

## ШКОЛА ГЛАЗАМИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

### *Предисловие*

О школе, сколько ни говори, сколько ни пиши, - всё будет недостаточно. Смею надеяться, что и эти записки не окажутся лишними.

Записки - о школе. Школе, понимаемой в самом широком смысле этого слова. Той обычной, массовой школе, в которую, при нормальном стечении семейных обстоятельств, «нас мамы впервые приводят за ручку», и со двора которой мы, с пожизненным, и даже, можно сказать, посмертным, званием одноклассников (одношкольников), вступаем в ещё неведомую нам жизнь. Кто ж её не знает, эту самую, для кого-то прерасчудесную, а для кого-то, чего уж тут греха таить, и совсем наоборот, противную мучительницу, школу?! Как-никак, все через неё прошли. Все испытали на себе её «огонь, воду и медные трубы». О лицах, не знакомых со школой, – особый разговор. За ничтожно малым исключением, все мы отлично знаем, что такое наша школа и твёрдо убеждены в том, какая она есть и какой должна быть. Знаем, как и чему нужно в ней учить, какие и каким образом качества прививать детям. Все-то в её стенах мы изучили и извели. Если не сказать, что науки и предметы, преподаваемые школой, то уж саму эту школу, её порядки и правила, её требования, писанные и неписанные законы школьного существования познали как нельзя лучше.

У каждого запечатлелся свой неизгладимый образ школы. Какие-то взгляды сходятся, какие-то – нет. Многие уверены в том, что школа выполняет в современном мире роль Прометея, несёт людям божественный огонь. Другие считают, что предназначение школы – учить молодое поколение примиряться с волей множества как небесных, так и земных богов, слушаясь их и подчиняясь им. По их мнению, если в школе и не всё хорошо, то всё вполне терпимо.

Если придерживаться мысли Ницше, согласно которой фактов как таковых вообще не существует в социальном мире, а есть лишь их интерпретация, то и школы, как факта, нет, а есть лишь, в основном, социальные представления о ней с той или иной степенью индивидуальной окрашенности.

Кое-кто сравнивает школу с теми обителями, которые представлены в мировом литературном шедевре «Божественная комедия». Но если у Данте в эти обители люди попадают посмертно, то школа принимает в себя живые души. У поэта лишь очень немногие души удаляются в Рай. Основная же масса направляется в Ад или в тот его участок (Лимб), где души не мучаются, а только томятся. Ад неоднороден, условия существования в нём различны и могут быть обозначены кругами, как их себе представлял великий итальянец. Как Ад ждёт грешников, чтобы их мучить и томить, так и школа ждёт учеников, чтобы их переделывать и ломать. Сатана с демонами (директор с учителями), как мучители, всегда на своих местах. Тем не менее, Ад – не вечен. Большинству даётся надежда на выход из него при условии послушания и полного испытания мук и лишений. В этом смысле школа напоминает Чистилище, из которого, отмучившись положенный срок, дети (заведомые грешники) поднимаются на вершину в Земной Рай, отдыхают там, забывают о былых искупленных грехах своих и взлетают в небеса, уже в «настоящий» Рай, то есть во взрослую, свободную жизнь.

Кто-то готов представить себе школу в виде некоего вместилища, где действует мощный источник радиоактивного излучения, под воздействием которого происходит превращение одного сорта атомов (детей) в другой сорт.

Но так это, или совсем не так, школа – страна! И страна необъятная. Страна – крайне консервативная и, вместе с тем, постоянно и неуклонно меняющаяся. Школа – это вечно «белое пятно» на картине нашей жизни. Если мы в своём сознании зафиксируем какое-то одно единственное представление о школе, то оно окажется заведомо и неполным, и ошибочным. Школа – одна, а шестиклассник её воспринимает совсем не так, как малыш-первоклассник, с трепетом переступающий школьный порог и судорожно сжимающий руку своего напарника (в двойной связке, на самом деле, вроде как-то уверенней себя чувствуешь). Что тут говорить: год от году у школьника меняется восприятие своей школы. Меняются представления о ней. Взрослеет человек – меняются его взгляды на школу, ту родную, что сам закончил, и на школу обобщённую, каковой она выглядит в его сознании.

Школу хочется назвать многосложной системой. А ведь никакой системностью она, по своей сути, не обладает. Идеи устроить из неё штамповочный агрегат-автомат или поточный конвейер, хотя и владели изобретательными умами, но не удалось. На что остаётся только и сказать наше привычное «Слава богу!». А вот, что касается сложности, то, действительно, школа, как всякий достаточно большой социум, состоит из множества элементов. Будучи обязательными, эти элементы, хотя и стремятся к взаимодействию, всё же, сохраняют свои автономные свойства. Полного взаимодействия между ними никогда не наблюдается. Их противоречивость по отношению друг к другу безусловна. Другое дело, насколько остро она проявляется. Чем меньше остроты в отношениях между школьными элементами, тем благоприятнее в целом составляемый ими организм.

Если сравнивать детей с цветами, то надо не забывать, что цветы, во всей своей прелести, нас могут радовать только в результате особой заботы о них. Выращивание цветов – большое и вместе с тем тонкое искусство. И если им не владеть, то цветы будут расти хилыми и неприглядными. Дети – цветы, но является ли школа тем цветником, где цветы-дети чувствуют себя нормально и получают всё необходимое для своего роста и цветения? И всегда ли учителя отвечают тем требованиям, которые предъявляются к садовникам. Ведь если школа – это сад, то учитель, как садовник, должен, прежде всего, быть очень бережным по отношению к семенам, коими и являются дети. Есть школы, которые выглядят, как декоративная красавица, но душевность и чувства в них отсутствуют. И есть школы, представляющие собой сборища безвкусицы и дикой душевной некультурности.

