

Английский язык

Биология

География

Информатика

Искусство

История

Литература

**Воспитание
Образование
Педагогика**

№4(10)/2007

Математика

Немецкий язык

Русский язык

Спорт в школе

Физика

Французский язык

Химия

Начальная школа

Дошкольное образование

Классное руководство

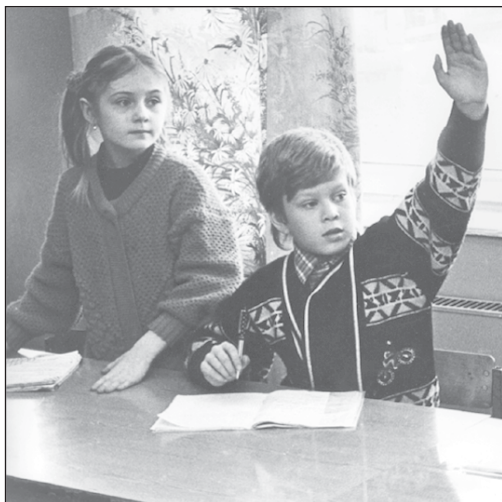
Школьный психолог

Здоровье детей

Управление школой

Библиотека в школе

НАТАЛЬЯ КАСИЦИНА
НИНА МИХАЙЛОВА
СЕМЕН ЮСФИН



Как развить в ученике
способность к выбору

**ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ:
тактика содействия**

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»
Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»
Выпуск 4 (10)

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

КАК РАЗВИТЬ В УЧЕНИКЕ СПОСОБНОСТЬ К ВЫБОРУ

**ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ:
тактика содействия**

Москва
Чистые пруды
2007

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика поддержки. Цели и основные тактики	4
Основной принцип тактики содействия	5
Особенности позиции учителя	6
Смысловая динамика педагогической поддержки.....	7
Самоопределение и самореализация ученика	9
Как ребенку совместить свои «хочу» со своими «могу».....	10
От проблемной ситуации – к образовательной	11
Отказ от ответственности ради любимого учителя	13
Зона ближайшего развития: как помочь ученику в ней удержаться	14
Первая попытка ребенка выйти за границы своих сегодняшних возможностей.....	16
Риски и страховки	17
Тактика содействия: реализация на практике	20
Один на один с выбором	24
Цели и задачи классного воспитателя	29
Литература	31

Педагогика поддержки. 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 помогает становлению личностной позиции ребенка, его взрослению.

Когда в начале 90-х годов в массовой школе стала внедряться новая должность – классный воспитатель, возникла необходимость исследовать эту особую сторону педагогической профессии.

В результате сложились четыре тактики педагогики поддержки*. Названия тактик – «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» – отражают конкретный смысл, который приобретает педагогическая поддержка в зависимости от решаемой задачи.

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 этом условии 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, потерявшего веру в себя. 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 выбирать 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. А педагог через процедуры, связанные с договором, создает условия, в которых ребенок овладевает логикой поиска и установления границ своей самостоятельности и ответственности. В этом и проявляется его «свободоспособность» – качество, которое О.С.Газман называл ключевым для осознания себя как автора и хозяина своей судьбы.

* В 2007 году четыре брошюры серии «Воспитание. Образование. Педагогика» посвящены тактикам педагогики поддержки: выпуск №2(8) – тактике защиты, выпуск №3(9) – тактике помощи, выпуск №4(10) – тактике содействия, выпуск №5(11) – тактике взаимодействия.

Основной принцип тактики содействия

Мы продолжаем знакомство с тактиками педагогической поддержки. На очереди – тактика содействия.

Перейти к ней возможно лишь после того, как ребенок благодаря тактикам защиты и помощи, описанным ранее, разблокирует свою активность, получит свободу выбора и поисков.

Педагог, использующий тактику содействия, не «работает на будущее ребенка», а создает условия, чтобы ребенок осознанно строил свою жизнь в настоящем. Не фантазировал по поводу жизни, а жил. Но при этом постепенно понимал, что самой своей жизнью он постоянно делает выбор.

Необходимые условия перехода к тактике содействия таковы:

- ребенок объективно и субъективно не является жертвой обстоятельств;
- у него достаточно стабильное эмоциональное состояние;
- его самооценка не занижена.

Кредо тактики содействия: «Ребенок, получив объективную возможность выбирать, должен стать субъектом выбора». Педагог помогает ребенку преодолеть страх перед неизвестным. Он целенаправленно работает на развитие способностей ребенка совершать выбор, способствует расширению его субъектного опыта.

Единственное и неперемнное требование, которое педагог предъявляет ребенку в тактике содействия, – **«Ты всегда можешь совершить выбор – попробуй проверить себя!».**

Нередко возникают ситуации, когда ребенок *может разрешить проблеме, но не делает этого*. Объективно непреодолимой преграды нет, но субъективно он не хочет (или ему кажется, что не может) выходить за рамки привычных способов действия, которые гарантированно обеспечивают ему некоторую успешность.

Вопрос в том, *не хочет* или *не может*. Если ребенок найдет ответ, значит, он самоопределился в проблеме. И теперь остается спроектировать деятельность, которая поможет ее разрешить.

Взрослым хотелось бы, чтобы процесс самоопределения *поскорее завершился* однозначным выбором цели. Действительно, если бы ребенок вкладывал все силы в достижение цели, то педагог с удовольствием организовывал бы ему условия для самореализации: почему же не помочь, если цель хороша!

Но именно в ходе самоопределения ребенок наращивает способности ответственно осуществлять выбор. Недооценка этого факта приводит к тому, что взрослые незаметно подменяют *свободу выбора необходимостью выбора*.

Особенности позиции учителя

Чем отличаются тактика содействия и предшествующая ей тактика защиты? В тактике содействия педагог уже в значительно меньшей степени определяет действия ученика, решающего свою проблему.

Педагог занимает позицию *слушающего* и *спрашивающего*, намеренно избегая позиции *советчика* и *эксперта*. При этом он:

- сдерживает импульсивные желания ребенка, вовлекая его в процесс осмысления того, что он хочет и намеревается сделать;
- постоянно интересуется его мнением и отношением к происходящему;
- вычленяет из его ответов главный смысл, спрашивая при этом: «Правильно ли я тебя понял, ты сказал следующее...»;
- расширяет возможности выбора, «вбрасывая» новые варианты, которые были ребенку неизвестны.

Также педагог в тактике содействия служит ученику своеобразным «рефлексивным зеркалом»:

- он часто воспроизводит формулировки ребенка, давая ему возможность услышать себя со стороны;
- использует инверсию, чтобы показать ребенку противоречия, содержащиеся в его намерениях (в утверждениях, в аргументации и т.д.), которые он не заметил или не захотел принимать во внимание;
- организует обратную связь, используя визуальную фиксацию мыслей ребенка (с помощью простых схем изображает логику высказывания).

Казалось бы, тактика содействия носит превентивный характер, поскольку позволяет ученику в рефлексивном, мыслительном пространстве переводить «факт жизни» в предмет анализа. Ребенок строит свой анализ – ситуация «его глазами». Педагог дает свой ракурс взгляда – «глазами возможного Другого».

По существу, содействие строится по типу интервью. Однако в тактике содействия интервью сопутствует методика активного слушания.

Педагог, слушая, вставляет свои вопросы тогда, когда *слышит* (а вернее, *предполагает, что слышит*), что ученик проецирует вовне или приписывает другим причины собственных неудач. В этом случае педагог задает вопросы, цель которых – перевести рассказ ребенка о том, что, как, почему и зачем делал Другой по отношению к нему, в обращение к себе – что, как, зачем и почему Ты делал по отношению к Другому.

При этом разговоре-интервью важно научиться фиксировать в сознании ребенка разность *его я*, *я-другого* и *ситуации как результата взаимодействия я-ребенка и я-другого*.

Важно уже в самом начале разговора иметь три листочка для фиксации (или на одном листе нарисовать три отдельные колонки).

Педагог вслед за рассказом ученика «рисует факт» – что произошло, но «рисует» особым образом, как бы разделяя его по ходу на Я-действие, предположительное действие Другого и предмет конфликта.

