

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ С ПОЗИЦИИ ПОНИМАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Ключевые слова: понимающая педагогика, взаимодействие, событийность, качество школьной жизни  
уклад школы

Keywords: comprehending pedagogics, interaction, event-pedagogics, school life quality, school life mode

В нашей повседневной жизни редко выдаются События. Дети и взрослые привыкают к обыденности. Из неё трудно выйти в пространство событийности, совместной ценностно значимой деятельности, открывающей новые горизонты их жизни. Трудно, потому что событийность надо специально подготовить вместе с детьми и вместе ее прожить.

Событийность – всегда проживание жизнедеятельности и одновременно нового понимание совместности, приобретение нового видения казалось бы знакомых явлений, осмысление со=бытия с другими людьми. Но и обыденность можно принимать как приготовление к событийности, и тогда каждая заурядная ситуация, рядовой разговор или даже традиционный подарок приносит маленькую радость, поскольку это – свидетельство наделения новым смыслом возникающей с вашим действием ситуации.

В событийно организованной деятельности внутренняя установка ребенка и взрослого – эмоционально насыщено и интересно прожить ситуацию совместно со значимыми другими или значимым другим, обрести новые жизненные смыслы, доставить радость общения и диалога, а также поделиться, обменяться информацией, оценками, смыслами, материальными вещами-символами.

Практика показывает, что успеха добиваются те педагоги, которые строят свою работу и взаимодействие с детьми и родителями на основе принципа событийности деятельности, избегая тривиальности и каждый раз планируя оригинальный ход организуемой деятельности. Педагоги, выстраивая собственную, авторскую воспитательную систему, не рассматривают ее как устоявшийся набор привычно организованных мероприятий, повторяющихся с некоторыми вариациями из года в год. Они действуют иначе: продумают вместе с детьми и родителями ее основные идеи и детали, строят ее сложную конструкцию, предусматривают место для «сюрпризов» и инициативы детей.

Тогда «очередное мероприятие» становится насыщенным и сложным по содержанию, разнообразным и оригинальным по формам, интересным для детей и родителей (поскольку они тоже приложили усилия и фантазию), непохожим на то, что было раньше.

В нашей педагогике разработаны основы воспитательной работы в классе. Есть достаточно разных методических изданий, подробно рассказывающих о содержании и формах ее организации. Классный час признан ее стержнем. На страницах пособий выстроена достаточно четкая система, даются примеры циклограмм, представлены неплохие сценарии и разработки по отдельным мероприятиям. Так что классному руководителю можно без труда воспроизвести педагогический опыт. Особенно, если у классного руководителя нет времени на собственные творческие разработки.

Однако то, что было событием для кого-то, становится при многократном использовании тривиальностью. Так мы получаем феномен превращения взаимодействия с детьми в *формальную воспитательную «работу»*, которая в идеале должна быть открытой для творчества, т.е. способной преодолеть исходную технологию и опереться на новые идеи, рожденные в сотрудничестве. Педагогу, конечно, полезно знать, как быстро и на требуемом уровне организовать для детей и с детьми нужное и интересное дело. Но ему надо уметь решать задачи нестандартно. Типовые методические рекомендации, несомненно, можно использовать в практике руководства классом, ведь классному

руководителю приходится быть умелым менеджером, но здесь существует опасность привыкнуть действовать в формальном, манипуляционном стиле. Для администрации же школы и инспекторов привычные формы организации удобнее: сразу виден «фронт работы» педагогов, их легко сравнивать. Все это вписывается в распространенное понимание *педагогических технологий*. Поэтому на вопрос «Может ли воспитательная работа быть технологичной?» вполне уместен ответ – «может». Но тогда вряд ли она откроет для детей событийность их жизнедеятельности. Событийность и технологичность – противоположные свойства деятельности.

Иной раз приходится видеть мероприятие, которое быстро проходит «как по нотам» и где все действует как отлаженный механизм. Дети «отработали» и разошлись: так они привыкают выполнять порученное дело бездумно, формально, безынициативно, не видя в нём никакого со=бытия и не проявляя интереса к активной публичной жизни.