Возможно, многих такое сравнение смутит, но школа очень напоминает пенитенциарное заведение. Но если многие колонии выполняют исключительно функции содержания осуждённых, то школа требует от своих поднадзорных обитателей обязательного труда, и труда весьма тяжёлого, за уклонение от которого учащийся подвергается наказанию. При таком взгляде на школу учителей вполне можно называть надзирателями. Полного же человеческого контакта между надзирателями и заключёнными, в принципе, не может быть. Школа строится на жертвах. И кто эти жертвы выносит, тот совершает поистине героическое деяние. Но героев, как известно, много не бывает. И хотя говорят, что в жизни всегда есть место подвигам, школу никто таким местом не считает. Школа может быть или хорошей, или плохой, но всегда принципиально чужой, казённой и неудобной. Она рассчитана не на отдельную личность, а на некую усреднённую массу. Её вполне можно сравнить с «прокрустовым ложем». Задача школы – подгонять людей под некий общественный стандарт, чем она, в общем-то, и занимается, если на неё посмотреть трезвым взглядом.

Внутри школа не такая, как она воспринимается извне. Всю себя школа не показывает. И это даёт основания утверждать, что в целом школа представляет собой

миллионы квадратных метров лжи. Люди склонны воспринимать её в некоем идеале, который на само деле очень далёк от действительности.

Школа во многом, если не во всём, - маскарад. Маскарад, в котором, выступая без масок, люди остаются, тем не менее, неузнанными. Неузнанными для тех, кто смотрит на школу со стороны, и неузнанными для самих себя, непосредственных участников этого маскарада. Все друг для друга – загадка. Для учителей загадка – школьники, для школьников – учителя, для родителей загадка – собственные дети в школе и их учителя.

Школа воюет с детьми, дети воюют со школой. Где-то это острее происходит, где-то мягче. Но происходит обязательно. Об этом надо помнить, чтобы смягчить тот вред, который школа может приносить сама себе, а в её лице детям, учителям, родителям. Пусть по мелочам, но смягчать. Вот, к примеру, российские школы стали обеспечиваться качественной водой для питья. Вроде бы и мелочь в общепедагогическом масштабе. А польза от него невероятная для раскрытия потенциала ребёнка и резервных возможностей его организма. Выпил человек стакан вкусной, чистой воды – и он уже с другим настроением идёт на урок. И культура повышается. Дети столичных российских школ – Москвы и Санкт-Петербурга - уже не пьют воду из-под кранов в туалетах.

Конечно, главнейший элемент школы (да не смущает нас это слово, взятое у механиков) – наши дорогие учащиеся. Растущие и развивающиеся детки. Сегодня они уже чуть-чуть не такие, какими были вчера. А завтра их, встретив на улице, будет уже совсем не узнать. Но учащиеся – не мягкий воск, из которого можно формировать что угодно, руководствуясь знанием одних возрастных особенностей. Они – повторение, в той или иной степени, народной природы, которая совсем не просто поддается каким-либо изменениям. Недаром в учительской среде бытует выражение: «От осины не родятся апельсины». Педагогика уже давно отказалась от теории «белого листа», согласно которой из любого ребёнка можно сделать и Моцарта, и Эйнштейна, если только этого сильно захотеть и подобрать правильный, педагогически обоснованный метод. «Совершенно невозможно, чтобы человек не унаследовал от своих родителей и предков их качеств и пристрастий, что бы ни говорила против этого очевидность». Эти слова принадлежат Фридриху Ницше, и с ними, как ни относишься к данному философу, трудно не согласиться.

Школа - это ещё (а скорее, прежде всего) и учителя, имеющие, несомненно, более устойчивый (профессиональный) взгляд на школу, который далеко не всегда сходится с детским взглядом. От них, от учителей, постоянно требуют перемен в обучении и воспитании школьников, но никто более чем они, не сопротивляется осуществлению этих перемен на практике. Стремление ребёнка к самости, как правило, сталкивается с упорными действиями учителей по трамбовке детских личностей под единый уровень, его величество Стандарт. Сейчас до неприличности много говорится об образовательном стандарте, но как-то ничего путного с ним пока не получается. Стандарт – это когда образовательный эффект видят, как картину Васнецова «Три богатыря». На лошадках сидят парни хоть куда! Ум, Совесть и Мощь России! Но, увы, это только в застывшей живописи. В реальности же получается в соответствии с остротой известного отечественного политика: «Хотели как лучше, а получилось как всегда».

Школа – это и родители, так или иначе, с разной степенью активности, часто скрытой, но не менее напористой, вынужденные участвовать в школьной жизни. Редкие папа и мама не видят в своём ребенке «птицу счастья завтрашнего дня». И они уже в другом свете воспринимают школу, не так, как она представляется их детям и учителям. И при возможности пытаются «трамбовать» и детей своих и их учителей под те школьные идеалы, которые сложились в их родительских головах на базе личного опыта. Кто-то из пап и мам целиком и полностью поддерживает школу, пытается действовать с ней в синхронном режиме, а кто-то только тем и занимается, что во всём противодействует школьному процессу, доводя подчас это противодействие до состояния военного сражения. Представление о ненапрасной силе влияния родителей можно получить хотя бы на широко известном примере судьбы бесланской школы. Не смиренные учителя

занимаются активным расследованием тёмных пятен случившейся трагедии, а родительская организация «Матери Беслана». Первые руководители страны прислушиваются не к учительским голосам, а мнению родителей, приглашая их даже в Кремль на переговоры. «Матери Беслана» излагают президенту свою точку зрения на недостатки расследования теракта. И этим лишний раз доказывается необходимость рассматривать любое массовое явление с разных позиций. В каждой школе есть свои «бесланы», если смотреть на школьную жизнь не с одной колокольни, какой бы высокой она ни была, а, прежде всего, фокусируясь на отдельных человеческих жизнях. Для этого нужно иметь очки разной направленности видения. Иначе или дальновзоркость не позволит чего-то увидеть, или близорукость. Сегодня межрегиональное общественное движение родителей «СЕМЬЯ, ЛЮБОВЬ, ОТЕЧЕСТВО» категорически выступает против принудительных прививок детей от ряда болезней. И не прислушиваться к родительским голосам нельзя. Хотя и они могут страдать определёнными перверсиями, отсутствием единства во взглядах на воспитание подрастающего поколения. Социологи с тревогой отмечают тот факт, что об особой российской культуре детства сегодня говорить не приходится. Более того, как считают многие, убита сама потребность в наличии такой культуры, и вместо неё осталась одна чёрная дыра ценностного и душевного вакуума. Людей кругом полно, а доброжелательности среди них нет, и не с кем ребёнку обсудить трудную ситуацию. Не от того ли в России наблюдается самый высокий в мире уровень подростковых суицидов?

