

Штомесячны навукова-тэарэтычны і  
інфармацыйна-метадычны часопіс

Выдаецца са студзеня 1992 года

7-8 (19-20) 1993

# АДУКАЦЫЯ І ВЫХАВАННЕ

---

Образование и воспитание

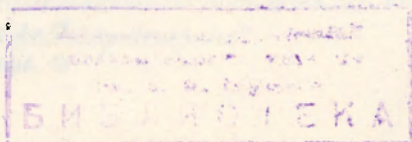
\*

Education and upbringing

\*

Bildung und Erziehung

МІНСК  
1993



## Змест

<i>Г. У. Швяцова.</i>	І ажываюць спадчыны старонкі... Інтэрв'ю з А. В. Мальдзісам	4
<i>В. І. Маслоўскі.</i>	Родная мова і суверэнітэт	12
<i>А. А. Каляда.</i>	Разнастайнасць творчай палітры	16
<i>С. Ф. Русава.</i>	Да пытання аб беларускай школе	21
<i>В. С. Болбас.</i>	Беларускі асветшк Саламон Рысінскі	26

## Навука. Практыка

<i>В. А. Гапановіч,</i> <i>Я. А. Трахімовіч,</i> <i>А. А. Крукава,</i> <i>А. М. Давыдок,</i> <i>Г. Р. Штэйнман,</i> <i>В. Ф. Саннікава.</i>	Другая палова дня у школе Дзяржаўная праграма развіцця вышэйшай адукацыі Рэспублікі Беларусь ва ўмовах рыначных адносін (Праект) Канцэпцыя развіцця сярэдняй спецыяльнай адукацыі у Рэспубліцы Беларусь (Праект)	34 39 46
<i>Г. І. Шатон,</i> <i>А. С. Кароткіна,</i> <i>Д. В. Куранькоу,</i> <i>А. В. Шаўлюкевіч.</i>	Новыя праграмы. Асновы сучаснай цывілізацыі	67
<i>М. Ф. Печанко.</i>	Па шляху цывілізацыі	79
<i>У. Ф. Валадзько.</i>	Сацыялізацыя падрастаючага пакалення	86
<i>Я. Л. Коломинский.</i>	Учитель в школьном классе	93
<i>С. В. Белахвостава.</i>	Псіхалагічная культура настаўніка	100
<i>В. М. Ушакова.</i>	Колькі спецыялістаў нам патрэбна?	105
<i>А. І. Барадзіна.</i>	Номо humanus	112

## Інфармацыя

<i>Ю. У. Маслаў.</i>	Амерыканская школа: "кааператыўнае навучанне" Хроніка	120 125
<i>У. М. Кісялёў.</i>	Таёмны свет паэта	129
<i>У. П. Біран.</i>	Камп'ютэр і гігіена Каляндар педагога	137 142
<i>А. В. Гурына,</i> <i>Г. Я. Яснінаў.</i>	Як пераадолець крызіс навукі Кароткі руска-беларускі педагогічны слоўнік	148 157



## Учитель В ШКОЛЬНОМ КЛАССЕ

**Я. Л. Коломинский,**  
доктор психологических  
наук, профессор

*(Продолжение. Начало в № 5)*

В педагогическом отношении представлен и наглядный образ ученика, его обобщенный портрет. Когда-то в “Педагогической поэме” Макаренко меня поразила одна деталь: рисуя портреты своих воспитанников, автор неизменно подчеркивает их красоту. Все у него красивы — и Задорнов, и Карabanов, и Чобот, а уж о Тане-Черниговке и говорить нечего. Может, и впрямь их по этому признаку в колонию направляли? В одном издании помещены были подлинные фотоснимки основных прототипов. Откровенно говоря, ничего особенного... Это на наш не отрецензированный чувством взгляд. Почему же Антону Семеновичу они казались красивыми? Совершенно верно — он их любил.

