

Английский язык

Биология

География

Информатика

Искусство

История

Литература

**Воспитание
Образование
Педагогика**

№2(8)/2007

Математика

Немецкий язык

Русский язык

Спорт в школе

Физика

Французский язык

Химия

Начальная школа

Дошкольное образование

Классное руководство

Школьный психолог

Здоровье детей

Управление школой

Библиотека в школе

НАТАЛЬЯ КАСИЦИНА
НИНА МИХАЙЛОВА
СЕМЕН ЮСФИН



Как помочь ученику,
ощущающему себя
жертвой обстоятельств

ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ:
тактика защиты

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»
Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»
Выпуск 2 (8)

**Наталья Касицина,
Нина Михайлова,
Семен Юсфин**

**КАК ПОМОЧЬ УЧЕНИКУ,
ОЩУЩАЮЩЕМУ СЕБЯ ЖЕРТВОЙ
ОБСТОЯТЕЛЬСТВ**

**ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ:
тактика защиты**

Москва
Чистые пруды
2007

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----------|
| Напутствие читателям | 4 |
| ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ. ВВЕДЕНИЕ | 5 |
| Цели и основные тактики | 5 |
| Главное противоречие школы: индивидуальность ученика и требования программы | 6 |
| Когда проблемная ситуация становится образовательной | 9 |
| Внешние условия внутреннего роста ребенка | 10 |
| Что такое «свободоспособность»? | 10 |
| Ребенок перед лицом проблемы: три типа взаимодействия с учителем | 11 |
| Откуда берутся «трудные» дети? | 12 |
| ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ. ТАКТИКА ЗАЩИТЫ | 14 |
| Задачи и принципы | 14 |
| Страх как антиобразовательное явление | 15 |
| Презумпция невиновности ребенка | 16 |
| Позиция «педагогической адвокатуры» | 17 |
| Границы применимости «педагогической адвокатуры» | 19 |
| Осмысление опыта работы классных воспитателей | 20 |
| Позиция «буфера» | 23 |
| Особенности конструктивного поведения | 24 |
| Парадоксы защиты | 26 |
| Прежде чем переходить к следующей тактике | 28 |
| Литература | 30 |

НАПУТСТВИЕ ЧИТАТЕЛЯМ

Любой учитель, работающий в школе по призванию, обычно принимает на себя ответственность за судьбы своих учеников. Какой старт они получают в школе, какими вырастут, кем станут? Эти вопросы заставляют снова и снова искать подходы к «трудным» детям, думать, как вести предмет на достойном уровне для «звездочек», оставаться после уроков с теми, кто «не тянет программу».

Дети все такие разные, и у всех свои проблемы. Учитель в классе с ними один на один. Есть ли у него шанс помочь каждому обрести свою судьбу и стать успешным? В его ли это силах? Где найти такой путеводитель, чтобы каждый из 25–30 учеников в классе нашел свою дорогу?

Вопрос непростой. В поиске ответов на него родилась педагогика поддержки. Основатель ее, Олег Семенович Газман, с группой единомышленников в начале 90-х годов прошлого столетия занимался разработкой основ деятельности классного воспитателя и внедрением этой профессии в школах России. Анализ деятельности классных воспитателей, получивших в ходе эксперимента специальную профессиональную подготовку, убедительно показал: вера в способность детей выстраивать траекторию собственного развития и умение помогать ребенку решать возникающие при этом проблемы оздоравливают атмосферу школы, помогают педагогу обрести новый смысл своей профессии.

В четырех брошюрах, которые мы предлагаем вашему вниманию, вы познакомитесь с четырьмя тактиками педагогической поддержки и оцените, какую из них в каких ситуациях использовать. Предлагая лишь краткий путеводитель, мы все же надеемся, что даем в руки полезные подсказки от тех, кто семнадцать лет назад начал путешествие в область свободного воспитания с компасом педагогической поддержки.

Наталья Касицина, Нина Михайлова, Семен Юсфин

ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ. ВВЕДЕНИЕ

Цели и основные тактики

Педагогика поддержки – так назвал Олег Семенович Газман деятельность педагога, которая принципиально отличается от обучения и воспитания, но необходимо дополняет их. Эта деятельность развивает уникальность ребенка, помогает становлению его личностной позиции в жизни, его взрослению.

Такая составляющая всегда незримо присутствует в работе многих талантливых педагогов. Но когда в начале 90-х годов в массовой школе стала внедряться новая должность – классный воспитатель, возникла необходимость исследовать и детально описать эту особую сторону педагогической профессии.

В результате сложились четыре тактики педагогики поддержки, которые во многом совпадают с четырьмя уровнями работы классного воспитателя.

Общая стратегическая задача педагогической поддержки – помочь ребенку стать хозяином своей жизни. Для этого педагог должен владеть различными тактиками взаимодействия с детьми. Названия тактик – «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» – отражают конкретный смысл, который приобретает педагогическая поддержка в зависимости от решаемой задачи. Иногда при разрешении конкретной проблемной ситуации педагог использует одну из тактик. Иногда сочетает несколько, следуя меняющейся ситуации, которая открывает новые трудности и возможности.

Кредо тактики защиты – ребенок не должен оставаться жертвой обстоятельств. Задача педагога, использующего эту тактику, – выстроить такое пространство взаимодействия с ребенком, где нет угрозы его достоинству. Только при условии, что ребенок свободен в своих проявлениях, что за ними не последуют осуждение или наказание, можно обеспечивать педагогическую поддержку ребенка, используя другие тактики.

Кредо тактики помощи – ребенок может многое с успехом сделать сам. Нужно только помочь ему убедиться в этом, разблокировать собственную активность ребенка, привыкшего ори-

ентироваться на авторитет, страшась неудачи, потерявшего самоуважение и веру в себя. Это задача не из легких, она требует терпения и мастерства педагога. Но дальнейшее взаимодействие в логике педагогической поддержки состоится лишь в том случае, если ребенок сам предпринимает активные действия для достижения своих целей.

Кредо тактики содействия – ребенок всегда имеет объективную возможность выбрать и может стать субъектом выбора. Следуя этой тактике, педагог ставит перед собой несколько главных задач. Это развитие способности ребенка совершать выбор и видеть диапазон возможностей, заложенных в каждой ситуации, содействие в преодолении страха перед неизвестным.

Кредо тактики взаимодействия – это испытание свободой и ответственностью. Здесь ребенок уже подготовлен к выстраиванию договорных отношений с другими людьми, способен соблюдать договоренности, передоговариваться, нести ответственность за свои действия в рамках договора. А педагог через процедуры, связанные с договором, создает условия, в которых ребенок овладевает логикой поиска и установления границ своей свободы и ответственности. В этом и проявляется его «свободоспособность» – качество, которое О.С.Газман называл ключевым для осознания себя как автора и хозяина своей судьбы.