У школы есть также своя администрация, которая, в свете поставленных перед ней государственных задач, смотрит на школу с позиций, существенно расходящихся с позициями других субъектов образовательного процесса. В первую очередь, администрация обеспокоена тем, чтобы продемонстрировать успешность и качество работы учреждения перед вышестоящими инстанциями. Доложить, как говорят, «партии, народу и правительству». Оценка этой работы сегодня зависит от количества призовых мест на смотрах и конкурсах, проводимых в административном порядке, а также от показателей сдачи государственных экзаменов. О гуманистических подходах и здоровые сберегающих технологиях школьным администраторам приходится думать меньше всего.

От школы нельзя отделить (как бы этого и хотелось!) и чиновников, управляющих этим самым «образовательным процессом». С их начальнической вышки школа уже видится совершенно в ином свете. По их заказу придуман ЕГЭ, называемый по созвучию в народе Бабой-Ягой. Придуман явно в противовес желаниям других субъектов школьного образования. С подозрениями на его проведении делать деньги. За подозрениями поспели и следственные дела. Пока лишь в единичных случаях, хотя масштаб фальсификации результатов экзаменов носит всеохватный характер. В некоторых регионах страны люди убеждены, что Единый экзамен – платный, и уточняют только сумму. Дети говорят, что с них требовали по 25 тысяч рублей (ещё бы не хватало долларов!). Когда вся страна погрязла в коррупции, заблудилась в дебрях организованной преступности, эти мысли и подозрения не вызывают удивления. С этим соглашается и главный чиновник от образования: «Пока в обществе процветает нечестность, сделать честным отдельно ЕГЭ невозможно». В последнее время роль чиновничества в школьной жизни небывало возросла. Без чиновников, стало быть, «и не туды и не сюды». Теперь учитель принадлежит не столько школе и детям, сколько различным управленцам и методистам из департаментов образования, плодящих многочисленные приказы и инструкции и требования всевозможной отчётности. Попробуй только послушайся их, как школу захлестнёт цунами проверок и инспекций. Или учителю будет значительно осложнена его деятельность, снижена квалификационная категория, а стало быть, урезана и заработная плата. У современного учителя значительная часть рабочего и нерабочего времени посвящается всякого рода отчётам, требуемым от вышестоящих органов. Учительских сил и времени непосредственно на работу с детьми остаётся, естественно, меньше. Сотканный

над школой бюрократический покров всё увеличивается и увеличивается. И его никак не отделишь от школы.

И вот, если уважительно послушать каждого, то удастся заметить, что одну и ту же школу люди видят, а следовательно, и оценивают, совершенно по-разному. И отличия такого восприятия, обусловленного разницей занимаемого положения, порой бывают очень значительными. И каждого, выразимся, «заклинивает» на своём видении школы, каждому хочется хотя бы немножечко, на капельку, но видоизменить её, родименькую, под себя. Не тому ли свидетельством являются жаркие споры о целесообразности государственных выпускных экзаменов – ГИА и ЕГЭ – и их содержании, споры о порядке поступления в вузы, о том, когда, куда поступать, что сдавать, к чему и как готовиться абитуриентам. Каждый, как может, тянет общее для всего образования одеяло на себя. Естественно, тому, кто сильнее, достаётся большая его часть. Учащийся – слабее всех, и он вынужден довольствоваться лишь крохотным лоскутком этого одеяла. Ему, главному субъекту образовательного процесса, заведомо уготована роль заложника той беспощадной и широкомасштабной борьбы, которая ведётся как внутри школы, так и вокруг неё. Он, ребёнок, ещё несамостоятельный и беспомощный, вынужден колебаться с колеблющимися линиями различных организационных категорий взрослого люда. Получается так, что глаз у школы множество, и все они видят по-разному. По этой причине происходит разделение на «мы» и «они», когда у детей наблюдается дезадаптация к школе, а у учителей нарастает так называемый синдром эмоционального выгорания со всеми вытекающими из этих явлений последствиями.

Школу последнее время принято считать учреждением, которая реализует, выражаясь научно, субъектно-субъектные отношения. Ученик – субъект. Субъектами также, с данной точки зрения, являются и учитель, и родитель, и администратор, и чиновник, да и всякий другой человек, так или иначе воздействующий, влияющий на деятельность школы. Но они не сами по себе в отдельности существуют, а вступают в сложнейшие отношения. Каждый другой влияет на каждого другого, а все вместе – друг на друга. «Субъект, - как говорил Н.О. Лосский, - создаёт отношения, различными способами апперципируя данные его сознанию предметные содержания». Можно ли при этом утверждать, что субъект создаёт все отношения вполне самостоятельно, ни в каком смысле не подвергаясь внушениям со стороны субъектных содержаний? Наверное, нет. Каждый субъект по-своему влияет на другого субъекта. Таким образом, создаётся некая реальность и объективность, которую можно именовать «школой».

Что нужно сделать для того, чтобы все лица, имеющие прямое отношение к школе, чувствовали себя в ней хорошо, чтобы школа была зоной со-дружества, со-понимания, со-действия, со-чувствия, со-гласования и, как вершинный результат, со-зидания? Говорят, что если правила русского языка рассматривать с нравственной точки зрения, то главной приставкой надо считать приставку «со». Очевидно, что каждому человеку следует не замыкаться только на себе, а учиться видеть школу другими глазами, то есть со-глас(з)но. В первую очередь, учителю следует ставить себя на место ребёнка и его взглядом, нет-нет, да и посмотреть на школу. Тем более что ребёнок, в соответствии со своим возрастом и зрелостью, как гласит одна из глав Конвенции о правах ребёнка, подписанной Россией, «имеет право свободно выражать свои взгляды по всем затрагивающим его вопросам». Как и то, что он «имеет право свободно выражать своё мнение, искать и получать информацию любого рода, если это не вредит другим людям, не нарушает государственную безопасность и общественный порядок». Забывший своё детство учитель, требующий от ученика неукоснительного выполнения того, чего он сам ребёнком не выполнял, не может быть полноценным учителем. Он лишь формальный исполнитель неких школьных программ и правил. С другой стороны, и ребёнка надо учить смотреть на окружающий мир не только собственными глазами, объяснять ему те или иные учительские и родительские позиции, их смысл и целесообразность применения.