Принимая *массовую технологизацию педагогической деятельности* как особенность нашего времени (где действует общая тенденция к бюрократизации и выполнению любых указаний), надо всё же признать, что она не отвечает истинной сущности взаимодействия детей и взрослых. «Технология» возможна только в ограниченном поле формально решаемых задач; в педагогической практике она – скорее удобный самообман и своеобразная защита педагога от жесткого стороннего контроля, поскольку иногда «технологией» можно прикрыть нежелание разрабатывать собственные педагогические приемы и методы взаимодействия с детьми.

В пространстве глубинного общения и событийного взаимодействия с ребенком обычные технологические приемы фронтальной воспитательной работы не ведут к успеху. Педагогическое общение не терпит суеты, оно не рецептурно. Оно требует педагогической интуиции и умения организовать взаимодействие с детьми гибко и креативно. Если нет выдумки и инициативы, «технологии» не помогут. Здесь нужны: готовность строить дружеские взаимоотношения, умение собирать творческие идеи и выстраивать из них общую интересную деятельность. Классное руководство в этом контексте – не сопутствующее обучению управление коллективом детей, а активное участие в их жизни и культивирование её как со=бытийной. Это и есть истинная деятельность педагога.

Различение «воспитательной работы» и «воспитания» – вовсе не игра в слова, речь идет о понимании сути деятельности педагога в отношении каждого ребенка и детско-взрослого сообщества в целом. *Вопрос о пределе действия воспитательной технологии* только приоткрыл для нас внешний слой проблемы. Понимание норм и ценностей воспитания – как подводная глыба айсберга – начинается ниже видимой линии мероприятий (как бы четко и содержательно они ни были бы организованы).

Мало провозгласить гуманистическую направленность классных часов. Их еще надо сделать действительно гуманистическим со=бытием, со=бытийной жизнью для всех и каждого. К сожалению, часто классные часы превращаются в привычное «отсиживание» детей в классе, в дополнительный урок «воспитания» или монолога учителя на внеучебную тему, эффективность которых невысока. Такие классные часы не затрагивают глубинных пластов жизни и актуального саморазвития ребенка, а воспринимаются им как скучное продолжение обязательных занятий. Ребенок же становится элементом педагогической технологии, а вовсе не автором собственной жизнедеятельности, которым он должен оставаться на протяжении всей школьной жизни.

Кризис воспитания, о котором говорят многие педагоги, существует не потому, что воспитательной работы «мало» (ее как раз – много) или она не упорядочена (она осуществляется по плану каждую неделю), а потому, что она – «не о том».

Формально организуемая работа не только не снимает существующее отчуждение ребенка/подростка от «жизни-школы-семьи», он усугубляет отчуждение. Она не помогает ребенку в решении его личностных проблем роста и самоопределения, навязывая

установки, которые он сам не успевает осмыслить. «Циклограмма» же зовёт классного руководителя всё дальше и дальше по пути запланированной фронтальной работы.

Единственно правильным, но трудным шагом становится отказ в организации жизнедеятельности детского сообщества от готовых, рецептурных форм внеурочной, внешкольной жизни и становление нормы жить интересно «здесь и теперь». Для этого надо взять за правило:

- обсуждать, решать и выполнять всё сообща, на основе доверительных дружеских отношений и взаимопомощи,
- доброжелательно, с позитивных позиций обсуждать всем вместе события жизни школы и класса, и делать это можно не сидя за партами, а неформально, например, собравшись в кружок у окна на большой перемене, или после уроков на общей прогулке (можно провести и блиц-опрос),
- жить интересами и потребностями детей, разделять их радости, помогать им в решении их проблем (если кто-то из детей об этом просит),
- сообща решать, кому и как помочь, как сделать увлекательным процесс учебы, провести свободное время более интересно, по-новому оформить классную комнату (рекреационную среду),
- вместе планировать и проводить предполагаемые экскурсии, походы, прогулки, виртуальные путешествия,
- рассказывать о том, что каждый узнал интересного и нового,
- вместе издавать (используя компьютерную технику) журнал или газету, распространять их в других детских сообществах,
- совместно участвовать в творческих проектах (в сообществе их всегда должно быть несколько, в соответствии с доминирующими творческими интересами групп детей),
- признавать право каждого на добровольное участие в делах сообщества (группы).

