

Матэрыялы рубрыкі рыхтуюцца супрацоўнікамі сектара сацыяльна-педагагічнага праектавання Нацыянальнага інстытута адукацыі Рэспублікі Беларусь.

Педагагічныя ерасі

Што адбываецца, калі мы нічога не робім?



Здарэнне застала мяне знянату. У дзіцячым летнім лагерах, дзе я працаваў псіхолагам, у дзяўчынкі аднаго з малодшых атрадаў зніклі з тумбачкі цукеркі. Два спакуслівыя круглякі-ледзянцы былі ўзяты з квяцістага цэлафанавага пакеціка, нязменная атрыбута ўсіх вядомых мне камерцыйных кіёскаў, а празрыстыя фанцікі — неабвержны доказ — выпалі вечарам з кішэні кінугага на спінку ложка халата, які належаў маёй дачцэ. Тайна раскрылася. Такая вось нямудрагелістая калізія. Тыповая, можна сказаць, гісторыя.

Здарылася гэта вечарам, і да самай раніцы я заставаўся ў шчаслівым няведанні. Раніцай у дзверы майго каёя, які адначасова служыў і кабінетам, ледзь чутна пастукаліся. На парозе, апусціўшы вочы, стаяла мая дзяўчынка. Яна доўга нерашуча тапталася ля ўвахода і толькі пасля майго настойлівага запрашэння рашылася прайсці і прысесці на краёчак ложка. Па гэтых замаруджаных рухах, па апухлым ад слёз твары, па тым, як яна адводзіла ўбок вочы, я зразумеў, што здарылася нешта надзвычайнае. Нейкія вельмі моцныя перажыванні кроілі яе душу і спазмамі сціскалі горла, нейкі неверагодна моцны цяжар лёг на яе кволяныя плечы, парадзіўшы гэтую журботную трагічную позу.

Чым больш я разглядваў яе, чым больш спрабаваў зразумець прычыну і характар таго, што здарылася, тым больш ясным

станавілася мне, што мой пільны позірк толькі мучыць дзіця і пагаршае сітуацыю, робіць яе зусім безвыходнай. "Што рабіць? Што рабіць?" — ліхаманкава шукаў адказу розум, стаўшы раптам непаваротлівым. Так нічога і не прыдумаўшы, я, кіруючыся зусім зразумелай у такім становішчы эмоцыяй, падсеў да яе на ложак, абняў за плечы, пацалаваў у галаву. Як ужо здагадаўся чытач — знаўца дзяцей, маё дзвянні выклікалі імгненную рэакцыю. Дзяўчынка разрыдалася, уткнуўшыся тварыкам мне ў плячо. Скрозь усхліпванні прарываліся неразборлівыя словы, з якіх мне ўдалося сабраць фразу: "Ты, ты, напэўна, скажаш, што я зладзейка..." Нічога не адказваючы, я гладзіў яе галаву да той пары, пакуль усхліпванні не супыніліся і яна не заснула ў мяне на руках. Напружанне прайшло. Цяпер можна было сабрацца з думкамі, даведацца, што ж здарылася.

Выкарыстаўшы нечаканую перадышку, я адправіўся ў корпус, дзе размяшчаўся атрад дачкі, і, атрымаўшы згоду ваяхтай, зайшоў у пакой, дзе адбылося здарэнне. На яшчэ не прыбраных з раніцы ложках некалькі васьмігадовых дзяўчынак з азартам рэзаліся ў "дурня". На маё з'яўленне амаль ніхто не звярнуў увагі: прывыклі, я ў іх часты госьць. Дачакаўшыся заканчэння партыі, я спытаўся: "Дзяўчынкі, што ў вас учора здарылася?" "А, нічога асаблівага, — адказала адна з удзельніц гульні, — у мяне

зніклі цукеркі, а дзяўчынкі падумалі, што гэта Валя ўзяла. Мы ў яе спыталі, а яна нічога не адказала, пакрыўдзілася і ўцякла. Можа, я і сама гэтыя цукеркі кудысьці засунула. Не памятаю". "А дзе Валя? — спытала другая дзяўчынка, — няхай хутчэй ідзе сюды. Трэба яе ляльку карміць". Заканчэнне гэтай фразы аказалася напалову праглынутым, бо карты былі зноў раздадзены і імкненне да рэваншу, відаць, аказалася мацнейшым, чым цікавасць да маёй персоны.