Людам бывает очень трудно, когда они свыкаются со своими профессиональными обязанностями, взглянуть на себя со стороны. Школа, в принципе, старушка. А старые люди не любят зеркал, которые изображают их не так, как они того бы хотели. Редкий человек бичует себя за свои недостатки и уродства. Чаще всего он их просто не замечает. Хлысты в народе – не в почёте. Учитель мало задумывается о том, как он воспринимается учеником. И ребёнку тоже невдомёк, как он выглядит в глазах учителя. А уж рассуждать об этом совсем не принято ни с той, ни с другой стороны. Конечно, учитель заботится о развитии и поддержании у себя тех или иных качеств, старается, как минимум, привлекательней выглядеть, лучше одеться. Но он всё это совершает от самого себя любимого, от своих представлений об образе учителя, не утруждаясь думами о том, как его воспринимают главные оценщики учительской личности – учащиеся, остро реагирующие на неестественность всякого человеческого проявления. Учительницы средних школ, особенно по гуманитарным предметам, будучи донельзя зашоренными и подавленными, пытаются компенсировать свою психотравмированность отдельными деталями светского образа жизни. Но делают это крайне неумело, неорганично. Простой пример: учительница пользуется дорогой парфюмерией с резким запахом, ей это самой, по-видимому, нравится, а у подростков, с кем она работает на уроках, вызывает брезгливость и протест. Вроде бы и мелочь, но она отрицательно сказывается на отношениях детей и учительницы. Школа же не дом терпимости, где данный парфюм мог бы вполне сойти за норму. И таких мелочей несоответствия в школьной практике накапливается вагон и маленькая тележка.

Сравнительно недавно в штатном расписании российских школ появилась должность психолога, который по профессиональному положению обязан, как не трудно догадаться, оказывать психологическую помощь всем лицам, причастным к школьному процессу – учащимся, их родителям, учителям, административным и техническим работникам, смягчать остроту школьных проблем. Под воздействием западных педагогических моделей произошло робкое внедрение в педагогическую практику формы индивидуального вмешательства в жизнь учащихся и учителей с целью её улучшения и оздоровления. На самом деле появление психологов мало что изменило в школе. И только в редких случаях, если психологу удаётся добиться относительной независимости, а это совсем не простая задача, то он, рано или поздно, начинает улавливать существующие противоречия во внутришкольных отношениях, которые, при нередких сбоях педагогического процесса, могут приобретать выраженный антагонистический характер. Атмосфера всеобщего недружелюбия угнетающе действует на всех участников образовательного процесса, и психолог один не в состоянии улучшить существующий психологический климат нашего школьного образования.

Мне, как дефектологу по образованию, имевшему предварительный опыт работы в специальных детских учреждениях, в течение пятнадцати лет довелось выполнять функции педагога-психолога в одной из обычных общеобразовательных школ Москвы. Кроме того, как это нередко случается с мужчинами, работающими в российских школах, пришлось заниматься одновременно и учительской практикой. Признаться надо, не последнюю роль в этом играли денежные соображения.

У Сергея Есенина есть строки «Лицом к лицу лица не увидать. Большое видится на расстоянье». Этот афоризм поэта, безусловно, исполнен глубокой мысли, но далеко не бесспорен. Можно, конечно, не разглядеть вблизи гору, здание-небоскрёб или что-то в таком роде, но разглядеть человека всё-таки можно. А психологи, если они действительно психологи, как раз заострены на разглядывание человека при близком контакте с ним. Конечно, если руководствоваться аристотелевской силлогистикой, не всякое их речевое проявление можно считать высказывающей речью. Письменные труды психологов, очень часто, не содержат истинности или ложности чего-либо. Они могут напоминать, например, мольбу, которая тоже не истинна и не ложна. Тем не менее, мольба имеет свою ценность. Как речевую, так и когнитивную.

В данной работе предпринята попытка с позиции практического психолога затронуть, хотя бы в штрихах, взгляды на одну отдельно взятую школу всех категорий лиц, в той или иной степени к ней относящихся. Уделяя первостепенное внимание описанию взглядов учеников, учителей, административных школьных работников, родителей, я, как автор, решил не оставлять в стороне технический персонал школы – уборщиц, рабочих, а также охранников школы, оказывающих немаловажное влияние на воспитание детей. Мои активные формальные и неформальные контакты в течение пятнадцати лет на одном рабочем месте в качестве психолога с учащимися и школьными работниками, практическая психолого-педагогическая деятельность, а также множество проведённых экспериментально-диагностических исследований позволили накопить значительный материал, который мог бы, по моему разумению, представить интерес для всех тех, кого волнует жизнь и судьба современной российской школы. Поскольку речь идёт об обычной школе, характерной во многих отношениях для российского образования, есть веские основания многие зафиксированные наблюдения считать типичными для большинства отечественных школ. Надо сказать и то, что, хотя школы и могут отличаться между собой в ту или другую сторону, эти различия минимальны. В основном школы базируются на выполнении стандартных правил и поддерживают единообразие. Все они располагаются в общем строю подобных себе учреждений и не позволяют себе резких отклонений от установленных в российском образовании норм. Школьные работники хорошо об этом осведомлены, поскольку существующая система повышения квалификации педагогов предусматривает весьма широкие межшкольные контакты на самых различных уровнях. Куда ни зайти – везде, по сути, одно и то же. Конечно, есть какие-то диковинки, которые можно увидеть в той или иной школе, но в целом все российские школы очень похожи одна на другую. Для отечественной действительности не принято какое-либо выпячивание. Все бугорочки и холмики мы сравниваем по какому-то природному нашему свойству. Процесс стандартизации школьных учреждений происходит помимо чьей-то воли. Школа, допустившая выходы за пределы усреднённых представлений, не имеет шансов на долговременное существование. В ней быстро происходит смена педагогического и административного состава, и всё возвращается на «круги своя».