При этом педагог действительно искренне заинтересован в том, чтобы понять, что же *на самом деле* произошло.

Смысловая динамика педагогической поддержки

Попытаемся описать педагогическую поддержку как цепь необходимых действий. Каждое звено в ней можно представить как особую деятельность, как определенный шаг.

Рассмотрим возможные действия участников процесса педагогической поддержки (педагога и ребенка).

Что делает педагог	Занимаемая позиция	Что делает ребенок	Наличная позиция
Защищает права ребенка	Опекун-защитник	Ждет, когда он будет восстановлен в правах	Страдательно-выжидающая жертва обстоятельств
Помогает ребенку справиться с негативным состоянием	Помощник – Реабилитатор	Принимает помощь, следует за педагогом, желая получить облегчение	Потребитель, использующий педагога в качестве опоры в преодолении негативного состояния
Содействует ребенку в его активном стремлении преодолеть проблему	Доверенное лицо – Партнер	Активно действует в преодолении проблемы, организует свои действия с действиями педагогов	Субъект – Партнер

Очевидно, что в первых двух состояниях – «жертвы» и «потребителя» – речь о созидательной активности ребенка не идет. Качества субъекта обнаруживает лишь сам педагог. Это он каким-то образом узнает о затруднениях ребенка, квалифицирует их по источнику (причине) и пытается эти затруднения разрешить.

И педагог, и ребенок обретают субъектные качества в ситуации активности самого ребенка. Причем именно ребенок является инициатором действий педагога, он выбирает его доверенным лицом, посвящает в свою проблему как партнера, человека, способного действовать в общих целях.

Как педагогу понять, что ему следует тем или иным образом участвовать в ситуации ребенка?

Прежде всего нужно зафиксировать следующие моменты:

1) есть затруднение, которое вызывает у ребенка негативные эмоции, держит его в напряжении, может представлять для него определенную угрозу;

2) есть предпосылки, которые указывают на то, что могут в будущем возникнуть обстоятельства, реально представляющие угрозу для ребенка;

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

Обращаем внимание на то, что в первых двух случаях мы говорим об угрожающей ситуации, а в третьем делаем акцент на то, что ребенок, столкнувшись в реальной жизни с угрожающей (неприятной, вызывающей переживания) ситуацией, относится к ней как к проблеме. За этим отношением уже стоит его позиция – это его проблема, он это осознает и готов к активным действиям.

Очевидно, что если каждый из трех случаев педагог будет воспринимать как единичную ситуацию в жизни ребенка, которая требует от педагога отношений и действий «здесь и теперь», то взаимосвязи между этими тремя случаями не обнаруживается.

Если же педагог преследует цель создать условия, при которых ребенок может выращивать в себе способности становиться субъектом собственной жизнедеятельности, то каждый из вышеприведенных случаев **жизни педагог будет пытаться перевести в условия образования**. *А для этого он организывает специальную деятельность по поддержке, которая будет способствовать постепенному переводу ребенка от пассивных действий «жертвы» и «потребителя» к активным – субъекта деятельности по разрешению проблемы. В этом заключена смысловая и деятельностная динамика педагогической поддержки.*

На практике эта деятельность принципиально разделена на два этапа.

Первый – организация условий, при которых ребенок может сменить свое отношение к затруднению как неприятному факту в жизни на отношение к нему как к проблеме. В ходе этих преобразований педагог выводит ребенка на осознание значения субъектной позиции.

Самореализация начинается с первых вопросов, обращенных к себе: «Что я хочу?», «Что я могу для реализации своего “хочу”?», «Что я не могу и что буду делать – с собой ли или со своим замыслом?».

Диалектические противоречия, которые являются основой проблемы, разрешаются также в диалектике выбора, где объективно не может быть однозначного правильного ответа.

Так, например, если старшеклассник считает правильным отказаться выполнять домашнее задание, то он должен соотнести это не только со своим желанием иметь больше времени для развлечения, но и со своими амбициями пройти конкурсные экзамены.

В этом случае педагог поддерживает право старшеклассника на выбор, но не разделяет ответственности за него. Ответственность педагога в том, чтобы помочь ребенку расширить представления о возможном спектре последствий, зафиксировать в его сознании те способности и ту аргументацию, с помощью которых старшеклассник пытается преодолеть существующую проблему. К этому знанию можно будет вернуться, анализируя путь удач или неудач.

Таким образом, педагогическая поддержка помогает учителю избежать гиперопеки, которая затрудняет развитие у ребенка «свободоспособности». Но при этом возникает ситуация, при которой педагог должен каждый раз ставить и самостоятельно решать вопрос о том, насколько совпадают границы его ответственности и пределы свободы ребенка. В качестве нормативных границ здесь могут выступить лишь юридические нормы, все остальное – предмет свободного выбора самого педагога.

Самоопределение и самореализация ученика

Известно, что цель – это обязательство человека перед самим собой ее выполнить. Но каким образом возникает это обязательство?

1. Оно может появиться от других людей. В этом случае ребенок воспринимает его следующим образом:

– Ты должен это сделать. Если ты это сделаешь, то мы...

– Ты должен это сделать, но если ты не сделаешь, то мы...

Выбирай!

Иногда такой договор представляется ребенку лишь как предложение «из двух зол выбрать меньшее», но ему в принципе хотелось бы вообще не выбирать зло для себя, в какой бы мере оно ни было ему представлено.

2. Но обязательство может быть и внутренним. Появиться вследствие поиска, раздумий (возможно – как итог ошибок, рефлексии «горького опыта»). В этом случае послание самому себе может быть предъявлено следующим образом:

– Я должен сделать это, иначе я не добьюсь того, чего хочу.

– Я должен сделать это, даже если пока я этого не могу.

– Я должен сделать это – это моя цель!

Очевидно, что эти обязательства наверняка затрагивают чувства, интересы, права других людей. Таким образом, ребенок имеет возможность «самоиспытать» себя в реальных условиях жизни, возможно, желая получать условия для самореализации, а оказываясь, по факту, в условиях самоопределения.

Самореализация мыслится в данном контексте как успешное продвижение ребенка в разрешении своей проблемы. И иногда он и не замечает, что часть его успеха обусловлена тактичной и незаметной помощью, которую ему оказывают окружающие. (Помощь может заключаться и в том, что окружающие ничего не делают – просто не препятствуют ребенку совершать то, что он хочет и может. А если при этом они эмоционально поддерживают ребенка, то уже этим умножают его силы: «Не бойся – мы с тобой!») В результате появляется уверенность в себе.

Самоопределение – это попытка ребенка найти и самому признать правильной единую линию своего поведения, когда вдруг возникает множество желаний, каждое из которых исключает другие. Выбирая между своими «я хочу», человек выбирает свое единственное «достойное я».

Так через самоопределение человек становится **распорядителем собственных душевных сил**. То есть обретает чувство ответственности за свое «достойное я». Однако процесс обретения «достойного я» не является однозначным и прямолинейным. Это всегда путь сомнений, самый мучительный и конфликтный для человека. Любая ситуация, которая «построена не так, как хочется» и решается «не так, как можется», – это то неизвестное, которое человеку необходимо не только освоить, но и стать *кем-то* в этом новом освоенном пространстве.

Как ребенку совместить свои «хочу» со своими «могу»

Для того чтобы понять внутреннюю механику тактики содействия, нам нужно будет начать с результата.

Целью педагогической поддержки является *становление в сознании ребенка представления о том, что для обретения независимости необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят*. Этот процесс становления можно назвать «выращиванием» субъектности ребенка (или его субъектной позиции).

Такая позиция предполагает:

- а) наличие сознания, способного к самостоятельному выбору;
- б) наличие воли – механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора;
- в) наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит, наличие умения проектировать.

Наиболее успешно такая цель достигается педагогом при условии, когда ученик попадает в проблемную ситуацию, которую он сам оценивает как помеху, вызывающую у него потребность что-либо предпринять. Таким образом, педагогу нет необходимости мотивировать ребенка на деятельность. Наоборот, у ребенка есть этот мотив как естественное желание (побуждение) к деятельности, и он чаще всего ее и осуществляет.