Вось, уласна, і ўся гісторыя. Дадам толькі, што, працнўшыся праз гадзіну або дзве, мая дачка папрасіла правесці яе ў атрад, што я і зрабіў, ні пра што не пытаючыся і не нагадваючы. Для яе здарэнне на гэтым скончылася, для мяне толькі пачалося.

Справа ў тым, што з пэўнага часу я паверыў у бясконцую разнастайнасць педагагічных рашэнняў. Яшчэ нядаўна асновы савецкай педагагікі здаваліся мне бездакорнымі, а таму і вечнымі. Кіраванне імі мела, як правіла, свой варыянт, які дакладна завучваўся на занятках па педагагічнай псіхалогіі і педагагіцы ў ВНУ, старанна адпрацоўваўся ў ходзе навучальнай практыкі ў піянерскіх лагерах і школах.

Зараз на прыкладзе апісанай мной сітуацыі я паспрабую ажыццявіць рэканструкцыю спосабаў-мадэлей паводзін педагога, якія склаліся ў выхаваўчай

работе і атрымалі абгрунтаванне ў педагагічнай практыцы. Зраблю я гэта для таго, каб паказаць усю згубнасць сляпога пераймання нават у тых выпадках, калі ўзоры авяены легендарнай славай і сакралізаваны стараннямі паслядоўнікаў. Такого роду работа мне ўяўляецца вельмі важнай асабліва сёння, у перыяд складаных, пакутлівых спроб нашага грамадства знайсці новае ўяўленне аб гістарычнай перспектыве, ролі і месцы чалавека ў свабодным свеце, сродках і спосабах знішчэння ў сабе глыбока ўкаранёных рабскіх звычак, з якіх адмаўленне ад уласнага мыслення стаіць на першым месцы.

Давайце вернемся да нашай падзеі і зробім яе рэфлексійны аналіз. Задача гэтага маленькага даследавання заключаецца ў вызначэнні сутнасці здарэння, а таксама ролі і значэння ўчынкаў персанажаў драмы.

Перш за ўсё адкажам на пытанне аб тым, што ў нас адбылося. Першая кваліфікацыя, якая ўзнікае пры звароце да апісанай падзеі, гэта крадзеж. Сапраўды, зніклі цукеркі. Факт знікнення зафіксаваны мікрасупольніцтвам атрада, у наяўнасці падазроны і неабвержныя доказы. Што яшчэ трэба педагогу для прыняцця рашэння? У такой відавочнай сітуацыі выхавальнік, як правіла, звяртае таксама ўвагу на таго, хто правініўся, улічвае яго паводзіны, псіхалагічны націск групы і вядомыя спосабы вырашэння падобных канфліктаў. Але вось, дапусцім, педагог не можа сам знайсці выйсце і звяртаецца да аўтарытэтных літаратурных сведчанняў. Пакіраемся за ім.

Уявім наяўныя тэарэтычныя выкладкі ў выглядзе дзвюх мадэлей педагагічных паводзін. Першую назавём “макаранкаўскай”. Сутнасць яе ў жорсткай сацыяльнай нарматыўнасці, прымае калектыву перад асобай. Правілы супольнага жыцця рэалізуюцца ў кожнай асобе на ўзроўні сацыяльнага інстытута. Нешта, кваліфікуемае як кра-

дзеж, у гэтай мадэлі павінна атрымаць самы шырокі грамадскі рэзананс і адпаведныя негатыўныя санкцыі. Вельмі істотнымі ў такім падыходзе з’яўляюцца адносіны вінаватага да свайго ўчынку. Раскаянне, шчырае жаданне не рабіць больш дрэнна, імкненне вярнуць давер калектыву — вось тыя асобныя новаўтварэнні, якія выступаюць прыярытэтнымі педагагічнымі мэтамі. Зафіксуем яшчэ раз тую акалічнасць, што гранічнай рамкай мыслення і дзейнасці выхавальніка — прыхільніка “макаранкаўскай” педагагікі — з’яўляецца цэласнасць соцыуму, у якім вызначаецца пэўная асоба, яе ўнутраны змест, механізмы і межы яе развіцця.