## Глава 1. ШКОЛЬНИКИ

### *Общие замечания*

Школьники так школьники. Примем, по умолчанию, этот термин в качестве основного для обозначения всех тех, кто учится в школе. Конечно, нам никуда не деться от употребления и других русских слов, в той или иной степени синонимичных слову «школьник»: «ученик», «учащийся», «ребёнок», «подросток», «воспитанник». Сегодня психологи заявляют о необходимости строго дифференцировать использование этих слов, утверждая, к примеру, что учащийся – это любой ребёнок, зачисленный в школу, а вот учеником может считаться лишь тот, кто по-настоящему учится, мотивирован на приобретение знаний, является полноправным «субъектом образовательного процесса» со всеми присущими для данного определения качествами. По ходу изложения материала я буду касаться предлагаемых психологами уточнений. Но в целом придётся пользоваться каждым из названных слов в соответствии со стилиевыми требованиями к тексту, ни одно из них не считая неудобным. Давайте договоримся понимать так, что «школьник», «ученик», «учащийся», «ребёнок», «мальчик», «девочка», применительно к школе, – это одно и то же. И только в отдельных случаях, когда потребуются, я буду вносить те или иные уточнения.

Понятно, что школьник – это динамично развивающийся во всех отношениях – и биологическом, и личностном планах – человек. В школу он приходит, когда ему семь

лет, а покидает – когда уже семнадцать-восемнадцать. Приходит - с одним взглядом, уходит – с другим. Да и на протяжении всего пребывания в школе взгляды ребёнка на неё могут не один раз самым существенным образом меняться. Я хочу остановиться отдельно на описании типичных взглядов четырёх отдельных категорий школьников: **первоклассников, пятиклассников-шестиклассников, учащихся восьмых-девятых классов** и выпускников школы – **одинадцатиклассников**. Такой выбор обусловлен наблюдаемыми отличиями в школьно-возрастной градации учащихся. Долговременные наблюдения и исследования показывают, что на этапных стыках школьного цикла у школьников происходят существенные изменения в восприятии своей родной школы. Почти поголовное восприятие школы в радужном свете первоклассниками, когда с их стороны ещё не существует выраженного стремления к свободе и самостоятельности, когда они фактически и не знают, что такое школа, подчас неожиданно сменяется их негативным отношением к той же школе в старших классах, когда школа начинает восприниматься как место заключения, неудобства, а то и как очаг враждебности. Год от года, в своём посещении школы, дети всё меньше и меньше руководствуются желаниями, а привыкают подчиняться требованиям долга. Тот, кому не удаётся подчиниться долгу, начинает испытывать серьёзные школьные трудности. Они ненавидят школу и всё, что с ней так или иначе связано. Песенное ностальгическое понятие «школьные годы чудесные» с реальностью так же согласуется, как слова из другой, ещё более популярной в своё время, песни: «Я другой такой страны не знаю, где так вольно дышит человек».

Описывая типичные взгляды возрастных групп учащихся на школу, я буду обращать внимание на то, как сама школа и в целом и по отдельным категориям её работников выполняет Статью 12 ооновской Конвенции о правах ребёнка. Статья обязывает школу, как государственный институт, обеспечивать ребёнку, способному формулировать собственные взгляды, право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребёнка.

Обеспечение правовой защиты ребёнка не только не исключает, но подразумевает установление для него в обязательном порядке и необходимых рамок ответственности за свои действия. Ответственности перед коллективом, каким бы он ни был, перед обществом, каким бы дурным оно ни представлялось. Ответственности и перед самим собой – перед собственной совестью, которую ещё надо и приобрести в процессе взросления. А это далеко не каждому удаётся. Сентиментальное отношение к детям, политика полного их оправдания наносят такой же непоправимый вред их воспитанию, как и игнорирование права ребёнка быть тем, «что он есть». «Вырастет из сына свин, если сын – свинёнок». В этом, к сожалению, часто приходится убеждаться, когда динамично, как в кино, видишь полный школьный цикл становления взятой отдельно личности, с первого по одинадцатый класс включительно. Широко применяемое понятие «разгильдяйство» своими корнями уходит в школьные глубины. Маленькие разгильдяи, не приучившиеся работать в школе, со временем становятся обузой обществу, тормозом его прогресса. Молчать об этом, как у нас принято по негласной договорённости, больше уже нельзя.

### *Первоклашки*

Есть исключительные случаи, когда не требуется быть специалистом, чтобы по первому взгляду предугадать проблемы в школьном обучении ребёнка. Например, проблема леворукости. Её видно сразу. И сразу становится понятным, что леворукие дети и дети-амбидекстры (те, у кого не наблюдается преимущественного превосходства ни одной руки) будут доставлять массу хлопот и учителям, и родителям. Леворукость была и остаётся биологической загадкой, ещё не разгаданной и притягивающей внимание не только узких специалистов. Тем не менее, эта проблема из разряда исключительных. При

описании детей я постараюсь основное внимание уделять норме, а не отдельным случаям аномалий и нарушений развития.

Сегодня в распоряжении школьных психологов есть методики, которые с достаточной степенью достоверности могут выявить отношение первоклассника к школе. Отношение, понятное не только психологу, но и учителю, и родителям, да и самому ребёнку. Обычно младшие школьники легко идут на контакт с психологом, если, конечно, общение ребёнка и взрослого не принимает формального характера, и охотно делятся своими мыслями и чувствами. Многие родители опасаются того, не расскажет ли их сынок или дочка того, что принято называть выносом сора из избы. Это со временем, и довольно-таки быстро, поднабравшись горького опыта, малыш приучится держать язык за зубами. А в первые месяцы школьной жизни у него можно выведать многое, что никогда не получишь ни при каких экспериментах и наблюдениях. И сразу рождается этический вопрос: «До каких пределов психологу следует пользоваться доверчивостью первоклассников, выпытывая у него все детали домашнего обихода?» Конечно, очень важно для психолога получить как можно больше информации о жизни ребёнка в семье. Эти сведения служат ключом к пониманию его психического склада. Но в какой-то момент психолог должен остановить себя от заползания в чужую душу. «Горе тому, кто соблазнит малых сих». А провоцирование ребёнка на предельную откровенность иначе, как соблазнение, нельзя квалифицировать.

С документальной точки зрения ответы ребёнка могут быть очень не точны. Он может не знать точной даты своего рождения, адреса проживания, профессиональной занятости родителей. Но каждый ответ ребёнка имеет большое психологическое значение, даже в том случае, когда сам вопрос был составлен не совсем корректно, а ответ весьма далёк от действительности. Можно спросить первоклассника, большая ли у его семьи квартира и получить такой ответ: «У нас есть кухня, ванная, туалет и комната, где мы все спим. А много это или мало, я не знаю». Такой ответ может многое поведать психологу. В частности, он раскрывает определённые социальные представления ребёнка, свидетельствует о его мыслительных способностях, готовности проводить сравнение. Но формальных данных этот ответ не может заменить. Их психологу нужно заранее узнать и зафиксировать в протоколе.

