



# “Помогите мне меня утишить...”

■ Педагогика — это наука. И, как у всякой науки, у нее две основные конечные цели — предвидение и польза. С ними связана и главная функция педагогической науки — познавать законы обучения и воспитания, чтобы на их базе практики лучше выполняли свою работу<sup>1</sup>. То есть знание педагогики должно самым лучшим образом влиять на нашу практику, повышать ее осмысленность и конечную эффективность. На этом основании прочные позиции в структуре вузовских программ заняли курсы педагогики, стремительно растет число дипломированных преподавателей и воспитателей, количество учебно-педагогических пособий на полках наших книжных магазинов и библиотек впечатляет даже самого взыскательного посетителя.

Создается впечатление, что в нашей педагогической практике уж если не расцвет, то как минимум благополучие. Думается также, что современная педагогическая наука, вобрав в себя знание самых общих закономерностей человеческого развития, подгоняет сейчас последние детали в огромном социокультурном механизме человеческого производства и все, чего нам сегодня недостает, — это хорошего путеводителя по континенту “Научная педагогика”, отсутствие которого явно снижает практическую оперативность и, соответственно, результативность деятельности теряющих ориентацию в безбрежном море педагогических изданий учителей и воспитателей.

В реальной жизни, однако, все не так, как в педагогических грезах... В первый и последний раз, по многолетним наблюдениям автора этих строк, студенты встречаются с педагогикой (опыт обучения не в счет) в ночь перед экзаменом, но и этого знакомства им хватает для приобретения пожизненного иммунитета ко всему, что имеет хоть какое-нибудь отношение к педагогическим наукам. Потрясающая эффективность с точностью до наоборот. Да и как может быть иначе? Какой толк, скажите, от пространных разглагольствований педагогического сочинителя о том, что соблюдающий научную чистоту учитель, “...освещая новые достижения в науке и технике, не должен забывать рассказывать о совершенствовании технологий обучения”? Или от категорического требо-

вания “...остерегаться неоднозначных и фальшивых фраз, которые могут стать причиной нездоровых представлений”<sup>2</sup>. Хочется продолжить этот ряд: “Лучше быть здоровым и богатым, чем больным и бедным”... А ведь эти банальности их авторы пытаются представить как последние достижения научной мысли!

Таких ли слов ждут от ученых-педагогов настоящие и будущие учителя? Можно предположить, что печальная действительность скудности языка практиков образования, слабое затребование ими нового педагогического знания и т. д. имеют в своей основе иммунитет, сформированный вузовским обучением и нелепостью многих учебно-педагогических программ, который безошибочно распознает всякое слово от научной педагогики и мгновенно блокирует “инфекцию”.

Похоже, что эта педагогика сама себя от себя же и защищает. Но, может быть, у читателей есть другие примеры? Может, автор этих строк судит предвзято и ему просто не повезло, и потому он склонен свой частный жизненный опыт переносить на все и на вся? Вполне может быть...

Однако вопросы о содержании педагогической подготовки будущих учителей тем не менее остаются: чему учить, зачем и, наконец, как?

Рассмотрим в этой связи один интересный жизненный случай.

\*\*\*

Итак, мы с вами на обычном уроке в первом классе. Двадцать пять склоненных над тетрадками детских затылков, двадцать пять сопящих от неимоверного напряжения носов, двадцать пять повинующихся каждому жесту педагога малышей, для которых вся жизненная перспектива сконцентрирована на одном неимоверно важном действии — перечеркивании по диагонали едва заметного квадрата в тетради. Минута, две, три...

Вдруг, с шумом захлопнув тетрадку, один из учеников встает из-за парты и как ни в чем не бывало направляется к выходу из класса. Он быстро проходит мимо растерявшейся от неожиданности молодой учительницы, и в коридоре еще некоторое время слышно его относящееся к самому себе бормотание и нарочито громкие в утренней тишине школьного коридора шаги.

Преодолев охватившую ее оторопь, учительница бросается в погоню за своим нерадивым учеником и застигает его в тот момент, когда он пытается справиться с тяжелой дверью, ведущей в школьный двор.

“Ты куда собрался?” — спрашивает она малыша. И в этом вопросе, по форме выражающем интерес к конечной цели прерванного путешествия, явно читается обеспокоенность учительницы не только самовольством ученика, его посягательством на школьные устои, но и, что самое главное, полной безмятежностью юного нарушителя. Он вел себя так, словно его поступок был не экстраординарным для первоклассника действием, проступком, а совершенно невинным движением, сродни перевертыванию страницы учебника.