Калі б у аналізуемай падзеі выхавальнік кіраваўся гэтай мадэллю, ён павінен быў бы надаць выпадку адпаведныя публічныя формы, паставіўшы тым самым зло па-за законам. У выніку ўзнікае недвухсэнсоўнае патрабаванне групы да асобы, група атрымоўвае яшчэ адзін стымул да свайго згуртавання, а асоба — дакладныя арыенціры для пабудовы паводзін. Вазьму на сябе смеласць сцвярджаць, што апісаная вышэй мадэль сёння непадзельна пануе ў масавай школьнай практыцы, індывідуальным педагагічным мысленні.

Паспрабуем цяпер пабудаваць свае адносіны да гэтай мадэлі, выдзеліўшы некаторыя істотныя перадумовы яе ўзнікнення і функцыяніравання.

Першай важнейшай перадумовай існавання “макаранкаўскай” уяўленняў можна лічыць, як ужо адзначалася, прэзумпцыю калектывнасці. Лічыцца, што пярвічная група атрада з’яўляецца калектывам і гэты калектыў (у лексіцы сацыяльных псіхалагаў) рэфэрэнтны да асобы. Тут усё сумніцельна і павярхоўна. Ні ў А. С. Макаранкі, ні ў яго паслядоўнікаў мы не знойдзем такога прамалінейнага разумення калектывнага выхавання. Пярвічны калектыў таму і пярвічны, што тут маецца на ўвазе перш за ўсё членства ў ім

дзіцяці. Сапраўднае развіццё адбываецца ў свабодных добраахвотных кааперацыях (у педагагічнай сістэме Макаранкі — зводных атрадах), дзе кожны выхаванец удзельнічае ў некалькіх калектывах і дзе “ён дасягае вяршыні творчасці, дасягальнай для яго ўзросту” (Сухомлінский В. А. Идти вперед! // Народное образование, 1989, № 8. — С. 74). Такім чынам, увядзённым гэтага фрагмента я б хацеў праблематызаваць прынцыповую магчымасць фарміравання калектыву як групы высокага маральнага развіцця на базе асобнага, замкнёнага супольніцтва пярвічнай групы. Адваротнае трэба даказаць хаця б тэарэтычна.

Другая перадумова “макаранкаўскай” мадэлі заключаецца ў меркаванні аб дзейсным уплыве групы равеснікаў на асобу выхаванца. Аднак нават калі гэта і так, то залежнасці тут не лінейныя, а складанаапасродкаваныя многімі, часта невядомымі выхавальніку абставінамі. У выніку педагогу ўдаецца ў лепшым выпадку “дабіцца паказнога, фармальнага асуджэння аднаго вучня калектывам: вучні думаюць адно, а гавораць другое. Баючыся страціць прыязнасць выхавальніка, у калектыве знаходзяцца балбатуны і дэмагогі, якія выступаюць ад імя калектыву. Для выгляду яны асуджаюць таварыша, а па сутнасці здэкуюцца з выхавальніка і з калектыву. Так калектыў раз’ядаецца знутры страшнай язвай — крывадушнасцю, паказушчай. Так вырастаюць маладыя людзі, гатовыя гаварыць што ўздумаецца” (Сухомлінский В. А. Идти вперед! // Народное образование, 1989, № 8. — С. 76).

І нарэшце, трэцяя перадумова заключаецца ў асобым разуменні педагогам самога характару ўздзеяння на асобу дзіцяці. З аднаго боку, выхавальнік як бы дабіваецца інтэрыярызацыі сацыяльнай нормы шляхам калектывнага ўздзеяння, а з другога — яе рэалізацыя становіцца магчымай толькі пры наяўнасці асобай інстанцыі ва ўну-

траным свеце выхавальніка — сумленні. З ім і заклікана засвоеная норма ўзаемадзейнічаць. Знешні прымус пераводзіцца ўнутр. Аднак ад таго, што педагог “не размахвае рэменем і лічыць за лепшае выклікаць не боль, а пачуццё сору і віны ў тым, хто правініўся, сутнасць насілля не змяняецца. Яно становіцца толькі больш вытанчаным, больш немінучым і бязлітасным” (Орлов Ю. Полюбите ребенка// Народное образование, 1989, № 7. — С. 145). У выніку дрэнна і групе, і таму, хто правініўся. Група набывае вопыт сацыяльнай бяздушнасці і рэпрэсіўнасці, вінаватае дзіця — залежнасці і непаўнацэннасці.