Что тогда воспитание – ведь по традиции его определяют как целенаправленное воздействие (или если сказать мягче – влияние) в целях... Попробуем определить воспитание иначе.

Воспитание – практика осмысливания и принятия каждым растущим человеком во взаимодействии со значимыми людьми ценностей и норм общественной жизни. Воспитание – сложная деятельность, включающая действия, как педагога, так и ребенка. Это – сложная социально-культурная практика, порой даже отсроченный итог со=единения разных влияний значимых взрослых и детско-взрослого сообщества и принятия ребенком этого влияния через собственную рефлексию.

Воспитание есть всегда неразрывный, двуединый и разнонаправленный процесс, осознаваемый ребенком в контексте его собственной жизни. Ребенок принимает вос=питание только «из рук» значимых для него людей. Если воздействие/влияние осуществляет не значимый взрослый – феномен воспитания не возникает. Повторю: воспитание не автоматический процесс: «повлияли – значит воспитали».

Воспитание – не односторонний процесс воздействия взрослого на ребенка, а двусторонний процесс – взаимодействия, общения, рефлексии, принятия и осмысления, в котором участвуют по крайней мере двое – ребенок и взрослый. Поэтому воспитание и не может быть односторонним воздействием, оно – *всегда двусторонний консенсус/компромисс, осуществляемый людьми, которые принимают друг друга*. И взрослый руководит ребенком ровно настолько, насколько ребенок соглашается на такое руководство.

Ребенок – объект воспитания только в мыслях самоуверенного педагога. На деле ребёнок всегда активный участник, *субъект* воспитания, самовоспитания и саморазвития, осознающий себя, других и мир во взаимодействии со значимыми другими. Без личностного восприятия и осмысления происходящего не состоится никакое воспитание. Нет личностного восприятия ребенка – нет и факта воспитания для этого ребенка (ребенок и не может быть объектом чужой деятельности, если только его не воздействуют

физически). Поэтому воспитание и нельзя свести к воспитательной «работе» педагога, хотя часто это и делают, невольно упрощая – не поэтому ли оно малоэффективно, если обезличено? Воздействие отталкивает ребенка от взрослого, воспитывающего формально и жесткими средствами. Но воспитание – одновременно и непреложная потребность общественной жизни, которая воспроизводится и совершенствуется через воспитание. Каждый педагог сталкивается с этим вечным противоречием, и, к сожалению, не каждый оказывается способным его разрешить. Оттого так много педагогического брака в нашей системе образования.

О действенности воспитания можно говорить лишь тогда, когда внешне заявленные нравственные нормы и ценности переходят во внутренний план смыслов и ценностей ребенка как его сознательный выбор, как его добровольное самоопределение. Это возможно только в результате индивидуального диалогового общения и самостоятельной рефлексии.

Непреложный закон личностного развития говорит: нормы усваиваются ребенком не на слух, *а в индивидуальной культурной практике, добровольном и осмысленном приложении, практическом применении*. Опыт доказывает, что не проводить надо один за другим тематические классные часы, а создать в классе особую дружескую атмосферу, благоприятную глубинному общению и адекватную внутреннему росту каждого ребенка, и на этой ценностной основе построить совместной продуктивную деятельность, что и будет решением задач воспитания.

Результат воспитания далеко не всегда можно определить точно. Он чаще всего становится отсроченным, виртуальным, поэтому его показатели неточны. Так же поверхностна и виртуальна диагностика уровня воспитанности детей и подростков, поскольку даже проверенная диагностика ловит только текущий момент, дети ответят на ваш вопрос в соответствии с вашими ожиданиями и своими предположениями по поводу ожидаемых от них ответов, но в критической ситуации они поступят в соответствии со своими интересами. И это будет не результатом официального воспитания, а низким уровнем нравственной самооценки, отсутствием практики рефлексии и конструктивного осмысления своей жизни. В нашем воспитании довольно сильны каналы одностороннего воздействия (неприятные ребенку наказания, выговор, вызов на педсовет, к директору, вызов родителей в школу) и несоизмеримо слабее каналы индивидуальной практики самоанализа в доверительном равноправном диалоге со значимым педагогом, без чего воспитание теряет нравственный смысл.