Однако это вряд ли можно назвать проявлением свободы ребенка. Он зачастую не отдает себе отчета в том, что, избежав одной неприятности, он порождает другую. Обычно начинаясь с малого, эта ситуация как снежный ком обрастает другими – последствиями неразрешенной первой. Оказавшись свободным, ребенок не обладает «свободоспособностью» – он не может строить сознательную деятельность по преобразованию проблемы в нужном для себя направлении. Из-за неразвитых целей и интересов (мотивов) ребенок оказывается заложником собственной свободы.

Задача педагога состоит в том, чтобы создать такие условия, при которых ребенок сможет справиться с ситуацией. Но так, чтобы он учился не просто спонтанно действовать, а размышлял: откуда взялась эта проблема, как с ней справиться, как избранный им метод действий отразится на других людях и т.п.

Из этой длинной цепочки размышлений ребенку предстоит выбирать – то есть совмещать свои «хочу» со своими «могу» и «не могу». И принять решение, что ему теперь предстоит делать. И это уже другая сторона, связанная с составлением проекта деятельности и его реализацией. В ходе проектирования ребенок начинает сознательно анализировать условия, в которых ему придется реализовать свое «хочу». Это даст новый импульс размышлению о своих «могу» и «не могу», о возможностях их осуществления и усиления.

От проблемной ситуации – к образовательной

Важно обратить внимание, что отношение к проблеме у ребенка и педагога объективно разное. Хотя бы потому, что для ребенка проблема является «своей», а для педагога она становится «своей» только в том случае, если он возьмет на себя добровольные обязательства поддержать ребенка.

Другой важный момент: в случае необходимости в позиции «поддерживателя» может оказаться любой взрослый. Но не каждый взрослый, становясь «поддерживателем», становится педагогом. Потому что педагог, помогая ребенку разрешить его затруднения, старается сделать эту ситуацию образовательно-образовательной.

Итак, ребенок в реальной жизни попал в такую ситуацию, которая не имеет однозначного решения. При этом обстоятельства требуют, чтобы

решение было принято. Ребенок переживает – он не имеет ни знаний, ни опыта, как это делать. Но все-таки пытается активно действовать: понять ситуацию (сделать объектом познания), выявить условия, при которых возможно решение ситуации (перевод ее в задачу), сопоставить варианты решений и определиться, какой из них он будет реализовать (самоопределение), составить план реализации и осуществить его.

Если в таком виде посмотреть на то, что происходит с ребенком, то можно с уверенностью констатировать следующее. Любая ситуация затруднения, представляющая собой неприятный факт биографии, который доставляет ребенку массу переживаний, может быть превращена в проблему. Но тогда нужна особая **деятельность по переводу факта в проблему. Только в результате этой деятельности у ребенка может появиться новая позиция – позиция субъекта.**

На наш взгляд, педагогике (как теоретической, так и практической) явно недостает именно такого взгляда на факт и проблему. Поэтому педагоги зачастую не умеют выделять реальные образовательные проблемы и ставить их целями своей педагогической деятельности.

Традиционно, когда речь заходит о диагностике и классификации проблем ребенка, то, как правило, педагог руководствуется констатацией самого факта затруднения как источника неприятностей для себя. Например, если причиной низкой успеваемости класса считать отдельных учеников (или ученика), то возникает «проблема отстающих». Если источником антиобщественного поведения является отдельный ребенок (или группа детей), то возникает «проблема трудных».

Приведенный пример призван продемонстрировать, что при определении проблемы ребенок отсутствует сам по себе как человек, испытывающий затруднения. На его месте оказывается педагог. Но по какому поводу он переживает, какими видит цели своих действий (в том числе и поддержки), если в его сознании нет представления о ребенке как об инициаторе, носителе и возможном преобразователе проблемы?

Естественно предположить, что педагог проецирует свои представления на проблемы ребенка, наверняка не зная, каковы они на самом деле. Пытаясь решить их, педагог невольно эти проблемы сужает (или расширяет). Если успешное решение происходит, то он вряд ли может отчетливо сказать, что при этом делал сам ребенок.

Конечно, педагог в этом случае руководствуется исключительно благими намерениями. Забывая, что желать кому-то блага и делать его, не заботясь о том, зачем это благо нужно другому, – это значит в лучшем случае делать из ребенка объект благодеяний взрослых, а в худшем – объект воздействия взрослого в его собственных целях.

Отказ от ответственности ради любимого учителя

Необходимо заметить, что зачастую педагоги обнаруживают свои собственные проблемы как раз при столкновении с проблемами ребенка. Важно подчеркнуть, что негативная реакция ребенка может быть настолько неосознанной им самим, настолько противоречивой в своей адресности, что сама по себе вызывает абсолютно неадекватные реакции самих педагогов.

Смеем уверить, что эта неадекватность закладывается в том числе и системой подготовки педагогов. Например, «требования хорошо учиться из уст *любимого* педагога воспринимаются совсем по-другому, чем из уст *нелюбимого*» – эту фразу можно считать почти хрестоматийной для всех учебников педагогики в разделе «педагогическое общение» или «гуманистическая педагогика».

Возразить против такой очевидности трудно. Но так же трудно и почти невозможно на профессиональном языке объяснить «любовь». Здесь, как правило, начинаются пассажи по поводу педагогического искусства.

Рискуя вызвать гнев, мы все же попробуем рассмотреть призывы «любимого» и «нелюбимого» педагогов и причины различной реакции ребенка на них.

Предположим, что каждый из них руководствуется социальной нормой, положенной в основу их деятельности и предполагаемой деятельности ученика в школе (хорошо обучать – хорошо учиться). И у того и у другого педагога возникла проблема – ученик плохо учится. Отсюда и призыв педагогов к нему.

Норма-то предьявляется одна, а реакция разная. Значит, ученик не реагирует на норму как должное.

Можно ли в этом случае считать, что ученик у любимого учителя учится хорошо, потому что осознал необходимость этой деятельности для себя? Можно лишь предположить, что учитель, используя их хорошие отношения, обратит ученика к этой норме.

Но можно предположить и другое: удовлетворившись полученным результатом, учитель никогда не поймет, что данный результат не имеет никакого отношения ни к учению, ни к развитию субъекта учения. Просто ученик демонстрирует свое хорошее отношение к любимому учителю. Он выступает как субъект межличностных отношений, а не как субъект учения.

Это, возможно, льстит самолюбию взрослого, но может стать серьезным тормозом в развитии способностей ребенка к самоопределению и самореализации.

Из этого следует, что взрослый должен не только суметь увидеть факт наличия затруднения у ребенка, но и понять, *как сам ребенок его видит, понимает, чувствует*.

Зона ближайшего развития: как помочь ученику в ней удержаться

Резюмируя вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что для педагогической поддержки слово *проблема* является особым термином, в котором соединяются опыт ребенка, его настоящая ситуация и предпосылки для ее преобразования в будущем. Педагог, используя это сочетание, предоставляет ребенку возможность сделать проблему предметом, преобразовывая который, ребенок преобразовывает и сам себя.

Педагогическую поддержку можно рассматривать как вызов незрелому сознанию ребенка и как поддержку его возможностей и способностей к развитию.

Мотив педагогической поддержки – потребность педагога получать от ребенка в ответ на свои действия стремление к взаимодействию.

Задача состоит в том, чтобы уметь строить образовательный процесс, не снижая уровня его культурного содержания, но при этом соблюдая право каждого ребенка на достойное самоосуществление в рамках этого процесса.

Качество самоопределения и самореализации может быть в конкретной ситуации разным, это зависит от многих условий, но прежде всего от способностей ребенка «устойчиво находиться» в зоне ближайшего развития.

Напомним, что понятие *зона ближайшего развития* было введено Л.С.Выготским, который считал, что зона ближайшего развития определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Зона ближайшего развития дает представление о потенциальных возможностях развития ребенка. Зона ближайшего развития – расхождения между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достичь, решая задачи при поддержке взрослого).