Я не думаю, што менавіта да такіх вынікаў імкнецца педагог, які свядома ці несвядома рэалізуе “макаранкаўскую” мадэль. Проста ён дзейнічае па звычцы. Часам бывае і інакш: дэкларуюцца адны мэты, а рэальна дасягаюцца іншыя.

Другая мадэль педагогічных паводзін апісана С. Л. Салавейчыкам у яго цудоўнай кнізе “Педагогіка для ўсіх”. Устаноўка, рэалізуюмая ў гэтым падыходзе, дыктуецца прыматам асобы перад групай. Пазітыўныя самаадносіны, пачуццё ўласнай годнасці — мэта і каштоўнасць педагогічнага дзеяння. Трывожныя сімптомы ў паводзінах выхаванца (куруць употай, уцякае за тэрыторыю лагера, брыдкасловіць) нібы не заўважаюцца да пэўнага часу педагогам. Калі дзіця разумее, што гэта дрэнна, і хаваецца, то ў выхавальніка застаецца надзея на выцясненне ў будучым дрэнных звычак новымі добрымі якасцямі. Фіксацыя ж негатыўных праяў, няхай нават з добрымі намерамі, можа мець, як кажуць, абцяжваючы вынікі ў выглядзе сфарміраваных уяўленняў дзіцяці аб сабе як аб сапраўды дрэнным чалавеку, з якім ужо нічога нельга зрабіць.

Аднак калі загана стала публічнай, дэманстратыўнай, то педагогічная рэакцыя імгненная і немінучая. На выхавальніка гля-

дзяць дзіцячыя вочы, і маральны кампраміс дарослага дэзарыентуе дзяцей, пазбаўляе іх узораў-апор.

Паспрабуем прымяніць гэтую мадэль для аналізу нашай сітуацыі, якую, як вы памятаеце, мы кваліфікавалі ў пачатку аповеду як “крадзёж”. Фактар публічнасці ў ёй відавочны, падзея з індывідуальна-псіхалагічнай ператварылася ў сацыяльна-псіхалагічную, набыла абрысы сацыяльна арыентаванага дзеяння. Тут педагог меў справу не з асобнай дзяўчынкай, а з цэлай групай зацікаўленых дзяцей. Выхавальніку вельмі цяжка, амаль немагчыма, усведамляючы ўсе гэтыя абставіны, заставацца спакойным і ўстрымацца ад звароту да “макаранкаўскай” мадэлі.

Я і сам, напэўна, пайшоў бы гэтым простым шляхам, калі б знаходзіўся на месцы атраднага ваяжыста. Але, на шчасце, мае ролевыя паводзіны дыктаваліся пазіцыяй бацькі і псіхолага, а значыць, у мяне было іншае бачанне сітуацыі і дадатковыя магчымасці.

Сам-насам з сабою я зноў і зноў звяртаўся да перажытага. Што ж гэта было? Крадзёж? Ранейшыя педагогічныя стратэгіі будаваліся менавіта на такім разуменні. Цяпер настаў час спытаць сябе: ці быў крадзёж у тым сэнсе гэтага слова, у тым значэнні, якое мы, дарослыя, яму надаём? У Юрыя Азарава ёсць цікавая заўвага аб тым, што дзіцячы крадзёж — з’ява праваявая, а не маральная. Што мае на ўвазе вядомы расійскі педагог? Зразумела, што зробленая намі кваліфікацыя грунтавалася на аб’ектыўных прававых характарыстыках сітуацыі. Але вось ці дастатковыя такія крытэрыі для прыняцця педагогічнага рашэння? Для гэтага нам неабходна прааналізаваць унутраныя механізмы, суб’ектыўны бок учынку дзіцяці на прадмет адпаведнасці яго аб’ектыўным параметрам. Мне ўяўляецца, што менавіта з указанымі ўнутранымі параметрамі педагог і павінен мець

справу як са сваім прадметам.