Первоклассники гораздо оригинальнее своих старших коллег-школьников. Их ещё не успела школа унифицировать. И их суждения менее зависимы от коллективных штампов и общешкольных трафаретов. Они ещё не приучились равняться на основную массу. Всё ещё впереди. Даже по сравнению с второклассниками, они явно менее боязливы, когда дело касается самовыражения. Страх совершить ошибку, за которую тебя будут ругать, ещё не довлеет над ними. Первоклассник ещё не заостряет своего внимания на подборе слов. Вопрос о том, что и как сказать, его ещё не мучает. Что сказал, то и сказал. Пока ещё за слова отвечать не требуется. Его сердце просится в полёт. Знает, не знает - всегда тянет руку на уроке. Говорит он легко и свободно, как герои Чуковского в его книге «От двух до пяти». Он ещё не успел набраться мёртвых, недушевлённых слов. Ему важно просто что-нибудь говорить. Такая возрастная логоррея. У него ещё нет разрыва между словом и смыслом. Это дальше школа заставит школьника задумываться над оформлением чувства и мысли, невольно толкая на путь привирания и подгонки собственного бытия под общие понятия и формулировки. Если вы спросите о чём-нибудь первоклассника, он не будет испытывать стеснения и выскажется на своём языке так, что хоть роман с его слов пиши. Всю родословную поднимет, в живых картинах и лицах всю свою семейную жизнь изобразит доверительно. Первоклассник не сдерживает чувств, он открыт и непосредственен. Он весь как эмоциональный луч, струящийся из ещё незатенённых пространств его пульсирующей души. Поначалу ребёнку всё кажется чудесным в школе. Свою роль играет свойственное людям всех возрастов чувство новизны. Но что печально и не всегда объяснимо, так это то, что не пройдёт и года, как первоклассник, закодированный школой, потеряет способность к открытому выражению

своих чувств и мыслей. Школьная действительность на самом деле окажется не такой радостной, как её описывали взрослые. Попросту говоря, выяснится, что взрослые обманывали малыша. Сознательно ли, нет, но обманывали. В представлениях школьника школа перестанет быть чудесной сказкой, и ему, волей-неволей, придётся примириться с притязаниями школы на его свободу, а фактически и на жизнь. Счастьем станут казаться каникулы, когда в школе можно не появляться, сладко высыпаясь по утрам.

Школа со временем сделает своё дело, унифицировав ребёнка в целом и его речь в частности. И ребёнок поймёт, что открытость не к его пользе. Формулу Тютчева «Молчи, скрывайся и тай и чувства и мечты свои» взрослеющий человек усвоит, как говорится, на собственной шкуре. Адаптация ребёнка к школе всё время проходит по линии приспособления к усреднённым нормам и правилам. Школе более всего угодны середнячки. «Усреднённость» - один из смертных грехов всей нашей школы в ряду других таких же грехов, как «пиксельность», как «авторитаризм», как «ординарность». Как слишком умные, так и слишком глупые дети (по учительским оценкам), школой отторгаются. Потому так и получается, что с детей то и дело «снимают стружку», убирают лишнее, неудобное школе. Впрочем, и с взрослыми поступают так же. Не так ли разве? Безусловно, надо понимать, что школьная жизнь без острых углов невозможна. И всё же мы громоздим множество лишних острых углов из-за несовершенства всей нашей системы образования.

Ни одна из существующих диагностических методик не может заменить живого общения психолога с ребёнком. Тем не менее, эти методики, при вдумчивом и ответственном применении, действительно, необходимы. Они позволяют технологизировать процесс знакомства с детьми и при дальнейшем описании полученных результатов находить понимание с коллегами, педагогами и родителями.

Хорошо помогает уловить взгляд первоклассника на родную школу так называемый **«опросник школьной мотивации»**, содержащийся во многих методических пособиях для школьных психологов. Не следует только обольщаться его кажущейся простотой. Ни психолог, ни педагог ничего путного для себя не узнают, если попробуют формально подойти к применению этого теста. Только при условии достижения эмоционального контакта с ребёнком экспериментатор может получить на основе этого «опросника» относительно достоверную и полезную информацию. Оговоримся сразу, что не нужно питать иллюзий по поводу наличия в научном арсенале таких тестов и экспериментальных методик, с помощью которых можно было бы ставить окончательные и абсолютно точные психолого-педагогические диагнозы. Попытки обнаружить такой «абсолютный» тест, а тем более взять его на вооружение неминуемо приводят к диагностическому абсурду. От некоторых тестов приходится сразу же отказываться ввиду их громоздкости и расплывчатости получаемых результатов, ограниченной применимости. И хотя упомянутый тест рекомендован к внедрению во всей начальной школе, уже во втором классе он, по большому счёту, перестаёт работать. Если яснее выразиться, даёт искажённую картину. Получаемые ответы перестают соответствовать действительности. Секрет прост: дети перестают отвечать искренно и склоняются к социально одобряемым высказываниям. Школьная действительность заставляет их, в целях самосохранения, врать. Не всегда сознательно, но, тем не менее, именно врать, каким бы грубым кому-то ни показалось это слово. Если проводить данный тест в первом и во втором классах, то, глядя на формальные показатели, можно подумать, что отношение детей к школе значительно улучшается. Мало задумывающиеся, или не совсем добросовестные, учителя делают из этого, в целях самоутверждения, ложный вывод: смотрите, дескать, каких мы успехов добились, дети полюбили школу. На самом же деле дети просто научились отвечать так, как это желательно строгим наставникам, то есть давать социально одобряемые ответы.