Насколько устойчиво ребенок находится в зоне ближайшего развития, можно установить, анализируя его самостоятельные действия – то, что ребенок уже может делать сам. То есть, когда объективно есть все предпосылки для успешной самореализации ребенка, но субъективно он находится как бы на грани устойчивости. И необходимы внешние поддерживающие условия, чтобы ребенок утвердился, закрепился в этой зоне, «дорос» до такой степени устойчивости, при которой надобность во внешней поддержке отпадает.

Яркой иллюстрацией этой схеме может быть то, как ребенок учится ходить. Научить ходить, не давая ходить, нельзя. Поддерживать ребенка тогда, когда он двигается уверенно, – нелепо.

В пределах зоны ближайшего развития педагог действует в тактике защиты и тактике помощи.

Следует помнить, что ребенок, обретая устойчивость, объективно находит «опору в себе», которая является наилучшей гарантией собственной успешности. Однако устойчивость является противоположностью развития, поскольку развитие – это как раз выход за пределы устойчивости – уверенности. За этими пределами ребенка ждет новая проблемная ситуация, которую ему еще предстоит освоить (перевести в цели и задачи деятельности) и которой предстоит овладеть – то есть найти механизмы ее разрешения (решая задачу – реализовать цель). Это уровень потенциального развития ребенка. Поддерживая динамику развития, педагог через тактики содействия и взаимодействия помогает ребенку «перейти и закрепиться» на новом уровне.

Такие тактики уместны в тех случаях, когда ребенок проявляет волю к самостоятельности, но для успешности преодоления задуманного ему объективно необходимо дополнение, усиление его действий со стороны педагога. Для того чтобы поддержать ребенка в обнаруженной им зоне развития, педагог укрепляет его позиции за счет совместной деятельности по преобразованию проблемной ситуации. В определенной мере педагог выступает как доверенное лицо, гарант права ребенка на риск.

Таким образом, педагог в реальной практике создает условия для освоения ребенком механизма самоопределения как культурного и свободного способа управления своей жизнедеятельностью. По существу, только реальные ситуации и составляют канву этой жизнедеятельности. В реальной проблемной ситуации, как в некой точке, вдруг «обнаруживаются», «являются» *прошлый опыт* ребенка, запечатленный в его «могу – не могу», *настоящая ситуация* (хочу – не хочу) и *будущая* (я хочу и буду делать это).

Если представить проблему как разрыв, как некоторую «пропасть», которую ребенок может преодолеть только через прыжок (скачок к новому), то педагогическая поддержка является для ребенка устойчивой опорой для скачка и страховкой безопасного полета.

Эта метафора как образ педагогической поддержки важна, поскольку многое из того, что связано с ней, трудно описать лишь в контексте научных терминов.

Первая попытка ребенка выйти за границы своих сегодняшних возможностей

Теперь мы можем более подробно остановиться на собственно тактике содействия.

Тактика содействия, опираясь на достигнутый ребенком уровень успешности в образовательном пространстве, восстановленное доверие между ним и взрослыми, стимулирует ребенка на дальнейший шаг – от границы возможного за ее пределы. Целеполагание за пределами возможного (я могу!) может теперь обнаружиться в его «я хочу», столкнувшись с преградой, преодолеть которую предстоит самому ребенку. Именно этому его стремлению и будет адекватна тактика содействия.

Содействие направлено на то, чтобы обращать ребенка к рефлексии не только своего «я хочу» и «я могу», но и что «я хочу и что делаю в отношении Другого».

Педагог содействует ребенку:

- в «узнавании» себя по «фактам жизни» – ситуациям, в которых он принимал участие – относился, действовал;
- в рефлексии результатов, полученных им в данном факте и соотнесении их с тем, что происходит «здесь и сейчас»;
- в выходе за пределы «здесь и сейчас», в переходе к цели «чего я хочу, с учетом того, что я знаю об этом»;
- в построении (проектировании) различных вариантов действия, исходя из нового или уточненного понимания ситуации;
- в выборе одного из них;
- в попытках осуществить этот вариант в реальных ситуациях.

Повторим, что проблема ребенка, которую ему поможет обнаружить и решить педагог, используя тактику содействия, не столько житейская, бытовая, сколько образовательная.

Если в тактиках защиты и помощи педагог помогал ребенку сосредоточиться на своих «могу» и тем самым освободить себя для действий, то тактика содействия направлена на возникновение желания ребенка искать и обретать смысл своих «я хочу». Это стимулирует действия, связанные с осознанием и оценкой собственных желаний, интересов, мотивов и основ выбора.

Самым сложным и с точки зрения образования является осознание ребенком того, что прагматический выбор не всегда правильный. Он кажется верным, единственно разумным и логичным, пока не получена обратная связь от других людей. Стоит только ребенку обнаружить столкновение своих интересов с интересами тех, кого так или иначе выбор ребенка затрагивает, как вдруг для него становятся очевидными проблемы, связанные с отношением к другим людям. Такие проблемы нередко

требуют нравственного выбора. Это самое сложное: решая проблему в этом ключе, ребенок должен определить не то, что ему нужно получить, а то, чем поделиться, что бескорыстно отдать другому.

В тактике содействия педагог принципиально не должен заставлять ребенка делать то, что тот сам не хочет, не выбирает. Но старается, насколько это возможно и уместно, создать условия для появления ситуации открытого и неоднозначного выбора. Таким образом, создается перспектива рефлексии различных смыслов, которые могут крыться за различными вариантами выбора. Ребенок вправе сделать свой свободный выбор, но его сознание благодаря открывшейся возможности погрузиться в сложность и неоднозначность процесса выбора получает пищу для размышлений по этому поводу.

Итак, образовательная суть данной тактики заключена в том, что ребенок:

- имеет возможность расширить свои представления о вариантах выбора;
- погружается в ситуацию конструирования, анализа и оценки возможного выбора;
- осознает, аргументирует основания собственного выбора;
- рефлексиирует и фиксирует свое отношение к данным основаниям при учете иного мнения по этому поводу;
- пробует действовать в соответствии со своим выбором, добиваясь результата;
- анализирует полученный результат, соотнося его с предшествовавшими усилиями и событиями;
- фиксирует собственную ответственность за результат;
- получает конкретный опыт развернутой деятельности по построению выбора, своего поведения в ситуации выбора, своих действий по его реализации, своих отношений с людьми, которые были до выбора, возникали во время выбора, остались после выбора;
- получает опыт самопознания, самоанализа и проектной деятельности в условиях выбора.

Риски и страховки

Следует особо подчеркнуть, что тактики содействия и взаимодействия не могут применяться в экстремальных условиях.

Если реальная проблема ребенка настолько остра и по факту развивается столь быстро, что у педагога нет запаса времени, чтобы развернуть ее в образовательную ситуацию, ему ничего не остается делать, как действовать словно пожарный на пожаре – срочно локализовать своими

силами «очаг возгорания». Здесь скорее адекватной окажется тактика защиты.

Но если педагог не хочет быть «вечным пожарным», он может исподволь, не доводя дело до неуправляемого кризиса, помогать ребенку учиться действовать по отношению к собственным проблемам осознанно и самостоятельно.

Оглядываясь назад, ребенок осознает свой опыт, двигаясь вперед – его приобретает. Так – на приобретении и осознании – он живет и одновременно учится жить.

Рефлексия отличается от простого воспоминания о прошлом тем, что ребенок обращается к своему прошлому как к предмету самоанализа. Если педагог пытается организовать для ребенка рефлексии и осознание его опыта, а тот не испытывает в этом ни малейшей потребности и желания, то все попытки педагога будут встречать или отказ (вежливый или жесткий), или имитацию – подыгрывание педагогу в той «игре», которую он зачем-то устроил. («Что толку размышлять после того, как все уже произошло. Ничего не изменишь».)

Обсуждать свое будущее со взрослым подросток намерен не всегда. Чаще всего – когда останавливается «на перекрестке жизненных ситуаций» и не знает точно, куда ему идти.