Суб’ектыўныя характарыстыкі учынку могуць быць разгледжаныя намі ў двух аспектах: этычным і псіхалагічным. З этычнага пункту гледжання для пацвярджэння зыходнай кваліфікацыі нам неабходна выявіць ва ўчынку дзяўчынку, маёй дачкі, намер, свядомае ўшчамленне чужых інтарэсаў. Але пацвердзіць або абвергнуць этычныя меркаванні мы можам толькі ў тым выпадку, калі праяснім псіхалагічны малюнак сітуацыі.

Для разумення сутнасці таго, што адбылося, істотныя два моманты ў дзеяннях дзіцяці. Першы: адвольнасць у пазіцыі іншага чалавека да ўнутранага свету індывіда. Што ж датычыцца другога, то туг дарэчы звярнуцца да даследаванняў амерыканскага псіхолага Лоурэнса Кольберга, які прысвяціў большую частку свайго жыцця навуковаму вывучэнню маральнага развіцця дзяцей. Згодна з яго сцвярджэннямі, узровень маральнай сталасці дастаткова часта звязаны з характарам кагнітыўнага развіцця дзіцяці. Абапіраючыся на ўзроставую перыядызацыю станаўлення асобы Ж. Піяжэ, Кольберг выдзеліў у развіцці маральнай свядомасці дзіцяці некалькі фаз, кожная з якіх адпавядае пэўнаму ўзроўню маральнай свядомасці. Дык вось, на стадыі канкрэтных аперацый, якая адпавядае малодшаму школьнаму ўзросту, дзіця слухаецца, “каб пазбегнуць пакарання або, пазней, кіруючыся імкненнем да ўзаемнай выгады — паслухмянасці ў абмен на нейкія даброты і заахвочванні” (Кон И. С. Ребенок и общество. — М.: Наука, 1988. — С. 112). Гэта значыць маральныя паводзіны ў нашым дарослым сэнсе для малышоў проста немагчымыя. У ацэнцы “маральнасці” дзіцяці неабходна зыходзіць з таго, што яму даступна. Мы ж вельмі часта праецыруем сваё светасузіранне на дзіцячы свет. Назіраючы за двума малышамі, якія б’юцца, мы абураемся, гатовыя неадкла-

дна заступіцца за пабітага. І, слава Богу, калі не паспяваем. Праз некалькі хвілін яны ўжо абдымаюцца, а азадачаны педагог усё не можа зразумець: як жа так — яго адлупцавалі, а ён прабачыў крыўдзіцеля і нават ездзіць на ім вярхом. Гэта дзіцячы свет, у ім свае законы.

Для таго каб ажыццяўляць маральныя паводзіны, хаця б у чымсьці набліжаныя да сацыяльна адобраных узораў, дзіцяці трэба яшчэ пераадолець у сабе дзіцячы эгацэнтрызм, навучыцца фарміраваць у сваім унутраным свеце пазіцыю іншага чалавека і з улікам яе будаваць уласныя паводзіны. Пакуль жа для выканання нарматыўных паводзін іншы павінен існаваць не ў ідэальным плане, а ў натуральна-рэчывым, і гэтая яго прысутнасць — гарант маральнага ўчынку дзіцяці.

Што ж датычыцца адвольнасці, то яна ў маральных паводзінах індывіда даволі позняе ўтварэнне. Рэчы валодаюць у адносінах да малыша пэўнай валентнасцю. Як адзначаў у свой час нямецка-амерыканскі псіхалаг Курт Левін, лёсвіца пабуджае дзіця карабкацца па ёй, яблык — есці яго. Прыцягальнасць рэчы ў многім выступае матывам дзіцячых паводзін. Значыць, нават калі дзіця паводзіць сябе не зусім належным, на нашу думку, чынам, то гэта яшчэ не сведчыць пра яго непаўнацэннасць. Іншая справа дарослы. Тады і крытэры іншыя.

У выніку такога роду разважанняў прыходзіш да вываду аб тым, што ажыццёўленая ў пачатку аповеду кваліфікацыя “крадзеж” неадэкватная сутнасці таго, што адбылося. Аказваецца, педагог мае справу не з правапарушэннем, а са складаным феноменам стану і развіцця асобы.

Але калі тое, што адбылося, зусім не крадзеж, а хутчэй няшчасны выпадак, у якім няма вінаватых (адны пацярпелыя), то выхавальнік аказваецца ў скла-

данай сітуацыі — апісаныя раней мадэлі педагагічных паводзін аказваюцца “не пра тое”.