Увы, мягко говоря, имеют место и другие примеры. В одном из исследований я выявил, как представлены в сознании педагогов, учителей и воспитателей детских садов образы детей, занимающих противоположные позиции в статусной структуре группы. Для этого ста педагогам было предложено дать характеристики самых любимых сверстниками детей и тех, кого они (дети) не любят. Иными словами, надо было охарактеризовать “звезд” и “изолированных”. Получилось по 100 словесных портретов. Осталось посчитать, какие качества, особенности поведения и внешности преобладают в характеристиках, т.е. как бы создать своеобразные модели наиболее и наименее предпочитаемых сверстниками детей. Хочу привести один словесный портрет 5-летнего ребенка, исполненный его воспитательницей: “Больше всего дети моей группы не любят Юру К. Он часто грубит, дерется, разбрасывает игрушки”. До сих пор — все в рамках объективного описания, и вдруг прорвалось собственное отношение к ребенку: “Да и внешний вид у него отвратитель-

ный, вечно испачкается, шмыгает носом... ” Воистину, опиши своего ученика, и я скажу, как ты к нему относишься. Недаром говорит своему вороненку: “Ах ты мой беленький...”

Есть и обратное воздействие — изображение (образ, портрет) вызывает определенное чувство. Отсюда — плакат как способ формирования симпатии к объекту идеализации (иногда, правда, достигается противоположный эффект) и карикатура, призванная заклеить и вызвать отращивание.

Наконец, третья составная педагогического отношения — мысли об ученике, суждения о них. Особенно важны для формирования взаимоотношений между учителем и учеником те словесные комментарии, реплики, замечания, которыми сопровождаются все эпизоды их взаимодействия. Впрочем, здесь мы уже перешли от внутренней к внешней стороне педагогического взаимодействия — от педагогического отношения к педагогическому общению.

Противоположную форму взаимодействия, в которой внутреннее и внешнее соответствуют друг другу, даже, как говорится, не хочется “вставлять в книжку”. Вы, наверное, уже догадались, о чем пойдет речь — о соответствии на отрицательном уровне (—): “холодно — холодно”. Учитель этого типа (лучше бы их не было, но, хоть редко, но встречаются) и детей не любит, и деятельностью своей педагогической тяготеет (впрочем, разве можно любить педагогический труд, если к детям холоден?). При этом он более или менее откровенно проявляет свое отношение и в поведении: редко советует, часто приказывает; редко помогает, часто требует; неохотно хвалит, с удовлетворением наказывает... Не эти ли учителя чаще всего причина “педагогических разводов”, детских неврозов (дидактогении, как говорят психиатры), ненависти к школе и учению? Да, но не только они. Тем более, что, слава богу, их не так уж много. Больше — других. Учителей, у которых внутреннее отношение к ученикам и педагогическое их поведение не совпадают. Здесь тоже есть два типа.

Разве не приходилось вам встречаться с учителями, которые в душе прекрасно относятся к детям и работу свою любят, а понаблюдаешь за тем, как они в классе ведут себя, и трудно поверить в эти добрые чувства — “внутри тепло — снаружи холодно” (+ -). Общаются, контактируют с ребятами примерно так же, как их “отрицательные” коллеги: суровый взгляд, строгий голос, сдержанные жесты. Да, этот по головке не погладит, “лишний” раз не улыбнется. Даже ученикам, которым только-только “шестой миновал”... И вот первоклассник, который еще вчера так мечтал о школе, сегодня старательно щупает лоб и выразительно покашливает — авось, родители произнесут спасительное “ОРЗ” и оставят дома. Не похоже на ситуацию, описанную в письме из Австралии, не правда ли? А если ученик разлюбил школу, то это уже надолго...

Не будем обвинять ребенка, разберемся в ситуации. Очень часто трудности привыкания вчерашнего детсадовца к школе вызваны именно тем, что учительница общается с детьми совсем не так, как воспитательница в детском саду. Там, конечно, тоже кое-что далеко от идеала,

но все же нашего сегодняшнего первоклассника там чаще, чем в школе, педагоги “гладили по головке”, обращались к нему не сухо-официально: “Сидоров, возьми карандаш!”, а по-домашнему: “Андрюша...”. Дальше может быть: и “не вертись”, и “не ябедничай”. Но началось-то как... Так, что ребенок был уверен, что Нина Петровна его любит. Любит, несмотря на его промахи и шалости. И вот по контрасту школьная учительница — “первая моя” — воспринимается не как “простая и сердечная”, а как “очень злая тетя”.