Часто именно здесь ребенок пытается «использовать» педагога в качестве эдакого «камня-путеводителя»: «Направо пойдешь – это найдешь, налево – это отыщешь, а прямо пойдешь – это обрешь. Выбирай из трех известных одно необходимое!».

Любому взрослому лестно, когда ребенок обращается к нему за советом. Но по здравому разумению нужно бы сразу предупредить, прежде чем давать советы: *«Я только предполагаю, что все эти дороги ведут именно туда, куда я думаю. Не знаю точно, гарантий дать не могу. И никто не может. Выбор – это твой риск. Поразмышлять, поделиться своим опытом, как это делается, – могу, а брать ответственность за твой выбор – не могу. Твоя жизнь, тебе и выбирать. Я всегда посодействую тебе в размышлении о твоём выборе. Возможно, чем и помогу, но об этом нужно договариваться тогда, когда такая необходимость у тебя возникнет. Ты расскажешь мне и поможешь понять, в чем причина, в чем суть твоих затруднений».*

Педагог в тактике содействия постоянно находится с ребенком в диалоге. В диалоге невозможно, чтобы кто-то все время доминировал, принуждая другого двигаться в своей логике. Диалог – это не интервью и не допрос, это беседа-размышление двух людей, объединенных желанием добраться до сути того, что ищут.

В отличие от тактики защиты в тактике содействия педагог не убирает с пути ребенка преграды, на которые тот наталкивается (или которые, сам того не ведая, себе создает). Педагог не снимает общей доброжелательности общения, но он допускает, что ребенку может быть эмоционально некомфортно тогда, когда он натолкнется на свою проблему и увидит, что решать ее не может, пока не подумает, не выберет способ решения и не попробует его реализовать.

Тактика содействия по факту развивает критические, аналитические способности ребенка, но главное – ребенок учится концентрировать эти способности на осознании того, что проблема всегда имеет как минимум два варианта решений. Находясь в условиях альтернативы, человек не может обойтись без выбора. Отсутствии давления извне не только создает для ребенка ситуацию выбора в условиях свободы, но вынуждает его определять, в чем состоит суть его ответственности за совершенный выбор.

Когда же ребенок полон решимости действовать – и запрашивает у педагога помощь в этом, – приходит время тактики взаимодействия.

Договор – единственная страховка, которую может реально предложить ребенку педагог на этом уровне разрешения ребенком проблемной ситуации. Договор помогает педагогу самому не потерять необходимый уровень реализма и ответственности. Ни при каких обстоятельствах педагог не должен переходить ту грань, за которой он, увлекаясь сам и увлекая ребенка в небезопасный путь обретения права на свободу, не сможет гарантировать ему безопасность.

Провоцировать ребенка быть свободным, не снабдив его необходимыми «средствами безопасности», – это равносильно тому, как если бы опытный альпинист увлек юношу рассказами о красоте гор, провоцируя на немедленное самостоятельное восхождение.

Педагог через различные формы договора учит ребенка не только овладевать своей свободой, но и учит понимать, какой страховкой они при этом пользуются. Сам показывает ребенку, как эта страховка делается. А если увидит, что ребенок вознамерился идти без страховки, обязательно будет принимать меры по восстановлению необходимого уровня безопасности.

Пожалуй, образ альпинистов, совершающих совместный штурм вершины, наиболее адекватен для понимания сути тактики взаимодействия и значения договора в ней. Но прежде чем вступать с ребенком в договорные отношения, педагог учит его через тактику содействия познавать принципы «восхождения» к своей проблеме и самостоятельно следовать им. А «в договорной связке» с педагогом ребенок может попробовать осилить то, что одному пока не под силу.

Тактика содействия: реализация на практике

Вот пример, который иллюстрирует, как по отношению к Тане З. была применена тактика содействия в конкретной ситуации ее столкновения с одной из лидерш класса (см. начало истории в теме «Тактика помощи»). Учительница литературы сдержала слово: она действительно помогла Тане стать членом театрального кружка. Благо что у Тани были к тому неплохие способности. Так Таня была защищена и поддержана учительницей (назовем ее О.Г.) на первых порах. Вскоре Таня вполне освоилась, ее заметили, стали прислушиваться к ее мнению, а оно действительно часто было очень интересным.

Таню это окрылило. Но вскоре в кружке стали возникать мелкие и крупные стычки, которых раньше не было. В эпицентре этих стычек обычно оказывалась Таня. То она сама с кем-то ссорилась, то обостряла мелкое разногласие между ребятами в конфликт, непрременной участницей которого всегда была. Обычно она выполняла одновременно две роли: для обиженного – защитника, для обидчика – прокурора.

Учительница, наблюдая за Таней, видела, что девочка искренне хотела сделать в спектакле все как лучше. Она всегда была за справедливость. Там, где многие ребята даже не видели особого повода конфликтовать, Таня этот повод находила не потому, что хотела кем-то манипулировать или самой что-то от конфликта получить. Нет, видно было, что это – из бескорыстной любви к справедливости.

Однако было очевидно, что больше всех от такой ситуации страдала сама Таня. Ребята, которых связывало трехлетнее пребывание в кружке, были в принципе очень дружны. Они быстро забывали ссоры. Обвиняемый и «жертва» вскоре мирились, а Таня оказывалась третьей лишней. Она тянулась к ребятам, хотела их дружбы, но, оказываясь лишней, ожесточалась. И наконец, стала видеть источник своих несчастий в конкретном человеке.

Им оказалась Вика. Отношения девочек и до кружка были непростыми. О.Г. удалось, пользуясь своим авторитетом, сдерживать Вику, когда необходимо было помочь Тане вернуться в школу. Сейчас О.Г. понимала, что, поддерживая «справедливую» Таню, она сама оказывается несправедливой к ребятам кружка. Было очевидно, что именно Таня своим поведением провоцирует конфликты.

Вот пример их разговора, который возник в тот момент, когда Таня не то чтобы пожаловалась, но произнесла в присутствии О.Г. следующее: «От этой Вики никакого проку! Она даже мачеху не может толком сыграть, а хочет быть Золушкой!»

О.Г. Таня, а почему ты считаешь, что Вика не может сыграть роль мачехи? В прошлом году мы ставили «Морозко» – это была лучшая роль. Все ребята очень смеялись.

Т. Она только уродин и может играть!

О.Г. Здесь я с тобой должна согласиться. Роль красавиц всегда играть легче. Это в любой книге по режиссуре можно найти. А вот насмешить людей – это большой талант. Шуты, клоуны, комедийные роли не каждому по плечу. Наверное, ты права, не нужно играть Вике Золушку. Все и так знают, что она красивая девочка, а вот что талантливая – пусть увидят все. Спасибо, что подсказала.

Т. Ваша Вика всегда лучше всех! Она и так всем проходу не дает!

О.Г. Я не замечала, а что случилось?

Т. Ничего! Просто ненавижу ее и все!

О.Г. Таня, ты любишь ходить в студию?

Т. Да!

О.Г. Тебе кто-нибудь мешает ходить в студию?

Т. Нет, но не было бы этой Вики...

О.Г. Расскажи, как она тебе мешает.

Таня начинает, сбиваясь и путаясь, перескакивая с одного на другое, рассказывать какие-то обрывки историй, «произошедших» у них с Викой. О.Г. спокойно (пассивно) слушает – помогает Т. высказаться, но вот О.Г. вдруг заинтересовалась одной историей.

О.Г. Так ты говоришь, Вика специально села рядом с Валею и начала тебе плохо говорить? Да? (О.Г. точно, как эхо, повторила слова Т.)

Т. Да. И еще так ехидно смеялись.

О.Г. А как ты поняла, что они смеются над тобой?

Т. А что тут непонятного? Они как приходят, так и начинают надо мной смеяться!

О.Г. Я правильно поняла – Вика и Валя, как только приходят в кружок, сразу же начинают над тобой смеяться?

Т. Нет, Валя была тогда. А Вика... (Тут опять долго повторяются все те же истории, но уже появляются и другие. И краски другие...)