Главное противоречие школы: индивидуальность ученика и требования программы

Чтобы немного погрузиться в контекст педагогической поддержки, давайте используем образ, многократно применявшийся на семинарах для классных воспитателей.

Представьте, что вам дали мешочек с семенами и поручили посадить их, а потом ухаживать за растениями, которые взойдут. В мешочке есть и знакомые вам семена, и совсем экзотические, но каждого семечка по одному. Как тут быть? Если ухаживать за всеми одинаково, какое-то из семян может погибнуть из-за неправильного ухода. Если выращивать каждое по отдельности, есть шанс, что получится. Только одна загвоздка: вы очень мало знаете о том, какой уход нужен экзотическим растениям. Если

вы все-таки рискнете их выращивать, они потребуют большого внимания и постоянного наблюдения.

А теперь представьте, что кто-то уже посадил семена и какое-то время их выращивал. А потом передал появившиеся ростки в руки профессионалов-растениеводов.

Вы приходите в оранжерею. Все всходы – по 1–2 листика, очень похожи друг на друга, но в то же время каждый выделяется – один окраской листьев, другой высотой, третий ворсинками на стебле, четвертый необычным ароматом. Периодически к грядке подходят работники: один полил, второй разрыхлил, третий опрыскал составом от вредителей, четвертый проветрил оранжерею, пятый удобрения подсыпал. И так день за днем.

Через некоторое время вы увидите, что ростки стали совсем не похожи друг на друга. Один окреп, налился соком, другой сник, третий тянулся вверх, а тоненький стебель не выдержал и надломился, четвертый вот-вот бутон выпустит, а пятый как был, так и остался с одним листом.

Примерно так и выглядит картина, когда в конце пятого года обучения в классе среднестатистической школы сидят тридцать (если никто «не отселяся» – «не выпололи») учеников – ростков, каждого из которых по-своему изменило поурочно-предметное «возделывание».

Вот один из таких классов, довольно типичный. Твердо держится группка быстро схватывающих знания, но заметно охладевших к учебе отличников-хорошистов. Троечники пребывают в своих пространствах. Мальчишки все вместе заняты компьютерными играми или потасовками. А девочки уже разделились – на дюймовочек и принцесс. Дюймовочки еще живут в барби-мире. Около пяти принцесс заметно выделяются на фоне класса – фигура, макияж, пирсинг, маникюр, sms-ки мальчикам, обсуждение последних новостей из «Дома-2». Еще в классе есть пара-тройка экзотических экземпляров – «ботаник», «гроза класса» и «музыкантша». Знакомая ситуация? Интересно, что «вырастает» к 6-му классу у вас в школе?

Помните детскую игру «Я садовником родился, не на шутку рассердился, все цветы мне надоели, кроме...». Когда в учительской разговаривают учителя, ведущие уроки в 6–7-х классах, это иногда напоминает жалобы рассерженных садовников. Это не случайно – именно в 6–7-х классах отторжение школы принимает у детей наиболее активные формы.

А что делать школе? Детей много, надо давать программу, дамокловым мечом висят требования ГЭКа. Решений, которые предлагает современная школа, несколько. Читатель, какие назовешь ты? Попробуй написать список, а потом сверимся. У нас получилось семь:

1. Нужно честно сказать родителям: если ребенок не вписывается в стандартный формат обучения, это их проблемы. У школы нет возможности обеспечить каждому ученику индивидуальную программу. Пусть лучше воспитывают своего сына или дочь.

2. Профильные классы по выбору, дифференцированный подход. В школе предпринимается попытка разделить детей по их интересам, наклонностям или по учебным профилям и уже относительно этой группы менять подходы к образованию.

3. Экспериментальная программа, ориентированная на то, чтобы каждый ребенок рос в соответствии со своей «индивидуальной нормой развития». Такой вариант используют небольшие частные школы, где дети учатся по индивидуальным планам. Обычно учебные заведения такого типа называют себя «свободными школами». Это может быть вальдорфская школа – там программа обучения предполагает не просто учет всех индивидуальных различий детей, но и развитие этой уникальности, развитие творческого и авторского начала в ребенке. Или «школа-парк», где каждый ребенок сам выбирает учебную нагрузку и те уроки, на которые он пойдет.

4. Перевод на домашнее обучение. Раньше этот тип учебы предназначался в основном для детей с серьезными заболеваниями и с особенностями развития. Но теперь все чаще родители обычных детей объединяются в специальные клубы; их общий ресурс позволяет обеспечить детям возможность спокойно, в своем ритме получить образование дома.

5. Экстернат – выход для детей, опережающих сверстников по своим способностям, и для родителей, мечтающих, чтобы дети поскорее отбыли школьную повинность.

6. Индивидуальное обучение с репетиторами – повседневная реальность. Для одних это удобный способ в полном объеме освоить школьную программу, для других – узнать что-то сверх нее, подготовиться к поступлению в вуз.

7. Классный воспитатель, владеющий педагогической поддержкой. Эта практика пока еще не распространилась в массовой школе. Но тем не менее у нее, как показал всероссийский эксперимент по внедрению этой должности, есть весьма серьезные перспективы.

Мы не будем вдаваться в подробности и обсуждать достоинства и недостатки первых шести подходов. Задача этого издания – дать педагогам-практикам первоначальные представления о педагогической поддержке ребенка в образовании.

Когда проблемная ситуация становится образовательной

Педагогика поддержки в свое время была провозглашена едва ли не лучшей командой специалистов по воспитанию, наследниками самой сильной из воспитательных практик советской эпохи.

Олег Семенович Газман и группа его единомышленников многие годы были ядром педагогического коллектива лагеря «Орленок» – неофициального всесоюзного центра распространения коммунарства, «методики коллективных творческих дел». Можно сказать, что педагогика поддержки в России началась с того, что мастера воспитания, мастера организации коллективной жизнедеятельности детей взбунтовались против собственного мастерства.

В конце 80-х годов, как раз тогда, когда дело их жизни получило всеобщее признание, Олег Газман и его соратники резко оттолкнулись от него. Они решили, что у коммунарства – да и вообще у любой организационно-коллективной практики – есть свои ограничения. Что для формирования «свободоспособности» человека, его ответственности перед собственной судьбой, привычки образовывать себя и становиться самим собой, требуются какие-то принципиально иные ходы.

В логике педагогической поддержки этот ход – совместное проживание с ребенком его проблемной ситуации. Проживание, в котором активность педагога постепенно уменьшается, тогда как активность ребенка возрастает. Проживание, в котором педагог помогает ребенку освоить найденные им самим конструктивные выходы из жизненных противоречий.

И тогда ситуация напряжения становится образовательной ситуацией – анализируя ее, продумывая, как преодолеть трудности, ребенок взрослеет. И на каком-то этапе педагог уже предлагает ребенку остаться лицом к лицу со своей проблемой и принять на себя ответственность за ее разрешение.