Тем не менее истинный смысл вопроса учительницы проник в сознание ученика, и на его только что безмятежном лице появляется гримаса угрюмости, которой аккомпанирует хриплый с нажимом голос: “Я не хочу больше рисовать палочки!”.

Представьте себе на мгновение положение нашей учительницы. Там — брошенный без присмотра класс, потерявший управление, а значит, небезопасный. Здесь — строптивый ученик, явно неспособный к кропотливой классной работе, а потому злой и, судя по выразительности позы — втянутой в плечи голове, опущенному на грудь подбородку, широко раставленным ногам, готовящий себя к длительному сопротивлению.

“Хорошо, — сказала учительница, вложив в свое высказывание все сочувствие, которое она смогла собрать в этот момент. — Мне тоже надоело заниматься этими палочками. Пойдем в класс, и, может, нам удастся придумать что-нибудь поинтересней”.

Оставшуюся часть урока первоклассники скандировали: “Мы писали, мы писали, наши пальчики устали”, разгадывали загадки, шутили и смеялись, словом, развлекались, к явному удовольствию несостоявшегося беглеца.

На следующий день все повторилось, лишь с той разницей, что на этот раз юный нарушитель не покидал пределов класса, а, расположившись на полу, гонял по нему заводную машинку. Первоклассники — кто с завистью, кто с осуждением (таких было меньше) — могли наблюдать и его возню, и плохо скрываемую растерянность своего педагога.

Так продолжалось целую неделю. Наблюдательная учительница заметила некоторую закономерность в поведении правонарушителя. Спокойными были только первые десять — пятнадцать минут урока. Далее в планомерном движении учебного процесса происходил сбой: ученик начинал ерзать, беспокоить своего соседа по парте, дразнить других детей и наконец срывался с места, явно провоцируя учительницу, как ей казалось, на конфликт. В результате общее внимание концентрировалось только на одном действующем лице — юном нарушителе, а весь класс становился либо элементом в построенной им очередной мизансцене, либо необходимым для его индивидуальной игры партнером, либо зрителем постановки. В любом случае управление новой учебной ситуацией принадлежало уже не педагогу. Да и учебной эту ситуацию можно было бы назвать только в глубоко ироническом смысле.

В результате отчаявшаяся учительница решила разорвать интимность происходящего события и обратилась к школьному психологу. Не будем подробно пересказывать содержание состоявшегося между ними разгово-

ра, отметим лишь, что он имел два непосредственных следствия. Первое заключалось в приглашении мальчика к психологу на предмет изучения его готовности к школьному обучению, а второе — в получении учительницей ряда психологических сведений, в числе которых была информация о том, что первоклассник должен уметь занимать позицию ученика и подчиняться школьному режиму, т. е. действующим на уроке правилам; что в начальной школе изменяются отношения детей со взрослыми и сверстниками: от свободных, нерегламентированных взаимоотношений, характерных для дошкольного возраста, им надо привыкать к другим, более официальным и нормативным. Учитель должен понимать это и вводить детей в новую для них сферу жизни постепенно. Все это, только, может быть, не так логично, учительница могла бы рассказать и сама, благо, еще кое-что помнила из вузовского курса, кое-что читала в педагогических журналах и слышала на школьных методических совещаниях. Однако из этих описаний, наверное правильных по существу, было совершенно непонятно, что делать в ее конкретном случае, как справиться с этой жуткой дезорганизацией урока, которая превращала каждый новый рабочий день в весьма суровое испытание, настраиваться на которое становилось все труднее и труднее.

К слову сказать, результаты психодиагностики ученика еще более озадачили нашу героиню. Все изученные показатели — произвольное внимание, память, качество речи и уровень притязаний — соответствовали возрастной норме, а в сравнении со средними показателями класса еще и явно выигрывали. Психолог сделал вывод о неполной социально-психологической готовности ребенка к школьному обучению и посоветовал учительнице использовать достоинства дидактической игры, которая, как известно (здесь психолог многозначительно посмотрел на учительницу), является ведущей деятельностью в дошкольном детстве и долго сохраняет свое влияние на детей и в младший школьный период развития. “Вот почему, — развивал свою мысль психолог, — лучше всего попробовать проводить уроки в форме ролевых игр. Для этого каждому ученику следует поручить определенную роль в учебном процессе: консультанта по отдельным предметам, контролера-учетчика, ответственного за наглядные пособия и технические средства обучения, ответственного за ведение дневника класса...” В этом месте внимание учительницы соскользнуло с предмета разговора, она перестала что-либо понимать и только механически кивала головой в такт словам школьного психолога.