О.Г. Ой, я немного запуталась. Давай сначала. (Рисует и проговаривает.) Вот пришла ты вчера вечером. Так?

Т. Да, а она...

О.Г. Погоди, а то я не успею. (Начинает опять.) Вот пришла ты вчера вечером. Так?

Т. Да.

О.Г. А где была Вика?

Т. Она была на сцене.

О.Г. И ты тоже пошла на сцену?

Т. Нет. Я села в зале.

О.Г. Так.

Пауза.

О.Г. Ну и что было потом?

Т. Потом пришла Ира.

О.Г. Так. Пришла Ира.

Т. Ой, ну при чем здесь Ира?

О.Г. И я думаю, при чем здесь Ира? Итак. Вот пришла ты вчера вечером. Так? Вика была на сцене. Что случилось потом?

Т. Потом они с Вале́й стали меня обсуждать!

О.Г. Потом они с Вале́й стали тебя обсуждать. Так. А Валя откуда взялась?

Т. Да я же с ней рядом села! В зале.

О.Г. (Рисует.) Так. Вика на сцене, а Валя в зале с тобой рядом. Так?

Т. Да. И тут Вика сказала: чего ты там сидишь? Иди сюда!

О.Г. И тут Вика сказала: чего ты там сидишь? Иди сюда. (Рисует.) Валя пошла на сцену к Вике. Так. И что было дальше?

Т. Они стали шептаться!

О.Г. Они стали шептаться. Так. (Рисует схематические фигурки Вики и Вале́й, а вдали рисует фигурку Т.) Так. И что?

Т. Как что?!

О.Г. А что тебе показалось странным? Девчонки всегда шепчутся между собой.

Т. Да! Но не сплетничают!

О.Г. А откуда ты знаешь, что они сплетничали?

Т. Знаю.

О.Г. Я не возражаю, что ты знаешь. Но просто, как ты поняла, что они сплетничают? Я правильно поняла? Ты пришла вечером в клуб на репетицию. Так? Села в зале вместе с Вале́й. Так? Вика позвала Вале́ю. Так? Они вдвоем стали о чем-то тихо говорить. Так?

Т. И ехидно смеяться.

О.Г. И смеяться. И что случилось?

Т. Ничего не случилось!

О.Г. Таня, ты напрасно сердисься. Я ведь действительно хочу понять, что произошло. Если девчонки тебя обидели, я с ними поговорю. Никто не давал права оскорблять другого. Но я же не могу прийти и сказать: Вика, не зови Вале́ю. Валя, не ходи к Вике. Вика и Валя, не смейте разговаривать друг с другом.

Т. А пусть они не смотрят!

О.Г. Ну, я, конечно, могу их попросить не смотреть в твою сторону. Но завтра репетиция, как же они могут на тебя не смотреть, если и ты, и они – вы все будете в зале? Как ты это себе представляешь? Я подхожу и говорю: не смотрите на Таню!

Т. Нет, вы меня не понимаете!

О.Г. Может быть, но я стараюсь понять. Помогите мне. Может, и я помогу тебе. Что ты хочешь, чтобы Вика сделала?

Т. Я не хочу, чтобы она воображала!

О.Г. Таня, я же спрашиваю не о том, что ты *не хочешь*, я спрашиваю о том, что ты *хочешь*?

Этот вопрос застал Таню врасплох: она знала, чего она *не хочет*, но оказывается, ей трудно было сказать, чего же она на самом деле хочет от Вики.

На этом разговор был явно исчерпан. Учительница не торопила Таню. После небольшой паузы, когда было очевидно, что Таня пока не готова отвечать, учительница сказала: «Ну хорошо. Знаешь, мне нужно бежать. А то мы тут с тобой заболтались, а мне еще нужно целую кучу тетрадок проверить».

Т. Можно помогу?

О.Г. Давай.

Больше в этот день и в последующие разговор о Вике не возникал. Казалось даже, что наступило некоторое перемирие.

Однако вскоре ситуация проявилась вновь, но уже при других обстоятельствах и с другими участниками.

Таня была ответственной за приглашение администрации школы на спектакль. Она забыла сделать это вовремя. В результате на спектакль не пришла завуч, а ребятам очень хотелось, чтобы строгая М.И. на спектакле присутствовала. Назавтра ребята спросили М.И., почему она не пришла. «Я поздно об этом узнала и не смогла договориться. Вечером мне нужно было внучку из садика забрать. Если бы я раньше знала, то что-нибудь придумала бы».

Естественно, всем было обидно, что из-за Тани не пришла на спектакль долгожданная М.И. Разгорелась ссора. Самым ретивым обвинителем была Вика.

О.Г. опять столкнулась с ситуацией «Таня–Вика». И опять разговор с Таней.

Т. Я никогда Ирке этого не прошу! Она – и вашим и нашим! Как что, так ко мне! А здесь вместе с этой Викой.

О.Г. Давай оставим Иру в покое и поговорим о тебе. Что случилось?

Т. Они все накинулись, будто я нарочно М.И. не позвала!

О.Г. А кто тебе сказал, что ты это сделала нарочно?

Таня молчит. Видно, сказывается прежний опыт разговора по порядку.

О.Г. Значит, никто тебя не обвинял, что ты это сделала нарочно?

Т. Нет. Но они кричали...

О.Г. Действительно, зрелище неприятное. Они кричали, а ты что?

Т. Я тоже... Но я же не хотела! Я нечаянно забыла!

О.Г. Так ведь никто тебе и не говорил, что ты это сделала нарочно. Как ты думаешь, а ребята нарочно кричали на тебя? Они нарочно хотели тебя обидеть?

Т. Нет. Им самим было обидно. Мы все хотели, чтобы М.И. пришла на спектакль.

О.Г. Так. Они кричали не нарочно, а от обиды, что М.И. не пришла. Так?

Т. Да.

О.Г. С ними понятно. Конечно, обидно. Я тоже, если честно, очень ее ждала. Ты же знаешь, у Сергея с ней конфликт. Он ведь на репетицию удрал с ее урока. Может быть, и простила бы, если бы увидела, как он здорово играл. Как ты думаешь, простила бы?

Т. Да. Что мне теперь делать? Ребята меня, наверное, не простят?

О.Г. Не знаю. А ты как думаешь?

Т. Не знаю. Я бы, наверное, не простила. Столько все готовились...

О.Г. Ну, дело, конечно, малоприятное. Но может, есть какой-нибудь выход?

Т. Не знаю... Может быть, вы...

О.Г. Таня, я могла бы, конечно. Но ты представь, если бы Вика такое сделала, а я бы пришла за нее просить. Что бы ты сделала?

Т. Я бы сказала: пусть сама извиняется! Почему вы за нее должны!.. Мне что, теперь извиняться нужно?

О.Г. Не знаю, Таня. Здесь я тебе не советчик. Такие вещи человек сам за себя решает. Считаешь, что нужно извиниться, – извиняйся. Считаешь, что не нужно, – не извиняйся.

Т. Да, я приду, а Вика...

О.Г. Ты вначале по поводу себя реши. А потом уже по поводу Вики думай. Танюша, ты извини, мне нужно сейчас идти. Да и тебе, я думаю, лучше сейчас побыть одной. Подумать. Если что, приходи. Помочь здесь я тебе, конечно, ничем не смогу. Но если нужно что-то обсудить – пожалуйста.

Один на один с выбором

Мы специально дали эти два больших примера вместе. Очевидно, что при первом разговоре О.Г. удалось зафиксировать в сознании девочки, КАК можно рассказывать о том, что случилось. Учитель специально как «эхо» Тани отзывалась на Танин рассказ, специально «игнорируя» пояснения, рассуждения, предположения Тани на этот счет. О.Г. методично вычленила из

ситуации фактическую (видимую) сторону действий. Пришла. Села. Стали говорить и т.д.

О.Г. не давала Тане уходить ни в проекции, ни в фантазии. Впервые Таня столкнулась в своем сознании не с достроенной ею самой ситуацией, а с тем, что на самом деле *очевидно* происходило.