Педагогическая поддержка строится на том, что ребенок способен к самообразованию и к самостоятельному решению любых задач, стоящих перед ним. Ее главный принцип – помочь ребенку стать хозяином своей судьбы. Для этого важно осознать и при-

нять ответственность за самого себя, уметь слышать свои «хочу» и учиться преодолевать препятствия на пути к самореализации.

Внешние условия внутреннего роста ребенка

В основе такого рода педагогической деятельности лежат принципы философии, центрированной на ребенке, – вера в способность ребенка направлять свой собственный рост, понимать собственное Я; учет опыта ребенка и уважительное к нему отношение. Карл Роджерс (в работе «Client-Centered Therapy») описал условия, облегчающие реализацию внутренних источников роста ребенка:

- а) естественность, подлинность, искренность педагога в выражении своих чувств, его способность быть самим собой;
- б) теплая забота и принятие ребенка таким, какой он есть, уважение к ребенку как к личности, заслуживающей внимания;
- в) эмпатия, сензитивное понимание, умение взглянуть на ребенка с его собственной точки зрения, эмоциональный контакт с миром чувственного опыта ребенка.

Целью педагогической поддержки является «выращивание» субъектной позиции ребенка. Такой, которая предполагает наличие развитого сознания, способного к самостоятельному выбору; наличие воли – механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора; наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит, наличие умения проектировать.

Наиболее успешно такая цель достигается тогда, **когда ребенок попадает в проблемную ситуацию, которую он сам оценивает как помеху**. Причем эта помеха привлекает его внимание, отражается на его чувствах, вызывает потребность что-либо предпринять. Педагогу нет необходимости мотивировать ребенка на деятельность; наоборот, у ребенка есть естественное побуждение к преодолению проблемы.

Что такое «свободоспособность»?

Способность сознательно преобразовывать проблему в нужном для себя ключе связана со свойством личности ребенка, которое

Олег Семенович Газман называл «свободоспособностью». Поэтому педагог старается, чтобы ребенок сознавал: для обретения независимости нужно научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят. Другими словами, важно, чтобы ребенок в проблемной ситуации учился не просто спонтанно действовать, а размышлял над тем:

- как и почему возникла эта проблема;
- что он хочет, чтобы появилось в результате его действий;
- насколько это реально;
- что он может сделать для осуществления желаемого;
- что ему мешает;
- как справиться с этой помехой;
- как отразится то, что он задумал, на других людях, которые так или иначе вовлечены в эту ситуацию;
- как поступить, чтобы по возможности не усугубить ее, и т.п.

В результате этой длинной цепочки размышлений ребенку предстоит совместить свои «хочу» со своими «могу» и «не могу» и выбрать то, что ему теперь предстоит делать.

Поддержка проистекает из реальных нужд, которые ребенок испытывает, но в силу ряда причин не может самостоятельно удовлетворить. Поэтому ему необходима помощь другого человека (других людей). Можно сформулировать следующую закономерность: «Поддержка зарождается, когда у ребенка есть реальная проблема, которую педагог заметил и при этом осознал свое желание (необходимость) помочь ему». Поскольку поддержка является откликом взрослого, он должен не только суметь увидеть, обнаружить существование самого факта затруднения у конкретного ребенка, но и понять, как тот сам его видит, понимает, чувствует.

Ребенок перед лицом проблемы: три типа взаимодействия с учителем

Очень может быть, что педагог обнаружит, что в сознании ребенка отсутствует проблема как ситуация, в которой прежде всего он сам должен определиться и активно действовать. А потому нет никакой субъектной позиции, на которую педагог может опереться, усиливая активность ребенка и увеличивая тем самым шансы на успешное разрешение проблемы.

Оценим возможное соотношение суждений и действий педагога и ребенка, участников процесса педагогической поддержки.

1) Ребенок занимает страдательно-выжидающую позицию **жертвы обстоятельств**, ждет, когда он будет восстановлен в правах. Взрослый – опекун, *защитник прав* ребенка.

2) Ребенок-**потребитель** принимает помощь, следует за педагогом, желая избавиться от негативного состояния. Взрослый в роли *помощника-реабилитатора* помогает ребенку справиться с трудностями.

3) Ребенок – **субъект и партнер**. Он активно участвует в решении проблемы, организует свои действия с действиями педагога. Сам педагог – *доверенное лицо*, содействующее ребенку в его активном стремлении преодолеть проблему.

Очевидно, что в первых двух состояниях – «жертва» и «потребитель» – речь об активности ребенка может идти разве что в пределах его интенсивных переживаний по этому поводу и желания воспользоваться поддержкой взрослого.

И лишь в третьем варианте именно активность ребенка служит опорой для педагога в его поисках адекватного содействия. Ребенок выбирает педагога в качестве доверенного лица, посвящает его в свою проблему как партнера, человека, способного действовать в общих целях.

Как педагогу обнаружить необходимость предложить свою помощь для разрешения проблемной ситуации ребенка? Прежде всего важно различать следующее:

1) есть факт затруднения, который вызывает у ребенка негативные эмоции, держит его в напряжении, возможно, представляет для него определенную угрозу;

2) есть предпосылки, которые указывают на возможность возникновения обстоятельств, представляющих угрозу для ребенка;

3) есть реальная ситуация, которую ребенок воспринимает и переживает как проблему.

Откуда берутся «трудные» дети?

Очевидно, что не бывает «проблемных» детей, которые не создают сложностей педагогу. Любой «проблемный» ребенок – это испытание, выпавшее на долю взрослого. Отношение конкретного педагога к предстоящему испытанию во многом зависит от

того, видит ли он в нем свою проблему, или видит перед собой ребенка, у которого есть проблема.

В первом случае он концентрируется на ожидании неприятностей, которые обязательно связаны с «проблемным» учеником. А вот если педагог видит перед собой трудности ребенка, то он концентрируется на желании помочь ему.

Тот, кто концентрируется на своей проблеме, склонен делать ставку на отбор детей для своего класса. Тот, кто концентрируется на желании помочь ребенку, начинает действовать в логике педагогической поддержки.

Но вряд ли педагогу, даже при самой точной «входной» диагностике, удастся избежать столкновения с проблемным учеником. Каждый человек (а ребенок тем более) имеет в жизни проблемы, и каждая из них, если не была вовремя обнаружена и разрешена, потенциально может сделать ребенка «проблемным». Поэтому профессионализм педагога в деятельности по педагогической поддержке позволяет ему избавляться от страха перед проблемами детей.

Анализ истоков негативного или скептического отношения педагогов к поддержке показывает, что такие педагоги в принципе не верят в возможность построения гуманистических (т.е. человеческих!) отношений между людьми вообще и между ребенком и взрослым в частности. **Однако педагогическая профессия напрямую связана с построением человеческих отношений – потому педагог, не верящий в саму возможность существования таких отношений, становится источником собственных профессиональных проблем.** Не оказывая ребенку помощи и поддержки в его затруднениях, педагог отчасти сам делает его «проблемным».