О чем она думала в этот момент? Может быть, ни о чем, просто остро переживала тупиковость сложившейся ситуации, обиду на ученика, свое собственное одиночество и все более очевидную после разговора с психологом свою педагогическую несостоятельность? А может быть, ее воспаленное воображение рисовало картину “судного дня”, когда в классе будет проведена комплексная проверка, о суровости которой совсем недавно всему коллективу поведал завуч начальных классов, и ей придется платить “по счетам” новым унижением? При чем теперь против нее выступит весь класс ее любимых учеников, застрявших, похоже, навсегда на тех ненавистных ей теперь и самой черточках-диагоналях. Конечно, мы не знаем, что происходило в ее душе, но можем сказать вполне определенно — ей было плохо.

Как поступают в таких случаях опытные учителя? Наверное, у профессионалов есть для таких трудных жиз-

ненных моментов надежные, неоднократно проверенные решения. Их диапазон достаточно широк: от эффективных личных дисциплинирующих приемов до привлечения к делу разнокалиберной общественности. Да и должны же, наконец, быть у этого шалопута хоть какие-нибудь родители. Пусть займутся его воспитанием. Есть у некоторых компетентных педагогов и “тяжелая артиллерия” — классы выравнивания, специальные школы...

Однако наш рассказ — это не поиск панацеи, оптимального для любых жизненных ситуаций решения, а анализ конкретного случая, уникального явления, которое может только внешне совпадать с любым другим опытом, а потому плохо поддается обобщению, выведению закономерности, и это делает его совершенно негодным материалом для педагогической науки. Поэтому вернемся к нашей героине, с которой мы расстались на психолого-педагогической консультации.

Встреча со специалистом не принесла никакой определенности, никакой ясной ей самой решения у учительницы так и не появилось. Но одно она поняла окончательно, и это был главный итог ее дневных страхов и ночных терзаний — возникшую коллизию она должна разрешить сама. Это ее испытание, ее инициация в профессию, ее собственный экзамен на педагогическую, а может быть, и человеческую пригодность, а значит, через эту проверку ей следует пройти самой.

Так говорила себе наша героиня, идя утром на работу, и этой новой решимости ей хватило ровно настолько, насколько длинной была дорога от ее дома до школы. В класс она вошла уже не с той верой в себя, которую чувствовала еще несколько минут назад...

И все повторилось, повторилось вплоть до злополучной дребезжащей заводной игрушки. Что произошло дальше, учительница помнит урывками, как увиденное во сне. Сегодня приведенное в порядок и упакованное в логику ее рассказа произошедшее выглядит так. В какой-то момент урока, когда шум в классе стал совершенно невыносимым, учительница встала со своего места, подошла к шалуну и, повернув его спиной к себе, крепко прижала. Вот в таком положении она начала говорить с классом, поверх его головы, через него и от себя. Учительница сказала детям, что очень устала за последние две недели, что ей все труднее приходиться в школу по утрам и все радостнее уходить из нее. Она говорила и о том, что класс уже несколько недель “топчется” на месте, что дети почти ничему не научились и что ей совершенно непонятно, что происходит с обнятым ею учеником.

Понимали ли ее в этот момент дети? Скорее всего, да, однако это было не буквальное понимание сказанного, того, что обычно соотносится с простой передачей информации, а осознание сразу всего смысла происходящего. Дети видели, что их учительнице плохо, и причину этого не было нужды уточнять. И учитель, и ученики, все вместе и каждый в отдельности, оказались в весьма непростом положении, и выход из него необходимо было найти немедленно, и найти сообща.

То, что к ним обращаются за помощью, обращается взрослый, и, как казалось ранее, всемогущий учитель, дети, судя по напряженному молчанию класса, тоже поняли. Происходившее не было уроком в том простом формальном значении, в котором это слово памятно по школе каждому из нас. Но это был урок-событие, урок такого схождения обстоятельств, после которого жизнь каждого причастного к нему уже не могла течь по старо-

му руслу, в ней произошло какое-то важное изменение. Возможно, для многих детей, а быть может, и для самой учительницы это был первый настоящий урок жизни.