В этой неявной и очень запутанной истории О.Г. не увидела возможностей «обернуть» Т., поскольку там не было возможностей *явно показать Тане ее саму*. Потому что она упорно хотела видеть только Вику. Во второй ситуации спрятаться за Вику уже не удалось. О.Г. не предоставила Тане возможности спрятаться и за учителем.

О.Г. дала возможность Тане найти свое «отражение» в различных проекциях: Таня была принята как человек, который не мог специально сделать плохо другим.

Таня «отразила» сама себя в Вике как человека непримиримого в осуждении другого. (Я бы не простила.) Таня смогла увидеть себя и на перепутье: влево пойдешь – потеряешь уважение ребят. Ведь действительно, по справедливости нужно извиниться за свой поступок. А направо пойдешь – может быть, когда наступит момент извинения, «справедливая, но такая неприятная» Вика скажет что-то обидное. Обидное, но ведь справедливое. Вот принять Вику «справедливой», то есть равной себе – ни выше ни ниже, – Тане, очевидно, было труднее всего. Это О.Г. понимала, но не стала лишать Таню возможности решать самой, до каких пределов собственного мужества она готова идти самостоятельно.

Все эти «отражения» Тани произошли не случайно. Педагог оставил Таню наедине со своей проблемой, с выбором, с возможностью впервые самой поставить перед собой цель и попробовать осуществить ее.

Предложение О.Г.: «Ничем не могу помочь, но обсудить всегда можно» – это вызов самостоятельности и ответственности Тани, который педагог сделал в очень корректной форме. Не отказывая Тане в добром отношении, О.Г. тем не менее твердо дала понять, что *за Таню* эту ситуацию решать не намерена.

В.А. Петровский, исследуя разные аспекты, побуждающие человека идти на риск выбора, пишет: «Но что значит проверить и обосновать свою способность осуществить выбор – именно выбор, а не что другое? Это значит убедиться в своей способности реализовать каждую из альтернатив. Поэтому, в частности, отказ от риска означал бы, что индивид не справился с решением этой внутренней задачи. Кроме того, оценка индивидом своей способности осуществить волевой акт предпочтения, представляющая собой своеобразную «пробу себя», не может быть выполнена только во внутреннем плане: акт «пробы себя» осуществляется не про себя, не в уме. Только реально

осуществляемое индивидом рискованное действие может быть для него аргументом в решении этой особой задачи самопознания, порождения себя как субъекта». (В.А.Петровский. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996. С.122.)

Тактика содействия – это тактика, направленная на формирование ответственного действия в пространстве возможного.

Остановимся на этом подробнее. Дихотомия между «ответственностью и возможностью» есть прямое следствие противоречия между «ответственностью и свободой». Свобода предъявлена человеку в виде внешних условий как совокупности пространства, предметов, ресурсов, которыми он может пользоваться в том виде, в каком они есть, или преобразовывать в тот вид, который ему необходим. Пользование в данном случае мы рассматриваем в широком контексте. Например, человек может использовать речку, текущую возле его дома, для мытья машины. А может, не позволяя себе мыть машину, использовать речку как среду естественного обитания: сидеть на берегу, любоваться природой, искупаться в жару. В решении, как использовать речку, с какой целью – человек абсолютно свободен.

Но его свобода может носить конфликтный характер, поскольку хочется и то и то. Этот конфликт может решиться в пределах расширения – мыть машину и купаться, а может решиться в пределах сужения – мыть машину здесь, а купаться ездить в Сочи, оставив соседям грязную речку.

Таня З. пыталась решить аналогичную проблему.

Не извиняться и переждать, пока все уляжется.

Не извиняться и нападать на сверстников: «Я же не нарочно, а вы специально...».

Обвинять Вику: «Это она всех подговаривает против меня, а я же не нарочно...».

Извиниться перед М.И., а перед ребятами – нет.

Обвинять учительницу, что она ее не понимает: «Ведь я же не нарочно, а вы ...».

И т.д.

Учительница, понимая это, не подталкивает Таню ни к одной из этих возможных для нее альтернатив. Более того, она ясно отвечает Тане на призыв о помощи – нет. Человек сам решает за себя. Посмотрим, как благодаря такой позиции О.Г. стала меняться позиция Тани.

Ситуация 1. Это реальная ситуация, в которой оказалась Таня – «жертва» собственной забывчивости («Я же не нарочно») и осуждения сверстников («Чего они так? Почему они так? Я же не нарочно!»). Эта ситуация ограничена теми «я хочу» и «я могу», которые до сих пор позволяли Тане

находиться в театральном кружке. *В данный момент никто и ничто «извне» не угрожал Тане. Она сама стала причиной порождения конфликта.*

Таня в этой ситуации пытается найти поддержку у учительницы: прошлый опыт подсказывает, что О.Г. всегда была на ее стороне в трудные минуты. Таня просит о помощи О.Г.

Ситуация 2. Учительница принимает Таню «такой, какая она есть»: сочувствует состоянию Тани, поддерживает с ней разговор о случившемся, не порицает, не осуждает ее, но и не одобряет, как прежде.

Учительница как бы нейтральна, отстранена от главного вопроса Тани: как быть?

Не будучи отвергнутой, но и не будучи одобренной, Таня не может находиться в ситуации 2. Она это чувствует. А потому пытается найти выход.

Ситуация 3. Таня в размышлениях и переживаниях начинает понимать перспективу возможной утраты кружка. Она впервые осознает, *что значит для нее театральный кружок. Это та ценность, которую Таня хотела бы сохранить.* Но возникает реальная угроза (как это воспринимает Таня) – угроза со стороны сверстников. Они могут не принять ее такую обратно. Угроза тем более сильна, что среди сверстников особенно угрожающей является Вика.

Таня чувствует страх и растерянность. Потерять кружок она не хочет. Но и не может (а скорее не хочет, но об этом она не думает) что-либо предпринять в свою защиту.

Ситуация 4. Таня вновь возвращается за помощью к учительнице. Однако Таня опять получает эмоциональную поддержку, но не более. Это заставляет Таню смотреть на себя как на того человека, который должен что-то сделать в этой ситуации. На новое осознание ситуации «без учителя» – Я и Другие (сверстники). Только тогда впервые возникает новая перспектива выхода – если я хочу остаться в кружке, то я могу извиниться перед ребятами.

Девочка робко обозначает возможность выбора: Я должна извиниться? – запрашивает она помощи учителя. – Тебе решать – отвечает учитель. Это открытая возможность совершить выбор в ту или в другую сторону.

Ситуация 5. Таня решает в пользу нового «хочу». Так преобразуется ее первоначальное «не хочу извиниться» на «хочу извиниться». У Тани появляются две позиционные точки – *я хочу, я должна* (потому что я этого хочу). Из этой точки – «глазами сверстников» – Таня определяет новую ситуацию и ищет в прошлом опыте «могу».

Таня полна решимости обсуждать вариант извинения, но тут возникает Вика – как самый главный и сильный страх. Самое сложное – это признать право Вики осуждать Таню. Раньше именно против этого Таня боролась изо всех сил, отвоюывая свое право осуждать Вику. Теперь уже почти решившаяся на извинения Таня опять ищет защиты и помощи у учительницы. Но получает доброжелательный, но вежливый отказ.

Для Тани решиться посмотреть на Вику как на свое «отражение» – значит решиться на многое. Самое трудное в этом – признать право Вики высказать в адрес Тани претензии и принять их как справедливые – это значит взять на себя обязательства быть справедливой по отношению к Вике и к ее праву.

Тане гораздо легче извиниться и перед М.И., и перед О.Г., и перед всем кружком, но не перед Викой.

*В этих колебаниях выбора Таня будет неоднократно совершать обратные движения к учительнице, неизменно получая то, что ей действительно необходимо – доброжелательность, но не получая того, что не хочет давать ей педагог, – она не получит подтверждения, **как надо ей поступать**. Решай сама – вот ответ одного ответственного и свободного человека другому ответственному и свободному человеку.*

Ситуация 6. Таня совершает этот «прыжок в неизвестность». Отсюда ей предстоит увидеть себя, оценить и преодолеть эту оценку. Здесь осуществляет выбор не Вика, а Таня. Это здесь она будет думать о том, как ей отстаивать свое достоинство – извиниться, но не быть униженной и при этом не оскорбить того, кто попытается унижить, и тем самым стать *выше* их с Викторией прежних отношений.