Вот почему главная задача педагога в воспитании – не привычные нравоучения, замечания, насмешки и выговоры, а творческое взаимодействие детей и взрослых при условии повышенного внимания к рефлексии, самооценке, заинтересованному анализу детьми условий совместной деятельности и собственных действий. Воспитание и самовоспитание должны стать постоянным контекстом взаимодействия и аурой общения, которые внешне незаметны, но ощутимы в личностном росте, именно они свидетельствуют о профессиональном мастерстве педагога.

Круг – открытое пространство общения и взаимодействия младших и старших, поэтому в круге могут участвовать, помимо педагога-наставника (классного руководителя) и детей, кто-нибудь из родителей/родственников ребят, их старшие братья/сестры. С согласия или по предложению ребят можно пригласить интересного для них гостя.

Круг предполагает равенство участников и равноценность их высказываний. Сообщество, собравшееся в круг, действует как заинтересованная в каждом участнике ассоциация (объединение), помогая совместно прожить интересную для всех встречу-событие. Со временем, когда сбор в круге станет для детей привычным, каждый из них будет стараться внести в событие свой вклад. Это особенность круга (его психологический, нравственный, духовный потенциал) помогает как развитию самого сообщества, так и саморазвитию каждого. В этом также отличие круга от формально

организованного собрания группы/коллектива, поскольку сверхзадача первого – *забота сообщества о внутреннем тоне и поддержке каждого*. Точки внутреннего роста и саморазвития детско-взрослого сообщества связаны с отзвуком той общей заботы и внимания к тому, что наполняет каждого участника круга.

В противовес этому, задача формально организованного собрания группы/коллектива – обеспечить сохранение целого на основе усиления его формальной структуры. В ней существуют три неравных слоя:

- руководитель-взрослый, регулирующий деятельность детского коллектива,
- постоянный актив детей, воспитывающийся на основе ценностей «лидерства» и «плановой инициативы»; на действия актива и опирается руководитель,
- пассивная масса детей – основной объект воспитательной работы.

Не случайно многие дети вырастают в атмосфере равнодушия, нежелания и неспособности инициировать собственную деятельность. Но круг – прелюдия открытия чего-то необычного...

Круг – значимое место самоопределения детей и взрослых. Круг – открытое место свободного разговора, возникающего, когда в сообществе детей появляются актуальные для них вопросы. Каждый ребенок вправе поставить на обсуждение любой важный для него в этот момент вопрос. В этом спонтанном осмыслении жизни теряет смысл долгосрочное планирование педагогом каких-либо мероприятий.

Можно, конечно, подготовить циклограмму тематических классных часов вплоть до выпускного вечера, но темы общения в круге подскажет сама жизнь сообщества. Именно личностная заинтересованность детей определяет действенность той внутренней работы чувств и мыслей, которые сопутствуют совместному обсуждению и размышлению. Если же классный час организован формально, а выступления отобранных ребят отрепетированы, если использованные сценарии (даже качественные в своей текстовой основе) их внутренне не затронули, дети останутся слабо мотивированными и в отношении своей учёбы (учёбы класса), и в отношении классных часов, и в отношении совместной деятельности.

Планирование не отменяется, просто оно становится текущим и актуальным, а не долгосрочным, надуманным и искусственным. Можно, например, 15-20 минут каждого круга посвящать важным для учёбы делам, памятным датам, назревшим общим вопросам. Можно важные для педагога идеи проговаривать в то время, когда в круге подойдёт его очередь. Тогда его рефлексия будет понятна детям, она естественно впишется в контекст общей, естественно текущей беседы. Круг открывает широкие возможности совместного определения содержания и форм жизнедеятельности. Такое планирование естественным образом вовлекает всех детей в желаемые действия, будит инициативу. Самое главное – у детей появляется потребность обсуждать на равных все, что они собираются делать сообща, помогать друг другу, взаимодействовать в практической реализации того, что задумано.