Не умея переводить негативные ситуации в образовательные, педагоги, по сути, отказываются от эффективной и целенаправленной профессиональной деятельности. Их педагогическая карьера и спокойствие зависят от случая: попадет в их класс «проблемный» ребенок или нет.

Итак, уважаемый читатель, вы познакомились с основными положениями педагогической поддержки, с ее стратегией. Теперь предлагаем вам последовательно освоить четыре ее тактики. Первая из них – тактика защиты*.

* Тактика помощи, тактика содействия и тактика взаимодействия – темы трех следующих брошюр о педагогике поддержки.

ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ. ТАКТИКА ЗАЩИТЫ

Задачи и принципы

Кредо тактики защиты: «Ребенок не должен оставаться жертвой обстоятельств».

При этом педагог:

а) *через позицию «педагогической адвокатуры» защищает ребенка от негативных обстоятельств, блокирующих его активность и развитие;*

б) *через позицию «буфера» смягчает негативные обстоятельства;*

в) *развивает в ребенке способность избавляться от страха перед обстоятельствами.*

Какие это могут быть обстоятельства?

1. Запреты и угрозы со стороны тех, кто объективно более силен, – взрослых, старших детей, сверстников в лидирующей позиции. При этом запреты и угрозы носят агрессивный характер и направлены на конкретного ребенка; они делают его аутсайдером, изгоем, вечно виноватым.

2. Требования со стороны сильных, влекущие саморазрушение, слом воли ребенка, тотальный запрет быть самим собой.

3. Угрозы жизни и здоровью ребенка.

4. Препятствия, непреодолимые для ребенка и находящиеся за пределами зоны его ближайшего развития.

Защита необходима тогда, когда в результате чьих-то действий ребенок становится жертвой обстоятельств, когда его активность или блокируется извне, или заранее кем-то оценивается как неуспешная. Такая ситуация содержит в себе реальную угрозу *развитию достоинства ребенка*. И здесь педагог, находящийся в поддерживающей позиции, обязан выступить адвокатом или «буфером», чтобы помочь ребенку отодвинуть этот напор, направленный на него со стороны других, и расчистить некую площадку для переговоров между ребенком и теми, кому он неуютен.

Защита нужна и тогда, когда объективно никто не блокирует активность ребенка, но он субъективно ждет наказания за различные свои действия. Ребенок блокирован мнимой угрозой, но ее мнимость он не осознает.

Любая угроза, реальная или мнимая, требует от педагога деятельности по защите ребенка. Но в первом случае педагог будет реализовать тактику защиты, а во втором – тактику помощи. Помощь способствует самоиспытанию ребенка в борьбе с мнимыми страхами, в которой он обязательно должен выйти победителем. Но об этом мы подробнее расскажем позже, объясняя принципы тактики помощи.

Страх как антиобразовательное явление

Взрослых не пугают слова психологов и медиков: «Страх – это вреднейшее состояние для развития ребенка». «Это наука, – отвечают на все эти предупреждения скептики, – меня (нас) и пугали, и наказывали, а ничего – выросли хорошими людьми!» Трудно что-либо возразить на это, опыт – вещь реальная, и человек, основываясь на нем, не предполагает вероятности другого исхода. Однако он упускает существенную деталь: все происходившее с ним – это факты его жизни, в них принимали участие другие люди, были какие-то иные обстоятельства. Откуда же берется уверенность, что в ситуации запугивания конкретного ребенка все в итоге сложится так же хорошо, как сложилось когда-то в жизни этого человека?

Нередко следствием «воспитательных» воздействий с помощью страха являются повышенная тревожность ребят, неуверенность в своих силах. Реальной опасности объективно нет, но дети живут с постоянным ощущением *возможной опасности*. Такие дети чрезвычайно зависимы от внешних обстоятельств: они считают себя хуже всех и обижаются на всех за это, боятся негативной оценки, боятся самих себя, поскольку, сравнивая себя с другими, обнаруживают не свои достоинства, а свои недостатки. Отнюдь не каждому ребенку удастся это состояние преодолеть, вырасти из детского страха, нередко оно становится причиной многих проблем ребенка.

Взрослые боятся активности детей, особенно в ситуации, когда их проконтролировать нельзя. Неосознанно взрослый оставляет страх вместо контролера. Нередко страх используют и для того, чтобы стимулировать действия, которых ожидает взрослый («Если ты не научишься это делать, над тобой все будут смеяться»); «Если ты не проявишь себя, все будут называть тебя

трусом»; «Если не будешь хорошо учиться, останешься на второй год»).

Однако дети, которые испытывают неуверенность, могут воспринять такого рода «стимулирующее» послание как дополнительный тормоз. Они «слышат» это послание примерно так: «Я не могу научиться это делать, все надо мной будут смеяться и уже смеются»; «Я не могу проявить себя, значит, я трус, и все это видят»; «Я не знаю, как решить эту задачу. Я не могу ее решить. Я останусь на второй год, а все другие – нет».

Страх – антиобразовательное явление потому, что, блокируя активность ребенка, он уменьшает и без того недостаточные его силы. Образование предполагает выход ученика на новые рубежи своего развития, требует готовности рисковать. Страх – это антипод риска, он усиливает «не могу» ребенка, делает невозможным «я рискну».

Нередко, сталкиваясь с проблемой ученика, порожденной страхом (ребенок пассивен, робок или, наоборот, неоправданно агрессивен и защищается даже тогда, когда ему ничего не угрожает), обсуждают поведение ученика, но при этом не анализируют причин, вызвавших проблемное поведение. Таким образом, педагоги уходят от конструктивного выхода из этой ситуации. Тактика защиты ставит своей целью избавление от реальной внешней угрозы и тем самым снимает первый слой помех активности ребенка.

Презумпция невиновности ребенка

Защита используется в ситуации, когда по тем или иным причинам ребенок становится «белой вороной», «гадким утенком», «не таким, как все».

Любить в Гадком утенке Лебеда – это педагогический риск. Риск быть осмеянным, непонятым на «птичьем дворе», где все хвастаются своими хорошими и умными детьми (учениками и воспитанниками) и где само упоминание о Гадком утенке вызывает у окружающих раздражение.

В каждой школе и почти в каждом классе есть дети, глядя на которых взрослые обычно воздерживаются от оптимистических прогнозов. Выступить на защиту такого ребенка непросто, поскольку обычно слишком мало наглядных доказательств, чтобы заявить: «Этот ребенок такой, как все, и мы не вправе отказывать ему в уважении».

Педагог, защищающий ученика, занимает позицию «педагогической адвокатуры». Данная позиция состоит в том, что «адвокат» согласен с ребенком, который в ситуации явной неуспешности говорит: «Я невиновен. Я хочу быть в жизни успешным, и в этом я такой же человек, как все!»