Гэта значыць, што неабходна нейкае трэцяе вырашэнне праблемы, сутнасць якога я і паспрабую прадеманстраваць.

Справа ў тым, што адной з базавых устаноў сучаснай педагагікі з’яўляецца норма ўсвядомленасці. Гэта экстраверсійная, актыўная ўстаноўка. У псіхатэрапіі яна самым рашучым чынам была рэалізавана ў тэорыі і практыцы псіхааналізу Зігмунда Фрэйда і яго паслядоўнікамі. У тэрмінах Фрэйда гэта гучала так: “дабіцца, каб выцесненае ўяўленне вярнулася ў поле яснай свядомасці, і тым самым стварыць перадумову, каб чалавек зноў, ужо з адкрытымі вачыма, перажыў, “адрэагаваў” выцесненае хваравітае перажыванне і пераадолеў яго. Можна сказаць, што псіхатэрапэўт не давярае аўтаматычнай рабоце свядомасці, а імкнецца звонку, штучна выправіць тое, што яна павінна рабіць сама і непрыкметна. У гэтым дзіўная вера ў магчымасці розуму, у слова — што адрэфлексавана, названа, тое можна пераадолець” (Радзиховский Л. А. Милый лжец/Человек, 1990, № 1. — С. 33).

Але ці заўсёды бывае так? Сітуацыя ж можа насіць праблемны характар, быць невырашальнай. Усвядомленне немагчымасці актуальнага рашэння ў гэтым выпадку хваравітае, а часам і згубнае. Вось тады, як мне здаецца, уступае ў дзеянне антырэфлексіўная ўстаноўка, якая арганізуе педагагічнае дзеянне. “Больш карысці прынясе іншае: не спрабаваць разгаварыць, а, наадварот, пераканаць, што абмяркоўваць праблему нельга ні з кім, настолькі яна інтымная, хваравітая і складаная... Адзінае псіхатэрапэўтычнае лякарства — час, адзіны лекар — сама душа. Ёй патрэбен час, каб правесці сваю тонкую, таямнічую работу па “самасшыванні” разарванай душэўнай тканіны.

Боль жа робіць чалавека нецярплівым, і ён шкодзіць сваёй душы, не дае ёй патрэбнага ціхага часу на гэтую работу. Вось псіхатэрапэўт і павінен, груба кажучы, дапамагчы “цягнуць час”. Яму ні пра што не трэба давядвацца, не трэба трывожыць рану, бо ў гэтым выпадку пазнанне памнажае смутак. Як казаў Лао-цзы, каб мутная вада ў саудзе стала чыстай — не трасіце яго” (Радзиховский Л. А. Милый лжец/Человек, 1990, № 1. — С. 32).

Цяпер давайце вернемся ў нашу зыходную сітуацыю. Памятаеце, у дзверы пастукаліся і на парозе ўзнікла напалоханае, уражанае здарэннем дзіця. Яно безабароннае перад новымі, вяржымі яму абставінамі. Уся яго сутнасць не прымае таго, што здарылася, рэагуе на здарэнне астэнічным сімптомакомплексам. Вось тут нас і падсцэрагае самая вялікая небяспека — паддацца пачуццю спачування, якое штурхае выхавальніка на актыўныя дзеянні: распытванні, ацэнкі, парады. Вельмі важная ў гэты момант паўза. Умець расцягваць яе, угледзецца ўважліва ў падзею, устрымацца ад прамалінейнага дзеяння, перанавіць яго — вось той зыходны матэрыял, з якога педагог выводзіць свае далейшыя паводзіны.

Вось чаму я абдымаю дачку за плечы, гладжу, цалую яе галаву і мы разам маўчым. “Усё будзе добра, гэта пройдзе, мы вельмі часта ранім сябе значна мацней, чым іншыя”, — кажу сабе і пра сябе. “Супакойся, — гэта я ёй, — ты ж ведаеш, што я вельмі цябе люблю”.

Дрыжанне сціхае, дачка мірна пасапвае ў мяне на каленях.

А. А. ПАЛОННИКАЎ,
кандыдат псіхалагічных
наук.

г. Мінск.