Молчание прервал голос пленника. Мальчик неожиданно для всех произнес: “Я никак не могу себя утишить. Я знаю, что на уроке надо учиться и слушать учительницу, но у меня не получается. Помогите мне меня утишить”.

После этого заявления объятия учительницы ослабли, малыш вернулся на свое обычное место, а гнетущая тишина незаметно, как-то сама собой преобразовалась в конструктивный разговор. В ходе обсуждения выяснилось, что в определенный момент урока нестерпимое беспокойство вдруг охватывает инициатора травмировавшей всех коллизии, отрывает его от учебных дел, заставляя перемещаться по классу в поисках такого места, где бы это беспокойство не ощущалось так сильно.

“А если тебе в этот момент ко мне пересесть?” — предлагает один из участников разговора.

“Нет, лучше ко мне”, “Нет, ко мне”, — звучат нестройные голоса.

“Что ж, давайте попробуем”, — говорит учительница, и класс дружно продолжает прерванное инцидентом выполнение учебного задания. Понятно, что мысли всех заняты не столько предметом изучения, сколько ожиданием развязки — получится или нет. Через несколько минут ожидаемое беспокойство заявляет о себе, нарушитель встает и направляется к одной из последних парт, где ему мгновенно освобождается место. Рабочая обстановка на некоторое время восстанавливается.

“Ну, как? — спрашивает учительница, — удалось тебе себя утишить?”

Малыш радостно кивает головой.

Однако счастье длится недолго, и уже через несколько минут движение в классе возобновляется. К концу урока работы уже нет никакой, сплошные перемещения и переговоры, споры и новые предложения по выходу из трудного положения.

Тем не менее после перемены эксперимент был продолжен. Но на этот раз вместо парты соседа нарушитель подошел к учительскому столу и требовательно взглянул на его хозяйку. Немного поколебавшись, учительница освободила стул, отойдя в сторону, а малыш уселся на него и, разгладив рукой тетрадь, как ни в чем не бывало продолжил выполнение задания. Так продолжалось минут десять. После этого он вернулся за свою парту и спокойно работал там до конца урока. Место, где ему удавалось справиться с собой, было наконец найдено.

С этого дня, как только малыша охватывало беспокойство, он собирал свои вещи и мгновенно перебирался за учительский стол. Некоторое время это всех забавляло и даже вызвало слабую волну подражаний, но уже через неделю на его перемещения никто не обращал внимания, а к концу месяца с начала эксперимента они больше и не понадобились.

Так сама собой завершилась эта маленькая школьная драма.

\* \* \*

Чему учит нас эта история? Можно ли из нее извлечь хоть что-нибудь методически значимое, то, что поддается обобщению и трансляции в другие обстоятельства? Или эта ситуация уникальна, самодостаточна, и нам остается только со вздохом разводять руками — вот как бывает, хорошо, что все хорошо закончилось?

Очевидная атеоретичность поведения нашей героини (в смысле отсутствия опоры на знание педагогической теории) резко контрастирует со столь же ощутимой эффективностью ее действий. Действий, по существу, творческих и в плане своей реализации совсем не педагогических. Здесь, полемически заостряя проблему, допустимо будет сказать, что в той мере, в какой учительница пыталась сохранить профессиональную позицию (манипулировала классом, консультировалась с психологом, занималась самовнушением), ситуация становилась все более и более тупиковой. Когда же наша героиня «сбросила педагогическую униформу» и обратилась к своим ученикам как страдающий, попавший в беду человек, призывая их, невольно оказавшихся вместе с ней заложниками ситуации, вместе искать из нее выход, в отношениях возникла динамика, появилась перспектива, которая, как мы только что могли убедиться, успешно реализовалась.

Обратим внимание на едва заметную метаморфозу в описанной нами ситуации, изменение в ней формы участия учительницы. Сложность понимания этого изменения состоит прежде всего в нашей привычке анализировать педагогические события как имеющие свои истоки в человеческом намерении: учитель целенаправленно воздействует на ученика, тот ему отвечает, педагог снова воздействует, оценив этот ответ и введя необходимую корректировку, и так далее вплоть до приведения параметров ученика в соответствие со значимым для педагога идеалом. То есть мы имеем специфическое описание педагогической деятельности как управленческой по обыкновенной схеме прямой и обратной связи.