Поэтому «адвокат» защищает:

- **Право ребенка быть успешным.**
- **Право ребенка быть не таким, как все, не уметь делать то, что умеют все.**
- **Право ребенка на поиск, пробу и ошибку.**
- **Право ребенка отстаивать свое достоинство, протестовать против несправедливого обращения и критики.**
- **Право ребенка отказаться от того, что для него неприемлемо.**
- **Право ребенка на свои собственные чувства, независимо от того, понимают ли их окружающие.**
- **Право ребенка менять свои решения или добиваться перемены договоренности, которая его не устраивает.**
- **Право ребенка на защиту своих прав.**

Но было бы неправильным снимать с ребенка ответственность за те последствия, которые бывают, когда в общении с другими он утверждает свои права. Неумение защищать их, не ущемляя достоинства и прав другого, порождает конфронтацию. И ребенку нужно помочь это понять. И показать ему, что всегда есть возможность прекратить общение с человеком, который покушается на его права, не утратив собственного достоинства и веры в себя.

Позиция «педагогической адвокатуры»

Во время эксперимента, в ходе которого педагоги осваивали деятельность классного воспитателя, было проведено исследование сути обращений к «проблемному» ребенку окружающих. Неделю педагоги и родители записывали все то, что произносилось по поводу конкретного ученика. Как выяснилось, почти в 100% обращений взрослых к «проблемному» ребенку содержались негативные оценки в его адрес. Взрослые выступали по отношению к нему с позиции обвинителей, давая понять, что он «хуже всех» и *только этим отличается от других.*

Как правило, защита сталкивается с тем, что взрослые винят ребенка в создании негативной ситуации. На первый взгляд эти обвинения выглядят справедливыми.

Например: «Ученик плохо учится, не посещает школу, поэтому *он сам виноват* в том, что он неуспешен»; «В. ссорится со сверстниками, игнорирует мнение класса и учителей. *Он сам виноват* в том, что его не любят»; «А. очень неорганизован и ленив. Он не выполняет домашние задания»; «*Он сам виноват*, что принимает наркотики»; «*Он сам виноват*, что всем детям интересно, а ему – нет»...

«Педагогическая адвокатура» смотрит на ситуацию неуспешности ребенка с позиции его права на достойное образование.

1) Защищены ли права ребенка как ученика? Учитываются ли его возрастные и индивидуальные особенности при построении учебного процесса? На какую помощь он может рассчитывать со стороны педагогов? В каких формах может ее запросить?

2) Защищены ли права ребенка в ситуациях жизнедеятельности класса, школы? Какова эмоциональная и деловая атмосфера в детском учреждении? Каким образом выстраиваются связи и отношения между детьми и взрослыми? На какую помощь и поддержку ребенок может рассчитывать в ситуации, когда по каким-то причинам его не принимают сверстники?

3) Созданы ли в образовательном учреждении условия для осуществления права ребенка на достойное образование? Как они реализуются на практике? Включается ли в понятие «достойное образование» бережное отношение к достоинству ребенка? Обеспечен ли он необходимой педагогической поддержкой в ситуациях, угрожающих его достоинству?

Если взглянуть с такой позиции на многие проблемы детей, то становится очевидным, что подавляющая часть таких проблем «выросла» из фактов повседневного и постоянного нарушения прав ребенка взрослыми, в том числе и педагогами.

Анализ того, *как система строит свой ответ* на конкретную проблему ученика, показывает, что **система использует нападение на ребенка как защиту собственных изъянов**. Объявляя его «не таким, как все» – хуже всех, система оставляет без внимания свои образовательные обязанности – помогать ребенку становиться «лучше себя самого». Ведь если такая динамика успешности отсутствует, то ребенок, попадая в школу, попадает куда угодно, но только не в условия, способствующие его обра-

зованию. Система же, занимая позицию прокурора по отношению к ученику, избавляет себя от ответственности за отсутствие условий для достойного образования, на которое ребенок имеет право.

«Педагогическая адвокатура» указывает, что образовательный процесс для того и существует, чтобы ребенок обретал в нем условия, позволяющие ему преодолевать проблемы, укрепляя и развивая собственное достоинство. Она квалифицирует как недопустимое, недостойное действие попытку взрослых клеить ребенку ярлык неуспешности – поскольку это прямое и целенаправленное посягательство на его самооценку, которая, если она недостаточно высока, способствует стойкому неверию в свои силы, в себя – могущего стать хорошим и достойным человеком, «не хуже всех».

Позиция «педагогической адвокатуры» в тактике защиты, по сути, является не столько сугубо профессиональной, педагогической, сколько образовательной, гражданской. Ее мог бы занять не только классный воспитатель, но и любой небезразличный человек.

Границы применимости «педагогической адвокатуры»

«Педагогическая адвокатура» преимущественно действует только на внешнюю по отношению к ребенку ситуацию. Она направлена на изменение негативных обстоятельств в случаях, когда от действий самого ребенка эти обстоятельства измениться к лучшему не могут; когда активность ребенка в принципе блокируется негативным отношением к нему (а значит, он лишается шанса влиять на ход событий).

Очевидно, что «педагогическая адвокатура» теряет свою целесообразность и эффективность в тактике «защиты от», если она ситуативно жестко блокируется теми, к кому она обращена. Если человек не может создать условия для реализации этой тактики, он должен от нее отказаться, поскольку вреда от неэффективного действия будет больше, чем от недеяния.

У «педагогической адвокатуры» существуют ограничения, связанные и с динамикой преобразования проблемы конкретного ребенка в образовательную ситуацию. В этой связи следует обратить особое внимание на следующее.

1. «Адвокат», защищая права ребенка, активен сам. Ребенок в этой ситуации находится в пассивной роли жертвы обстоятельств. Если в дальнейшем не будут использованы другие тактики, выводящие ребенка из позиции жертвы, то «защита от» может сформировать у ученика качества потребителя, не желающего напрягаться, чтобы разрешать свои проблемы самому.

2. Ребенок, являясь жертвой обстоятельств, не всегда пассивен. Избавляясь от проблемы, ученик объективно провоцирует возникновение новых, еще более неблагоприятных для него обстоятельств. Пользуясь определенной степенью свободы (т.е. находясь вне контроля со стороны взрослых), ребенок по своему усмотрению (или по неведению) распоряжается ею во вред себе и другим. «Адвокат» в этой ситуации оказывается в щекотливом положении, поскольку, с одной стороны, он защищает право ребенка на ошибку, право быть таким, какой он есть, а с другой – понимает, что оставлять его таким, каков он есть, в этой ситуации – значит:

а) брать на себя ответственность за неразумные (неадекватные, необдуманные или даже вредные) поступки ученика;

б) предъявлять претензии тем людям, мнение, позицию, деятельность, чувства которых ребенок по факту игнорировал, не смотря на их объективную правоту.