Отсюда, с этой высоты, Таня осознает впервые неоднозначность «справедливости» и возможность преодолевать «справедливость» за счет более сложного и противоречивого состояния – признать справедливым существование своего Я в противоречии со справедливым существованием другого Я.

Естественно, что не такие мысли сейчас у Тани. Не важно, так или иначе думает она, важно, что дорога этих размышлений есть путь к собственному образованию.

Так, разбирая траектории решения реальных ситуаций жизни, ребенок, поддерживаемый педагогом, осуществляет траекторию, отличную от любой другой – траекторию индивидуального образования.

Учительское «Решай сама» – именно тот толчок, который Тане необходим. О.Г. не дает никаких гарантий – есть только воля и стремления Тани, ее свобода, ее движение к своему выбору. Это преодоление себя, преодоление известного.

Есть и обратное движение – чтобы восстановиться и снова двигаться вперед. Учительница позволяет Тани свободно делать и движения вперед, и движения назад. Она содействует этим движениям и через это – преобразующей деятельности Тани в пространстве внутреннего конфликта.

Учительница сдерживает желание Тани вынести этот конфликт вовне, поскольку понимает, что таким образом Таня может попасть в еще более сложную для себя ситуацию. Но сдерживать – это не значит запрещать, преграждать дорогу. В этом смысле работает значение поддержки, зафиксированное в Толковом словаре: «Поддержать – это, придержав, не дать упасть».

Учитель «придерживает» Таню своей готовностью дать ей эмоциональную, интеллектуальную, житейскую опору. Если бы этой опоры не было, неизвестно, как бы себя повела Таня в этой ситуации. И как повели бы себя ее сверстники.

Возможно, они, в священном гневе справедливого наказания, вытолкнули бы Таню из кружка. Или, не справившись со своими амбициями, она сама бы себя «вытолкала» не только из кружка, но и из класса, где, напомним, Вика была одним из признанных лидеров. Возможно, Таня оказалась бы на задворках школы, у гаражей, то есть в той ситуации, из которой учителя выводили ее, используя тактики защиты и помощи.

Цели и задачи классного воспитателя

В заключение мы хотели бы поговорить о том положении, которое могла бы занимать педагогическая поддержка в сегодняшнем образовании.

Отмечено, что тактики воздействия на ребенка, общепринятые в школе, на самом деле должны были бы применяться исключительно в экстремальных ситуациях. Но ситуация в школе и вправду экстремальная – прежде всего из-за нехватки времени и желания «втиснуть» в него как можно больше предметного, полезного содержания.

Таким образом, учителям не хватает времени, чтобы научить ребенка всему, что пригодится в жизни, а ему не хватает времени, чтобы подумать о жизни. В привычном потоке прагматических дел постепенно может потеряться смысл образования. Экстремальность задает такие цели, которые можно достичь прямолинейно и наверняка. Она диктует отношение к ребенку как к «чистой доске», на которой педагоги пытаются побыстрее и понадежнее записать «доброе» (а подчас – добротное), «вечное» (или, как некоторые полагают, беспроегрешное). Таким образом, сознание ребенка заполняется стереотипами, оно формируется в условиях выбора «из того, что дают» (то есть действует принцип ограничения). Тем самым оно лишается возможности осознавать и пробовать себя в ситуации свободы выбора – осознавать не то, «что дают», а то, что на самом деле хочешь.

В этом месте мы хотели бы сделать несколько замечаний. Деятельность по педагогической поддержке в таком виде, в каком мы ее представили «изнутри», дает понимание о том титаническом труде, который вкладывает педагог в каждую конкретную ситуацию ребенка. Очевидно, что для такой работы нужны не только знания (это вообще не может обсуждаться, если речь идет о профессионализме). Этот труд требует и особых условий, прежде всего времени.

Конечно, в школах появились новые специалисты – социальные педагоги, психологи. Система помощи и поддержки ребенка стала более профессиональной. Она решает многие проблемы. Но не может справиться с профилактической задачей.

Вышеупомянутые специалисты чаще всего сталкиваются не с собственными проблемами ребенка, а с педагогическим «браком». А он появляется не только от неумения или нежелания педагогов работать. В школьной среде существует вакантное место – место классного воспитателя. Именно этот человек, профессионал, необходим школе.

Классный воспитатель отличается от всех специалистов тем, что, имея время, условия и специальную подготовку, находится в самом тесном и разнообразном контакте с детьми, а потому обладает самыми широкими возможностями. Он и учитель (с учебной нагрузкой в пределах 10–12 часов, с обязательным ведением предмета в своем классе), он и организатор деятельности школы (организационные вопросы), и защитник прав ребенка, человек, помогающий другим учителям, работающим в классе. Классный руководитель помогает ребенку прокладывать индивидуальную траекторию в образовании, поддерживает его.

«Инструмент» работы классного воспитателя – педагогическая поддержка. На наш взгляд, она является самоценной, самостоятельной профессиональной деятельностью по созданию условий для *саморазвития* ребенка в процессе *становления его субъектом жизнедеятельности*.

Для обучения и воспитания важно, чтобы человек научился владеть культурой, а для педагогической поддержки важно, чтобы он научился владеть собой, учился быть хозяином собственной жизни (не потребителем, а распорядителем, то есть человеком, умеющим заботиться, устраивать собственную жизнь по своему усмотрению).

Педагогическая поддержка не противостоит обучению и воспитанию, а дополняет их, усиливает их эффективность, поскольку служит *мостиком* для возникновения самовоспитания и мотивированного учения.

...А до тех пор, пока система будет экономить на профилактике, она будет создавать все более и более дорогостоящие средства «тушения пожара», вводя в школу все новых и новых специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

Асмолов А.Г. Образ жизни, индивидуальные свойства человека, совместная деятельность – предпосылки и основание жизни личности в обществе / Психология личности, т. 2, Самара, 1999.

Воронкова И. Опыт построения модели педагогической поддержки в гимназии. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога. – Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М., 1996.

Газман О.С. Базовая культура личности.

Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. – Новые ценности образования, № 6, 1996.

Газман О.С. Потери и обретения: воспитание в школе после десяти лет перестройки. – «Первое сентября» от 21 ноября 1995 г.

Забота – поддержка – консультирование. Care – support – counselling / Выпуск № 6 серии «Новые ценности образования». – М.: Инноватор, 1996.

Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на Дону, 1996.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Личность как социокультурная реальность / Психология личности, т. 2, Самара, 1999, с. 491–495.

Фрумлин И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования. – Красноярск, 1998.

Юсфин С.М. Педагогическая поддержка в школе / Народное образование, № 6, 1998.

Якиманская И.С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога. – Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М., 1996.

УДК 371
ББК 74.200
К28

Общая редакция серии «Воспитание. Образование. Педагогика»: *М.Н.Сарпан*

Касицина Н.
К28 Как развить в ученике способность к выбору : педагогика поддержки : тактика содействия / Наталья Касицина, Нина Михайлова, Семен Юсфин. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 4 (10)).

ISBN 978-5-9667-0345-5

В выпуске подробно рассказывается об одной из четырех тактик педагогики поддержки – тактике содействия. Раскрываются ее цели и задачи. Даются рекомендации, как применять тактику содействия на практике.

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 РАЗВИТЬ В УЧЕНИКЕ СПОСОБНОСТЬ К ВЫБОРУ

**Педагогика поддержки:
тактика содействия**

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 06.06.2007.

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. (499) 249-28-77, <http://www.1september.ru>

Отпечатано с готовых диапозитивов в Раменской типографии
Сафоновский пр., д. 1, г. Раменское, МО, 140100
Тел. (495) 377-07-83. E-mail: ramentip@mail.ru

ISBN 978-5-9667-0345-5

© ООО «Чистые пруды», 2007