Выберем для описания произвольно из этого теста два вопроса, или попросим какого-нибудь первоклассника сделать выбор по лотерейному принципу. Попробуем посмотреть,

как в ответах на них раскрываются те, кто успел уже проучиться в школе месяца три-четыре. Время – не малое для приобретения того необходимого опыта, что очень пригодится на протяжении всего дальнейшего школьного обучения. Известно, что начало венчает конец. И хотя школа – не деревня, её на кобыле не обойти, не проехать, но задаться вопросом в отношении каждого ребёнка, тем не менее, можно: «По Сеньке ли шапка?». Это же только идеалисты доказывают, что школа хороша всем и каждому. Такого не бывает и не может быть. А может, даже и не должно. Кому надо объяснять, чем заканчиваются попытки загнать всех в общий рай?

По лотерее выпали **пятый** и **десятый** вопросы. И тот и другой с известной долей провокации. Но что делать, во многом на ней действует вся современная экспериментальная психология. И даже для маленьких детей исключения не делается.

В **пятом** вопросе школьника просят ответить, **хотел бы он, чтобы ему не задавали домашних заданий?** На выбор предлагается три ответа: «хотел бы», «не хотел бы» и «не знаю». По сути же, выясняется не желание маленького человека, а его осведомлённость об обязательном элементе школьной жизни. «Покуда не выполнишь заданный урок, не можешь быть свободным, не можешь играть». Пройдут годы, и старшеклассники очень часто будут получать упрёки за то, что они не готовят домашних уроков или готовят их из рук вон плохо. Пока же первоклассники здраво руководствуются тем, что существует исходящая от авторитетных взрослых установка значительную часть домашнего времени посвящать не всегда приятным и желанным упражнениям. У малышей пока ещё взрослые – и родители и учителя – в авторитете. И, конечно, они, в своём подавляющем большинстве, останавливают свой выбор на ответе «не хотел бы», тем самым как бы подтверждая свою расположенность к домашним заданиям. Но если между первоклассником и психологом устанавливается доверительная связь, то очень скоро удаётся выяснить, что дети вовсе не испытывают горячего «хотения» делать уроки. И, в подтверждение этому, от родителей требуется проявлять сильную волю, чтобы заставить своё чадо что-либо делать дома, тем более, сейчас, когда столько соблазнов имеется в альтернативу этим скучным и противным урокам. Понятно, что приятных воспоминаний о школе домашние задания не оставляют. Да и что в домашних уроках есть такого, чтобы о них вспоминать, как об удовольствии? Менее всего они похожи на творчество или игру, которую так любят дети. Сколько их ни делай, всё мало и всё не так. А больше всего жаль убиваемого на них времени. Домашние уроки, пожалуй, самое тяжкое бремя школьника. Легче в классе отсидеть пять часов, чем час самостоятельно себя держать за письменным столом дома, выводя каракули и циферки. Тут уж не «посочкуешь», не позабавишь себя посторонним развлечением, не шепнёшь украдкой соседу какую-нибудь шуточку и от него ничего в ответ не получишь. Мне, как психологу, больше нравится, когда первоклассник говорит «не знаю». В этом ответе я вижу больше искренности и зрелости. С одной стороны, младший школьник уже понимает, что для выработки каких-то умений необходима постоянная тренировка, а, с другой, он не спешит делать лицемерное заявление, что ему эта тренировка представляется очень уж желанной и лёгкой.

**Десятый** вопрос, выпавший в нашей случайности, затрагивает сложившиеся взаимоотношения ребёнка со сверстниками и предлагает выразить его собственные чувства к одноклассникам. При всей своей провокационности, формулируется он на редкость прямолинейно: «**Тебе нравятся твои одноклассники?**». Сказать «не нравятся» – значит навлечь огонь на себя. Интеллектуально сохранные дети уже в первом классе, хорошо понимают, что критика в адрес товарищей будет отрицательно характеризовать, прежде всего, самих себя. И, что парадоксально, не говорят плохо о товарищах те, у кого с ними на самом деле не складываются добросердечные отношения, дети одиночки, переживающие никому не ведомую боль. Да и в целом, редко кто из детей ругает товарищей. Но если уж это случается, мы вправе отнестись более пристально к особенностям личностного развития младшего школьника. При этом мы должны иметь в виду, что излишняя критичность отдельных ребят свидетельствует не столько об их

неуживчивости, природной конфликтности (хотя и такое случается), сколько о желании выслужиться перед старшим с помощью осведомительства (доносительства). Такой ребёнок может вполне ладить со сверстниками. Но угождение учителю, по его мнению, не помешает ему в жизни. Ябедничество, которое достаточно широко распространено среди первоклашек, вскоре затухает. Если, конечно, сам учитель не будет его культивировать в целях содержания вокруг себя доносчиков-осведомителей. Дети очень быстро начинают понимать, что учитель не способен быть защитником каждого ученика. Ябедничанье и жалобы не спасают. За себя нужно стоять самому. А эффективнее всего для получения защиты обращаться к родителям, если они обладают энергией и готовы за своё кровное дитя кому угодно, что называется, «пасть перегрызть». Надо отметить, что в первом классе, путём естественно складывающихся ситуаций и обстоятельств, начинает нарождаться детская солидарность в противопоставление учительским требованиям докладывать обо всех случаях детского озорства. Начинает формироваться разделение на «мы» и «они». Дети, за редким исключением, выдают учителям озорников и нарушителей школьных норм и дисциплины. Потому-то, вероятно, многие отрицательные поступки детей остаются нераскрытыми, и за их совершение не наступает адекватной ответственности. Говорят же, что поступок рождает привычку, а привычка рождает характер. Со временем самые злостные школьные хулиганы берут на вооружение циничную формулу-цепочку: «Вы видели? – Докажите! – Замучаетесь доказывать!». В сермяжной правде этой формуле не откажешь. Какой же преступник спешит признаваться следователю в своих нарушениях закона! Следователю приходится из кожи вон лезть, чтобы доказать причастность задержанного к совершению преступления. Такова его непосредственная работа. Учителю же заниматься следственными делами бывает не всегда с руки. Да и сами доказательства вины в чём-либо какого-то школьника не всегда бывают оправданы задачами и целями гуманистической педагогики. Лучше бывает чего-то и не замечать. А что касается враждебности детей по отношению друг другу, то как, скажите, вообще без врагов можно жить? Тем более, в России. Каждый имеет пару-тройку недругов. Они к хлебу жизни, как вино, как соль. Так – у взрослых. Почему же у детей должно быть по-другому? Закон влияния таков, что дети становятся похожими на тех, на кого привыкли обращать свой взор, на того, кто их окружает, - прежде всего, на родителей, учителей. И вообще, как отмечал ещё Макаренко, «расстояние между моральной социальной нормой и моральными социальными искривлениями очень незначительно, почти невозможно». И это можно наблюдать, как нельзя лучше, на поведении маленьких школьников.