3. «Адвокат» не может поручиться за ребенка без уверенности в том, что ребенок даст согласие вести себя так, как обещал за него «адвокат».

4. «Адвокат» не может поручиться за то, что удержит от действий другую сторону, которая в ответ на провокации ребенка может усилить репрессивные меры.

Несмотря на перечисленные ограничения, позиция «адвоката» необходима и уместна в ситуациях, когда ребенку грозит прямая опасность и требуются быстрые и решительные действия, направленные на его защиту; когда в педагогическом сообществе обсуждаются вопросы, связанные с правами ребенка; используя свой авторитет, «адвокат» может свести к минимуму необоснованные действия других людей (коллег, родителей, детей) в отношении совершившего проступок ребенка.

Осмысление опыта работы классных воспитателей

Даже когда по факту ребенок ведет себя неадекватно, своим поведением провоцирует напряжение, конфликты и т.д., за-

цитник исходит из презумпции его невиновности: «Если ребенок не знает и не умеет справляться с проблемой – это его беда, а не вина». Наставники (учителя, воспитатели) – профессионалы, и поэтому в ответ на недостойное поведение ученика они не должны сами вести себя недостойно. Ведь в таком случае нет разницы между незнанием ребенка и незнанием профессионала. А ответственность все-таки лежит на педагоге, который обязан грамотно, квалифицированно, профессионально действовать, целенаправленно переводя конфликт в образовательную ситуацию.

Педагогическая адвокатура выявляет слабые стороны в организации образовательной системы, делает их очевидными для общественного и профессионального сознания, переориентирует негативную оценку **с ребенка на неадекватные его развитию условия**, в которых он получает образование. Объективно это значит, что «адвокат» занимает критическую позицию по отношению к системе, что вполне может породить конфликт.

Действия «адвокатуры» рассчитаны на то, что ее доводы будут услышаны и верно восприняты теми, к кому они обращены. «Адвокат» не учит и не порицает своих коллег, он обращается к их профессиональному сознанию, указывая на факты и причины непрофессионального поведения, имеющего место по отношению к проблеме ребенка.

Позиция «педагогической адвокатуры» априори исходит **не только** из положения о признании **права ребенка** на достойное образование, но и из признания **ответственности взрослого** сообщества (общества, государства, педагогического коллектива, конкретного педагога) за это. Но если взрослые не признают за собой этой ответственности, то они не признают и позиции «педагогической адвокатуры».

Отношение к позиции «педагогической адвокатуры» является хорошим показателем для диагностики *реального отношения к ребенку в данной школе*. Если существует стойкое неприятие этой позиции, то можно с уверенностью констатировать следующее: в данной конкретной школе не только не умеют, но и не хотят заниматься проблемами детей.

Деятельность классных воспитателей по педагогической поддержке дала возможность проанализировать и сравнить практический опыт более четырехсот педагогов из 10 регионов России в реализации тактики защиты.

В подавляющем большинстве случаев «педагогическая адвокатура» приводит к возникновению конфликтов функциональных, которые имеют тенденцию перерасти в межличностные. «Адвокат» ребенка сам быстро становится мишенью для критических замечаний со стороны тех, кто, нарушая права ребенка, использует нападение на «адвоката» как лучший способ защиты своей педагогической некомпетентности или равнодушия.

Его легко превращают в «белую ворону», в «человека, нарушающего педагогическую этику», в «человека, идущего против коллектива», в «конфликтного», «скандалиста», «заигрывающего с детьми и родителями» и т.д. Это превращение происходит потому, что «адвокат» ребенка открыто выступает против формальных отношений, срывает маску благородных целей, которыми прикрыты очевидные и конкретные факты педагогической запущенности.

Те, кто считает, что ошибка – это следствие нерадивости, лени ребенка, показатель его необученности и невоспитанности, будут доказывать противоположное тому, что заявляет «педагогическая адвокатура». Взрослый, культивирующий в себе ответственность за то, чтобы ребенок поступал правильно, воспримет позицию «педагогической адвокатуры» как безответственную: «Что же мне теперь, ставить сплошные пятерки за диктант с ошибками?», «Что же мне, сидеть сложа руки и бездействовать, видя, как ребенок тратит время на ерунду?»

В результате дополнительным репрессиям может быть подвергнут и ребенок, которого пытался защитить «адвокат». («Ну-ка иди к доске и докажи, что ты все знаешь, а то твой защитник утверждает, что ты заслуживаешь лучшей оценки»; «Лучше всем докажи, что ты порядочный человек, чем жаловаться на меня классному воспитателю»; «Покажи домашнее задание! А то мне в школе сказали, что я не интересуюсь твоими школьными делами» – и т.п.). Это как нельзя лучше доказывает, что «адвокат» не услышан, ведь он как раз говорил о том, что ребенок *не* может доказать, *не* может заслужить, *не* может быть успешным, а потому требовать от него этого, не помогая при этом становиться успешным, – вредно и недопустимо.

Анализ прецедентов, связанных с успешной деятельностью классных воспитателей в позиции «защиты», показал, что шансы «адвоката» на успех возрастают в следующих случаях.

1. Если он, оппонировав системе, продолжает позиционировать себя в качестве ее добросовестного функционера (связывает свои планы с дальнейшей работой в школе, предполагает длительное время находиться вместе с «проблемными» детьми и т.д.).

2. Он умеет, занимая разные позиции по отношению к функциональным конфликтам, не втягиваться в конфликты межличностные.

3. Он способен занимать позиции, позволяющие реально влиять на развитие системы, исподволь преобразовывая ее.

4. Он имеет достаточные знания и умения, чтобы занять организационную, управляющую позицию, объединяя вокруг себя людей, готовых так или иначе способствовать реализации прав ребенка.

5. Он выходит за пределы конкретной школы и использует ресурсы, лежащие вне ее, для реализации целей, связанных с педагогической поддержкой.

Таким образом, происходит профессионализация педагога в целях и задачах педагогической поддержки. Профессионализация связана не только с прямой деятельностью педагога с позиции «педагогической адвокатуры», но и с деятельностью по созданию таких условий, при которых данная позиция становится обоснованной и эффективной.

Позиция «буфера»

Позиция «буфера» больше рассчитана на компромиссные решения, чем позиция «педагогической адвокатуры». Взрослый, понимая, что он не будет услышан в позиции «адвоката», тем не менее пытается если не изменить, то хотя бы смягчить негативные обстоятельства, уменьшить их давление. Он занимает позицию «буфера», вставая между ребенком и обстоятельствами, принимая часть удара на себя. Эта позиция проявляется, если: активность ребенка жестко блокируется извне; когда по отношению к ученику существует предвзятое мнение, навязываемое ему как «объективное» (наклеивают «ярлык»); когда его попытки к действию кем-то заранее оцениваются как неуспешные; если он самвольно или невольно провоцирует такие ситуации.