Между тем наш анализ может быть развернут и несколько иначе, но для этого мы должны начать мыслить не от учителя, а от целостных обстоятельств взаимодействия, в данном случае — от учебной ситуации. Эта ситуация, понятая как жизненная форма, образует своеобразную среду, «магнитное поле», обязывающее участвующих в ней индивидов («железные опилки») вести себя не произвольным образом, а по определенным правилам. С этой точки зрения, аналитическое внимание задерживается прежде всего на целостной структуре ситуации, стремясь увидеть все происходящее не как индивидуальное явление, движимое своей собственной логикой, а как социальную систему, пронизанную внутренними связями и отношениями. Применительно к рассматриваемому нами событию особенности поведения трудного ребенка должны соотноситься не с его внутренними условиями, а со спецификой реализации формы учебного процесса. Говоря жестко, мы имеем дело не с индивидуальной патологией, а с дефектом социальной среды. Именно в этом смысле следует понимать высказывание А. С. Макаренко о связи общественных условий и воспитательных эффектов<sup>3</sup>.

В той мере, в какой первоклассники, придя в школу, освоили новую для себя учебную ситуацию, выделили ее как особый вариант бытия, можно говорить о произошедшей с ними школьной адаптации. В свете этой гипотезы ненормативное поведение юного нарушителя — не его индивидуальная недостаточность (к этой ошибке нас толкает сросшаяся с нами привычка здравого смысла), а внешность и чуждость всей ситуации для участвующих в ней учеников. То есть деструктивное поведение школьника есть симптом, индекс социального неблагополучия всего класса. Те реакции, которые подавлялись у боль-

шинства его одноклассников, в случае с этим малолетним правонарушителем вследствие неизвестных нам причин экспонировались открыто и определенно. Сочувствие класса к его действиям, которое, к своему удивлению, зафиксировала учительница, удачно подтверждает нашу гипотезу.

Разрешение проблемных отношений требовало не просто изменения индивидуального поведения трудного ребенка (это означало бы простое вытеснение симптома), а реорганизации всей ситуации, превращения ее из совокупности внешних условий во внутреннее (для группы) отношение, в предмет коллективного созидания учителя и учеников и их осмысленных усилий. Изменение отношения к ситуации в этом случае означает и трансформацию ее функций — поведения отдельных учеников как подструктур ее новой целостной формы<sup>4</sup>.

Несколько обстоятельств способствовали этой целостной трансформации. Выделим главные из них с точки зрения ситуационного преобразования. Во-первых, это самоизменение учительницы, выход ее из обычного педагогического функционирования в позицию, достаточно необычную для воспринимающих ее учеников. Это действие, ориентированное и на изменение себя, и на трансформацию обстоятельств, создало в них момент нестабильности, либерализовало позиции школьников. Во-вторых, заняв нетипичное положение в группе, учительница инициировала процессы социального взаимодействия и творчества. Вследствие этого дети смогли оценить учебную ситуацию, качественно ее преобразовать. Однако было бы неправильно рассматривать активность педагога как причину возникшей динамики. Все дело в том, что определение ситуации, равно как и ее переопределение, является не простым суммированием поступков участвующих во взаимодействии лиц, а выступает системным эффектом, новым качеством сообщества, располагающимся и внутри, и сверх усилий членов группы, придавая самим усилиям необходимый для них смысл. Это значит, что действующая «причиной» становится сама новая ситуация, невозможная, впрочем, без конструктивного участия в ней людей.

Но это, как принято говорить, тема для совершенно другого рассказа.

### Примечания.

1. Обстоятельному обсуждению функций педагогической теории посвящена работа И. П. Подласова (Педагогика: Новый курс: Учеб. для студентов высш. учеб. заведений: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.).
2. Там же. С. 462 — 463.
3. См.: Воспитывает не сам воспитатель, а среда // Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1983. — С. 47.
4. Здесь действует принцип, сформулированный американским психологом Куртом Левиным: «Поведение не есть функция организма, а есть функция целостной ситуации».

Александр ПОЛОННИКОВ,  
кандидат психологических наук.

*Идея статьи принадлежит московскому  
ученому-педагогу Н. Н. Михайловой.*