорят прозой». Феноменология — не конструкт, придуманный умным методологом, а естественная логика персонального общения — обхождения и с увиденным, воспринятым. В этой логике действует любой человек, когда он открыто и без предубеждений исследует ситуацию, обращается к своему впечатлению, анализирует его, стараясь отделить привнесённое им от того, что идёт от самой ситуации (последняя процедура называется «эпохе» — «убирание в скобки», психологи же называют эту работу обнаружением проекций). Наша задача — научиться воспринимать ситуацию, оставаясь только у фактов, открыв сердце и «никого ни в чём не подозревая». Это очень трудно. Трудно потому, что должно соблюдаться условие, как мы говорили раньше, «быть затронутым» и одновременно — уметь отказаться от ожиданий, бессознательных требований, интерпретаций и даже от такой установки, как «я должен непременно помочь».

В последнее время в рамках феноменологической парадигмы вышли работы, в которых мы пытаемся обучать психологов образования этому методу. Лангефельд говорит не только о том, что профессионал должен быть хорошо «проработанным» человеком, знать свои слабые места, предубеждения и «слепые пятна» (в какой-то степени это может сказать о себе любой учитель или психолог). Такое знание поможет человеку заниматься собой, возможно, для начала найти хорошего собеседника, способного его выслушать, чтобы внести согласие и смысл в собственную жизнь. Иными словами, взрослому это поможет взрослеть, стать по-настоящему взрослым, избавиться от инфантильности. Сегодняшние реформы образования, кажется, в качестве проводника требуют, напротив, послушного взрослого, не задающего вопросов.





Психология, как и педагогика, не может быть этически нейтральной

В историю педагогики Лангефельд вошёл как человек, который твёрдо стоял на позициях равнодушной педагогики. Наука «психология» в силу того, что она обслуживает и процесс воспитания, становления личности, также не может быть этически нейтральной. Она всегда предвзята, всегда заинтересована. Значит ли это, что она перестаёт быть наукой? Нет, просто помимо характерного для любой науки описания положения вещей, она должна глубоко и тщательно обосновывать, что действительно является хорошим и полезным для ребёнка. Разработка общепринятых критериев для этого требует большого труда всех психологов образования.

Сегодня на место прежние социокультурной парадигмы приходит парадигма православно-религиозная. Но такая замена в многоконфессиональной стране порождает больше проблем, чем решает. Вопрос веры — очень личное дело, и не должен решаться в школе. У феноменологии есть свой ответ на вопрос, что нужно детям от взрослых. Ещё в начале своей истории, в 20-е гг. XX века, феноменология определила себя скорее в качестве особой этической установки, а не метода: «Пусть эта новая позиция будет обозначена нами сначала довольно неопределённо и достаточно эмоционально... как движение глубокого доверия к непреложности всего просто и очевидно «данного», как мужественное отпущение себя в созерцании и любящем движении к миру в его данности созерцанию», — пишет о сути феноменологии М. Шелер, основатель аксиологии (науки о ценностях). Ничего не придумывая и не теоретизируя, феноменолог открывается миру не в роли исследователя, психолога, воспитателя, а в собственно человеческом своём существе. Это сущностное, истинно «человеческое в человеке» мы называем Person. Каждый человек рождается со способностью быть Person,

но не каждый решается стать собой. Путь к себе любому человеку пройти непросто, и самым благоприятным условием становления личностью будет счастливая встреча ребёнка со взрослым, который сам ведёт себя *персонально* и видит в младшем своём собеседнике его лучшие сущностные черты, его Person. Достойная этого аспекта установка — уважение и даже благоговение. Если *воспитатель советует или наказывает, учит или хвалит своего ученика, сохраняя эту «любящую» феноменологическую установку к его личности, он поступает этически точно.*

Давно замечено: когда дети «плохо» себя ведут, они тем самым требуют от взрослого стать, наконец, с ними персональным — подлинным, человеческим, честным. Об этом аспекте человека писал и Владимир Соловьёв: «Личность не является понятием, потому что не может быть определена, ибо не имеет пределов». **Показывается ли воспитатель в своих лучших качествах, в своих проявлениях как Person — это и есть центральный (главный. — С.К.) критерий качества воспитания.** Мы не можем заставить ребёнка стать Person по нашему требованию. Но мы можем показать ему пример собственного персонального обхождения с самыми разными обиденными школьными жизненными ситуациями. И можем в процессе встречи спрашивать его снова и снова: *что тебя здесь затронуло? Что, по-твоему, здесь произошло? Как ты сам к этому относишься? Что ты об этом думаешь?* Экзистенциальный психотерапевт Альфред Лэнгле однажды сказал: «Лучшее, что взрослые могут подарить детям — тренированную совесть». В экзистенциальном подходе совесть не связана с виной и социализацией, скорее это орган аутентичности: совесть указывает, когда я потерял себя, перестал соответствовать своей Person.

Благодаря работам экзистенциальных философов и психологов, благодаря феноменологической педагогике мы сегодня очень близко подошли к разработке методологических оснований для того, чтобы



рассматривать систему надежд, упований воспитателя не в религиозном, а в научном аспекте. **Центральным основанием эффективного воспитания была и останется персональная встреча ребёнка и взрослого.** И начинается она с умения взрослого деликатно, серьёзно, терпеливо искать доступ к жизненному миру ребёнка. Эти поиски, если они успешны, породят доверие между учителем и учеником.

В более поздней работе Лангефельд пишет о том, что сложившийся мир детской души — это мир переживаний, он спрятан от самого ребёнка, «может стать эксплицитным, если найдётся педагог, который займётся рефлексией этого опыта и вместе с ребёнком будет о нём рассуждать. С момента рождения ребёнка мы (взрослые, педагоги, родители. — С.К.) несём

ответственность именно за это. Сохранение связи ребёнка с его субъективным миром — главная ценность педагогики» (Лангефельд, из личной беседы с М. Ван Манненом, 1978).

В современной практической психологии образования сегодня немало сложнейших вопросов: теория развития личности, соотношение теории и практики, профессиональная подготовка (высшее образование) для психологов, работающих в системе образования. На протяжении многих лет мы ограничивались совершенно определённым взглядом на все эти вопросы. Надеюсь, что эта статья поможет учителям попробовать посмотреть на них с иных позиций — с позиции не слишком пока у нас известного феноменологического подхода.