Иногда позиция «буфера» оказывается мудрее и адекватнее, чем позиция «адвоката», важно только не переходить границы, за которыми позиция поддержки исчезает.

Позиция «буфера» в определенной степени сопряжена с риском: ведь заранее не известно, как поведут себя обе стороны в его присутствии. Возможно, каждая из них попытается открыто привлечь педагога на свою сторону. Однако в позиции «буфера» необходимо держать внешний нейтралитет.

Кроме того, данная позиция окажется неэффективной, если у человека, ее занявшего, нет достаточного авторитета у обеих конфликтующих сторон. Именно личный (или статусный) авторитет является в тактике защиты гарантией того, что «буфер» сможет реализовать задачи сдерживания.

Кроме вышеозначенных степеней риска, позиция «буфера» имеет еще одно ограничение. Если конфликт долгое время благодаря «буферу» находится в состоянии «ни мира, ни войны» и нет подвижек в его конструктивном развитии, то эта ситуация может тянуться долго. Однако запас времени и возможностей у педагога занимать позицию «буфера» может закончиться. Как только «буфер» перестанет существовать в качестве сдерживающего барьера, конфликт может разгореться с новой силой.

Особенности конструктивного поведения

Психологи много пишут о языке чувств, который может быть весьма показателен. Если понимать, какие чувства испытывает человек по поводу того, что вы говорите, можно адекватно откликнуться на эти чувства: попробовать усилить те, которые нужны для дальнейшего продуктивного продвижения к совместным компромиссным решениям, и попробовать погасить те, которые ведут к ненужной конфронтации. Особенно это важно, когда вы пытаетесь осуществлять защиту с позиции «буфера».

Исследователи считают, что трагедии непонимания разыгрываются в большинстве случаев именно потому, что перевод и оценка слов говорящего осуществляются без интереса и уважительного отношения к нему. Если вы собираетесь защищать ребенка от оскорбления и унижения его достоинства, то следите за тем, чтобы самому ненароком не оскорбить достоинство оппонента. Помните, что, возможно, ваш оппонент сам не в состоянии преодолеть какую-то свою проблему, которая возникает у него с этим ребенком.

Помогите коллеге сохранить его цели – будь то цели обучения или воспитания. Не посягайте на них, попробуйте вместе с ним поразмышлять, как можно достигать этих целей, не противопоставляя себе ребенка, а наоборот, пытаюсь действовать заодно с ним. Подготовьте собеседника к возможности посмотреть на ситуацию «другими глазами» – чтобы ребенок не был «страшилкой» для учителя, а стал в его глазах человеком, нуждающимся в помощи.

Если «защитник» не забудет, зачем ему нужны были разговор, беседа, спор или дискуссия, то он сможет проследить за следующим.

1. За четкой постановкой собственных вопросов, не забывая убедиться, правильно ли его понял.

2. За тем, чтобы больше слушать, чем говорить.

3. За собственным эмоциональным состоянием. Важно научиться не заражаться негативными эмоциями. Помните, что ваша задача не в том, чтобы обижаться, а в том, чтобы сдерживать распространение негативных эмоций, иначе это приведет вместо спора к перепалке и обидам.

4. За тем, чтобы делать необходимые «стоп-кадры» и фиксировать то, на чем пришли к согласию. Такие «стоп-кадры» необходимы, поскольку позволяют всем участникам отвлечься от динамики спора и взглянуть на достигнутые результаты. Они помогают регулировать накал страстей, который бывает весьма высоким.

Нужно внимательно следить, чтобы не происходило перерастания конфликта идей в конфликт людей. Резкий, категоричный тон, негативные оценки могут заблокировать восприятие самой конструктивной критики.

Сохранение позиции сотрудничества с партнером в условиях конфликта – принципиальный момент. Навязывание своей правоты, категоричность, желание «власть употребить», неумение слушать – плохие помощники в подобной ситуации. В результате возникает взаимная неприязнь, отчуждение, затрудняющие или вовсе разрушающие контакт.

Следите, чтобы вас не втянули в конкурентно-соревновательную борьбу. Если вы не примете вызов, то вскоре оппонент обнаружит, что соревнуется с самим собой, поскольку никто его не оспаривает, а лишь уточняет его позицию.

Ищите и показывайте те выгоды, которые коллега может обрести, налаживая контакт с ребенком. *Внимательно вслушивайтесь*

в его возражения. Возможно, вы поймете, как следует действовать в отношении ребенка, когда вам придется организовывать с ним такую же посредническую работу.

Критикуя, следует учитывать, что критика – не обвинение, а помощь. Основное в ней – не регистрация негативного, а поиск путей его преодоления. Для этого нужно точно знать, чем было вызвано негативное явление. Типичный пример: учитель не умеет точно распределить время урока, много организационных огрехов. В этой ситуации он не способен обратить внимание на ученика, как на этом настаивает классный воспитатель. Если понять, в чем дело, то, используя позицию «буфера», не травмируя самолюбие учителя, можно подумать, как ему помочь в методике преподавания.

Наше небольшое исследование показывает, что педагоги больше склонны к острой полемике, чем к спокойному обсуждению. Привыкшие говорить с детьми с позиции убеждения, педагоги усваивают декларативность, настойчивость, они не слышат себя и не понимают, что такой тон может быть оскорбительным для людей, чувствующих себя на равных.

«Защитнику» необходимо усвоить, что от его дипломатичности, такта и способности договариваться зависит в конечном счете, получит или нет ребенок те условия для своего развития, ради которых, собственно, и действует защита.

Парадоксы защиты

Как мы уже говорили, одна из наиболее действенных позиций педагога, осуществляющего тактику защиты, – это безусловное принятие и уважение другого, даже в тех его проявлениях, против которых выступает «защитник» или «адвокат». И это наиболее сложный момент – научиться видеть и принимать логику другого. Какой бы абсурдной, противоречивой и невозможной она вам ни казалась, ее носитель видит в ней определенный смысл. Только поняв его и рассмотрев нюансы, можно рассчитывать на конструктивное разрешение противоречия.

Принятие чужого образа мыслей обычно происходит в три стадии.

1. Отказ от осуждения и оценки другого. Осуждение блокирует возможность наладить конструктивное взаимодействие. Но осуждение происходит чрезвычайно быстро (по данным ис-

следователей – в течение 0,0006 секунды). Поэтому его сложно избежать, но возможно конвертировать осуждение и оценку – перейти от Ты-высказывания к Я-высказыванию, которое не задает достоинство адресата. (К примеру, не «Как ты смеешь так грубить!», а «Я прихожу в гнев, когда слышу такое, твои слова меня оскорбляют, и я сейчас не намерен продолжать этот разговор».)