В ходе одного исследования мы задали первоклассникам такой вопрос: “А хотел бы ты вернуться обратно в детский сад?” В классах, где работали учителя с отрицательным стилем педагогического воздействия, а к ним нередко относятся и те, у которых внутри тепло, а снаружи холодно, многие дети ответили “да!”. Тоже педагогический развод? При этом многие такие учителя искренне убеждены, что поступают правильно, что главное в школе — это строгость и порядок. Они убеждены, что если обращаться с детьми ласково, “они сядут тебе на голову”. Они убеждены, что без отметок (особенно отрицательных) в школе нельзя. Как тогда отличишь хорошего от плохого, старательного от лентяя? Как тогда показать самому ребенку, кто он есть? Авторитарная педагогика. Можно сказать и иначе: пережитки церковноприходской школы. Той самой, где в углу классной комнаты мокли розги.

Случается, что отметка в руках учителя — это тоже розга. Психологическая. А если отметки ставить официально не рекомендуется? О, такой учитель всегда найдет выход. Отметку у него с успехом заменяют флажки разных цветов, звездочки и прочие знаки ученического различия (и учительской эмоциональной глухоты, добавили бы мы в скобках). И вот уже плачет обделенный звездочкой ребенок, и вот уже домашние стараются, колдуют над детскими работами — звездочку заслуживают.

А недавно расстроенная мать рассказала мне еще об одном педагогическом “изобретении”. Учительница потребовала, чтобы все дети принесли свои фотокарточки. “Хороших будем вешать на красную доску, а плохих — на черную”. Может быть, все-таки лучше розги обыкновенные? (Кстати, в Англии только недавно парламент отменил физические наказания в школах, и предприятиям, которые специализировались на изготовлении школьных розг, придется менять профиль.)

Психологические розги... Откуда они берутся? Будущие учителя перенимают их из рук в руки у своих учителей как эстафету с тем, чтобы передать следующему поколению. А как же педагогический вуз? Почему здесь не прерывается эта антигуманная эстафета? Причин много: и несовершенные учебные планы, в которых заложена модель учителя-предметника, а не учителя — специалиста по межличностному взаимодействию; и пустые (вечная им память) профориентационные собеседования, во время которых регистрировались баллы за всякие формальные показатели вместо того, чтобы диагностировать уровень душевной щедрости; и опять-таки личный пример на этот раз уже наставников будущих учителей. У иных тоже психологические розги наготове: “Подо-

жди, встретимся на экзаменах!”, “Плакала твоя стипендия” (слава богу, уже не заплачет), “Придется родителям сообщить” и т.д.

Чего греха таить, есть среди нас, вузовских педагогов, и такие: пока не напугает, не начинает учить. А ведь напуганного не научишь. “Научиться можно только у того, кого любишь”.

У иных учителей этого типа (внутри тепло, снаружи холодно) другая беда: хотели бы проявить и теплоту, и доброту свою — все хорошее, что они чувствуют к своим питомцам, — да не умеют. Вот их надо специально научить педагогической технике, технике педагогического общения. Всем это необходимо, но за этих как-то особенно обидно. А потом уже в школе — самоанализ, самоконтроль и самовоспитание. А начинается оно с понимания своих достоинств и недостатков. Ведь, собственно говоря, ради этого я все это пишу. Знаю, что научить таким образом нельзя. А вот остановить человека на минутку, побудить его взглянуть на себя как на педагога со стороны — можно. Тут ведь никакая комиссия не поможет. Только внутренний педсовет способен опреледелить программу твоего личностного самовоспитания.

Мы охарактеризовали три типа педагогического взаимодействия: “тепло — тепло”, “холодно — холодно”, “тепло — холодно”. Есть и четвертый, едва ли не самый вредный: холодно внутри — тепло снаружи (- +). Именно такое межличностное взаимодействие заклеил А. С. Пушкин в точном диагнозе: “низкое коварство”. Помните, в “Евгении Онегине”: “вздыхать и думать про себя: когда же черт возьмет тебя!”

Какие же еще вопросы может задать себе учитель в ходе нашего “внутреннего педсовета”? Один из них мы уже обсудили. Это — к какому типу педагогического взаимодействия отношусь я сам. Осталось еще немало, и все они так или иначе связаны с первым. Ну вот хотя бы такой вопрос: знаю ли я своих учеников? А можно сказать и иначе фактически о том же самом: справедлив ли я к своим ученикам? С ответом лучше не спешить. Дело в том, что, как показали специальные исследования, восприятие и понимание человека человеком вообще и учителем ученика (и учеником учителя!) в частности зависят от очень многих факторов. Особенно большое значение имеет и эмоциональное отношение учителя к ученику, мнение о его способностях и успеваемости по предмету. Оказывается, мы смотрим на ученика как бы сквозь призму собственных предубеждений. Давайте, положая руку на сердце, спросим себя: а не завышаю ли оценки тем, кто обычно хорошо успевает, не исхожу ли из принципа “у хорошего все хорошо”?

Но это не самая большая беда. Хуже, когда перестаешь замечать пусть маленькие, но успехи того, кто обычно не радуется. Здесь мы исходим как бы из предположения, что для него успех — случайность, а неудача — закон. Так оно и будет. И тут мы сами виноваты: поставили ученика на определенную ступеньку и не даем ему оттуда на следующую перешагнуть. Конечно, делаем мы это неосознанно. Но вред, урон для личности ребенка не уменьшается. Можно сказать, что учитель порой работает как бы со своим вариантом каждого ученика, с его обыденным, односторонним отражением в собственном сознании. Кстати, польза

психолого-педагогических консилиумов, когда об одном и том же подростке беседуют многие, как раз в том, что они позволяют преодолеть эту стереотипность и односторонность в оценке ученика. И определенного класса тоже.

Здесь уместно перейти к следующему вопросу нашей самопроверки: а знаю ли я класс, в котором работаю? Один из показателей — точность представлений о взаимоотношениях, которые сложились между одноклассниками. Для учителя класс, о внутриколлективной, собственно ребячьей жизни которого он мало что знает, — это “черный ящик”: известно, что туда вошло (педагогическое требование), и результат на выходе (реакция учеников). А вот главный вопрос — почему? — остается без ответа. Я провел такой опыт: попросил несколько десятков учителей предсказать, кого выберут ученики хорошо, как им казалось, известного им класса для того, чтобы сидеть за одной партой, работать в одной бригаде и т.д. Потом провел опыт с самими ребятами и сравнил прогноз и реальность. Результаты будут обстоятельно обсуждены дальше.

### Преднамеренное и непреднамеренное в педагогическом взаимодействии

Перед тем как перейти к основной теме нашего разговора — влияния педагогического общения на межличностные отношения — обсудим хотя бы очень кратко и такие аспекты педагогического общения, о которых в дальнейшем, может быть, следует написать специально. Несомненно, заслуживает внимания и ученых и практиков вопрос о том, насколько осознанно воспринимает педагог взаимодействие с учениками, всегда ли контролирует свои слова, поступки, жесты, выражение лица и т.д. именно с этой точки зрения. Иными словами, может ли быть такое непреднамеренное межличностное взаимодействие учителя с учащимися, шире — взрослых с детьми, непедагогическим, т.е. не имеющим никакого воспитательного значения, не оставляющим следа в душе ребенка? Как говорится, стоит эту проблему правильно сформулировать, чтобы ее решение пришло само собой. Еще Макаренко (можно о нем сегодня говорить по-разному и обвинять его с позиций сегодняшнего дня во многих грехах, но никто не может отрицать его необыкновенного педагогического таланта и психологической интуиции) писал, что мы воспитываем детей даже тогда, когда нас нет дома.

Ответ на вопрос о том, существует ли непедагогическое взаимодействие, становится совершенно однозначным, если мы попробуем стать на позицию ученика. Главное здесь в том несомненном факте, что он (школьник) воспринимает учителя целостно во всей его индивидуально-личностной и профессиональной полноте. Это уже где-то к концу обучения приходит способность к анализу, которая дает ему (ученику) печальную для учителя возможность сказать: “Иван Иванович математик; может быть, и неплохой, но человек очень неважный” или “Предмет свой знает, а объяснить не может”, “Анна Михайловна добрая, но у нее ничему не научишься”.

Тем не менее необходимо различать осознаваемое (преднамеренное) педагогическое общение, под которым понимаются такие речевые и не-

речевые акты поведения педагога, которые он строит и воспринимает именно как меры воспитательного воздействия, прямо или косвенно направленные на формирование личности детей или межличностных отношений. Под неосознаваемым (непреднамеренным) педагогическим общением понимаются такие акты поведения взрослого, которые не осознаются им как меры воспитательного воздействия. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что подлинный стиль педагогического отношения нередко обнаруживает себя именно в последних. Интересные данные на этот счет (правда, интерпретированные несколько иначе) приводит А. С. Золотнякова: “У учителя А.П.С. из 53 поведенческих актов осознаны с точки зрения учебной деятельности 27 актов, личностной — 11 актов. У учителя Т.П.К. из 100 поведенческих актов осознаны с точки зрения целей учебной деятельности 49 актов, личностной — 23”. Автор отмечает наличие у многих учителей “излишней автоматизации поведения”, и поэтому у них “не всегда полно проявляется самоконтроль над личностными программами поведения” (Золотнякова А. С. Личность в структуре педагогического общения. — Ростов-на-Дону, 1979. — С. 25 — 26).