2. Второй шаг можно условно сравнить с нашей реакцией на погоду. Мы же не стремимся изменить погоду за окном, собираясь выйти на улицу. Мы принимаем ее такой, какая есть – теплее одеваемся, берем зонт или остаемся дома, чтобы переждать стихию. Люди подобны погоде – принимайте их такими, каковы они есть.

3. Третий шаг содержит в себе парадокс, который нельзя осмыслить при наличии категоричных суждений. Он заключается в том, что важно не просто понять и принять проявления другого, а постараться увидеть в том, что происходит, некий целостный образ взаимодействия.

Тот, кто не провоцирует другого, выступая в роли жертвы, тот и не получает в ответ проявлений агрессии. Только увидев в себе то, что позволяет другому нарушать его права, и приняв ответственность за эти вещи в себе, человек обретает способность работать с этой угрозой, настойчиво стремясь к своему оптимальному состоянию в любой момент жизни.

В этом случае переход к проявлениям собственной независимости и компетентности является более действенным способом изменить ситуацию, чем попытка переделать другого.

Известный американский психолог Э.Медоус называет, в частности, следующие возможные способы переосмысления взаимоотношений «жертва–агрессор».

- Утверждая свое право на то, чтобы к вам обращались с уважительными просьбами, а не с приказами, важно видеть, что приказ – это выражение чего-то значимого для приказывающего.

- Утверждая свое право на то, чтобы не подвергаться проявлениям злобы и ненависти, важно уметь независимо и компетентно реагировать на них.

- Утверждая свое право на то, чтобы получать ясные и информативные ответы на вопросы, которые касаются важных для вас сторон жизни, нужно понимать, что вы сами отвечаете за то, чтобы иметь возможность эти вопросы задавать.

- Утверждая свое право на то, чтобы жить без критики и осуждений, важно видеть, что их можно сделать ценным фактором своего развития, и с благодарностью относиться к возможности прицельно совершенствовать себя.

- Утверждая свое право быть услышанным другими, важно видеть, что вы сами несете ответственность за то, как именно вы доносите до других свою точку зрения.

Прежде чем переходить к следующей тактике

«Защита от» в определенной степени является защитой-опекой, поскольку в ней единственным субъектом выступает педагог, он **охраняет, ограждает, оберегает и знает, для чего он это делает, и готов нести за свои действия ответственность**. О деятельности слабой, защищаемой стороны здесь речь не идет, она как бы недееспособна.

Можно ли считать ребенка неспособным к деятельности? Можно, но только в ситуации, когда его возможности еще не развиты, только временно.

Таким образом, нужно различать «недееспособность» возрастную, преодолеваемую с помощью образования, и «недееспособность» как некое неизбежное обстоятельство в жизни человека (например, инвалидность), которое он сам преодолеть никогда не сможет.

Нередко смысл «опеки, заботы и коррекции» воспринимается как синоним педагогической поддержки, а ее адресатом признают детей «группы риска», нуждающихся в психологической, социальной и педагогической реабилитации, и детей-инвалидов.

Но в педагогической поддержке так или иначе нуждаются все дети. Она такая же часть целостного образовательного процесса, как обучение и воспитание. Потребность в защите может возникнуть у любого ребенка, столкнувшегося с неблагоприятными обстоятельствами, представляющими угрозу для его нормального развития.

А потому, несмотря на сходство защиты и опеки, по сути педагогических целей, технологий, по адресату и результату – это разные виды деятельности.

«Защита» – лишь одна из тактик педагогической поддержки, она обеспечивает тот необходимый минимум условий, благодаря

которым может возникнуть траектория самостоятельного движения ребенка. **Защищая ребенка от обстоятельств, педагог, таким образом, создает ему пространство для самореализации.**

Но чтобы поддержать самостоятельность, педагог должен применить уже другие тактики: помощи, содействия и взаимодействия.

В этот переходный момент задача педагога усложняется: с одной стороны, он всегда должен находиться на страже прав ребенка, удерживать необходимую защиту. С другой – он должен перейти к иным тактикам, способствующим успешной самореализации ученика в ситуации его проблемы. **Первый шаг ребенка от позиции «жертвы» к позиции «субъекта» обязательно должен быть успешным. Ребенок должен научиться не бояться самого себя, своей слабости. А для этого он должен проверить себя и убедиться, что многое может.**

ЛИТЕРАТУРА

Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Новые ценности образования, 1996, №6.

Декларация прав ребенка.

Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Миркес М.М. Педагогика поддержки. СПб., 2005.

Конвенция о правах ребенка.

Ладанов И.Д. Мастерство делового взаимодействия. М.,1989.

Мелибруда Е. Я–ты–мы. Психологические возможности улучшения общения. М., 1986.

Михайлова Н.Н. Педагогическое общение: как стать профессионалом. М., 1994.

Теория личности в западно-европейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности. Самара, 1996.

Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров. М., 2001.

УДК 371
ББК 74.200
К28

Общая редакция серии “Воспитание. Образование. Педагогика”: *М.Н.Сарпан*

Касицина Н.

К28 Как помочь ученику, ощущающему себя жертвой обстоятельств : педагогика поддержки: тактика защиты / Наталья Касицина, Нина Михайлова, Семен Юсфин. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка “Первого сентября”, серия “Воспитание. Образование. Педагогика”. Вып. 2 (8)).

ISBN 978-5-9667-0301-1

В выпуске раскрываются цели и задачи педагогики поддержки, подробно рассказывается об одной из четырех ее тактик, тактике защиты. Она помогает педагогу создать такое пространство, где нет угрозы достоинству ребенка.

Материалы выпуска заинтересуют классных руководителей и воспитателей, стремящихся помочь каждому ребенку стать успешным и обрести свою судьбу.

**УДК 371
ББК 74.200**

Учебное издание

КАСИЦИНА Наталья Викторовна,
МИХАЙЛОВА Нина Николаевна,
ЮСФИН Семен Михайлович

**КАК ПОМОЧЬ УЧЕНИКУ,
ОЩУЩАЮЩЕМУ СЕБЯ ЖЕРТВОЙ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ
Педагогика поддержки:
тактика защиты**

Корректоры *Е.М. Литвиненко, Т.В. Козлова*
Фото *А. Степанова*
Компьютерная верстка *Н.Ю. Кононенко*

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–19078 от 08.12.2004 г.

Подписано в печать 02.03.2007.

Формат 60х90^{1/16}. Гарнитуры «Таймс», «Прагматика». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.

Тираж экз. Заказ №

ООО «Чистые пруды», ул. Киевская, 24, Москва, 121165
Тел. (495) 249-28-77, <http://www.1september.ru>

Отпечатано с готовых диапозитивов в Раменской типографии
Сафоновский пр., д. 1, г. Раменское, МО, 40100
Тел. (495) 377-07-83. E-mail: ramentip@mail.ru

ISBN 978-5-9667-0301-1

© ООО «Чистые пруды», 2007