Сравнение учителей с разным уровнем педагогического мастерства свидетельствует о том, что по мере его совершенствования “зона преднамеренности”, зона осознания своих действий как актов педагогического воздействия и сам их репертуар расширяются и обогащаются. Наверное, эту тенденцию необходимо учитывать при разработке программ подготовки будущих учителей к педагогическому взаимодействию и программ педагогического самообразования.

Приведенная здесь трактовка понятия “педагогическое взаимодействие” предполагает изучение преимущественно осознаваемых, преднамеренных его проявлений, которые традиционно описываются как собственно педагогическое или профессионально-педагогическое общение. А. А. Леонтьев определяет педагогическое общение как “профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива” (Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М., 1979. — С. 3). Преднамеренность и целенаправленность педагогического общения подчеркивается и В. А. Кан-Каликом: “Под профессионально-педагогическим общением мы понимаем систему, приемы и навыки органичного сознательно-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств” (Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. — Грозный, 1979).

Рискуя опять нарушить и жанр и композицию, я не могу “просто так” процитировать моего друга Виктора Абрамовича Кан-Калика, который так много сделал для нашего учительства и психолого-педагогической



науки, и пойти дальше. Дело в том, что последние годы он работал ректором Чечено-Ингушского университета в Грозном. Это был высокий и опасный пост. Виктор Абрамович во время нашей последней встречи на конференции в Грозном рассказывал о детективных перипетиях, связанных с началом его ректорства. Увы, этот детектив окончился трагически... Когда он поехал в Москву "на утверждение", за ним последовал человек, который настойчиво предлагал 35 тысяч (не сегодняшними!) за добровольный отказ от ректорства... И еще некоторые эпизоды: банка с грутью, "забытая" кем-то в кабинете. Пачки денег в ящике письменного стола, прикрытые непристойной открыткой. Простой расчет: возьмет в руки из любопытства, и отпечатки пальцев есть. Не взял. А тут и милиция подросла: "Что у вас в столе?" "Смотрите." "Возьмите и покажите." "Нет, уж лучше вы сами." Но все это были цветочки. Кровавые ягодки созрели вместе с новыми порядками в Грозном. Проректора застрелили в университете. Ректора похитили, и о его судьбе долго никто ничего не знал. Потом промелькнуло короткое сообщение: труп обнаружен...

Но вернемся к предмету разговора. Таким образом, в педагогическом взаимодействии своеобразно сочетаются преднамеренные, целенаправленные, осознаваемые и стихийные, непреднамеренные, неосознаваемые педагогом воздействия на учащихся. Можно предположить, что четкое различие осознаваемой (преднамеренной) и неосознаваемой (непреднамеренной) подструктур в педагогическом взаимодействии будет способствовать конкретному изучению таких мало исследованных компонентов педагогической деятельности, как педагогическая интуиция, педагогический талант и т.д.

*(Окончание следует)*

---

*Professor Ya. Kolominsky's material is a fragment from his book "Psychology of school class" which is going to be published in Moscow by "Prosveshchenie". It deals with interrelations of teacher and pupil, psychological influence of teacher on the climate of school class and a number of other interesting pedagogical problems.*

*Das Material von Professor Y. Kolominski ist ein Feil seines Bushes "Psychologie im Raume der Schulklasse". Der Verlag "Bildung" in Moskau bereitet dieses Buch Zur Ausgabe vor. Im Buch von Y. Kolominski handelt es sich um Atmosphäre in der Schule, um psychologisches Klima u. a.*

*"Psychologie im Raume der Schulklasse": padagogisch gestaltetes Schulleben tragt ursentlich zu einer guten und harmonischen Beziehung zwischen Lehrern und Schulern bei, verstarckt die Kontakte der Schuler untereinander und bezieht den einzelnen Schuler auf naturliche Weise in die schulische Gemeinschaft ein.*