Уже в первом классе среди учеников начинают определяться и буйные атаманы, и серые, себе на уме, мышки, и изгои, и печальные, на тени похожие, малолетние старички и старушки. Про последних уж точно не скажешь: «Блажен, кто смолоду был молод». Но это всё ещё только штрихи к будущим портретам. Пока социальный статус учащихся носит неустойчивый характер. Ещё возможны и перемещения из одного положения в другое. Статусность ребёнка со временем, когда начнёт возникать, твердеть стержень самостоятельности в его душе, будет играть очень значимую роль в его дальнейшей школьной жизни. И ей мы обязательно уделим должное внимание. Пока же в лице первоклассников мы имеем дело лишь с росточками социальной иерархии. Всходы ещё только наклюнулись и выглядят почти одинаково. Перед взором постороннего наблюдателя - ровненький травяной газончик голландского типа. Разница ощущается лишь в едва уловимых оттенках. Со временем росток может распуститься, а может и подзавять. Пока же все первоклашки, более-менее, равнозначны. Если только кто-нибудь из них ни приволочёт в школу редкую («крутую») игрушку. С таким все сразу «водиться» захотят. Статус обладателя оригинальной игрушки резко подскочит. Привлекательная вещь в руках ребёнка делает его центром всеобщего внимания, если не сказать, поклонения. Она до поры до времени служит ему компенсацией отсутствующих психических качеств. Демонстрируя обладание игрушкой, ребёнок возвышается тем

самым над другими детьми, даёт понять, что он лучше того, кто этой игрушкой не обладает. Недавно в ходу было такое словечко «выпендриться». И оно как нельзя точнее передавало очень распространённую поведенческую черту. Когда человеку, чтобы утвердиться среди подобных себе, не хватает личных качеств, он стремится обзавестись различными внешними атрибутами и тем самым возвыситься над собратом. «У тебя крутая тачка, а у меня ещё круче. И это значит, что я лучше тебя. Если ты бедный, то почему считаешь себя умным? Я богаче тебя, а значит, и умнее, а значит, и торжествовать могу». Так мыслят взрослые. Но так же, если не мыслят, то чувствуют и малыши. А чувство – это предтеча мысли. Замечено, что чем хуже ребёнок учится, то тем больше он приносит в школу посторонних предметов. Как-то же надо о себе заявлять! Конечно, учительница говорит мальчику, а может, он даже и в детском саду слышал такие слова: «Илюшенька, не хвастайся велосипедом». Но если не «велосипедом», то чем ещё можно хвалиться, от чего можно торжествовать, когда «хвалиться» и «торжествовать» является мощной внутренней потребностью человека? Совесть со временем накладывает на темы материального превосходства одного человека над другим своё табу. Но совесть-то ещё надо приобрести. Она не всякого посещает. До старости доживёшь - и не встретишься. Её отсутствие для индивидуума не смертельно. Более того, для органического существования совесть часто становится помехой.

Можно отметить, что трудными, эгоистическими становятся те дети, у кого не было в раннем детстве любимца, например, попугая, за которым надо заботливо ухаживать, тщательно следить за его рационом, или котёнка, нуждающегося в постоянной заботе и внимании. Последнее время из школ по гигиеническим соображениям из классов убрали «живые уголки». Физического здоровья этим не прибавили детям, но нанесли мощный удар по их эмоциональной сфере. Мы видим, как наблюдаемое равнодушие детей к живому и прекрасному перерастает в жестокость. Самое тревожное в том, что маленькие не понимают предосудительности тех «мелких» проявлений зла и равнодушия к «меньшим нашим братьям», из которых впоследствии развивается тупая бессердечность, возникают всякого рода «кущёвки» и «манежки». В одной из своих книг Василий Александрович Сухомлинский вспоминал, как он и первоклассники часто сидели у освещённого маленькой лампочкой аквариума и любовались золотыми рыбками. И это были уроки добра и сердечности. Теперь аквариумов в классах, по обыкновению, не заводят. Разве что в кабинетах биологии. Но это другое. Это маленькая дань школы науке. За кабинетными аквариумами ухаживает ответственный учитель, и они не играют практически никакой воспитательной роли.

В старой советской школе существовала приятная во всех отношениях практика шефства старшеклассников над малышами. Маленькие тянулись к старшим, получали радость от взаимного общения. В свою очередь, и подростки, особенно девочки, могли реализовать свои чувства любви к тем, кто нуждается в заботе и покровительстве. От такой дружбы выигрывали и те и другие. Существовали, конечно, организационные установки на шефскую работу. Но и без этих установок, без какой-либо «обязаловки», пятиклассники и шестиклассники охотно, сразу же после звонка, бежали к своим подшефным любимцам. Они были первыми помощниками учителю в его нелёгкой работе по приобщению детей к школьной жизни. Сегодня шефство старших над младшими сошло в школе почти что на нет. Потеряло притягательность. Не по причине ли всеобщего выхолащивания наших душ, начинающегося с детской поры?

Взрослые, в том числе и учителя, часто сокрушаются, что дети проявляют невосприимчивость к доброму совету, поучению, напутствию. Скорее, ребёнок откликнется на грубую команду, чем на ласковую просьбу, тёплый призыв. Пугает и угнетает эмоциональная уплощённость, отсутствие сердечного отклика детей на спасительную красоту мира. В школе всё меньше и меньше остаётся впечатлительных ребят. Школа их отторгает от себя. Прав становится тот, кто громче других кричит, кто ярче и пестрее выглядит. «Представить, как много порой теплоты в молчанье, молчанье»,

немного меня слова известной когда-то песни Булата Окуджавы, в сегодняшней школе практически невозможно. Можно сказать, что школу покинула мелодичная песня, помогавшая маленькому человеку открывать глаза на красоту природы, красоту отношений людей друг с другом. Ей на смену пришла музыка, построенная на сильной громкости, на акцентированном ритме, действующим возбуждающе на определённые участки мозга по типу одурманивающего наркотика. Таковую музыку несёт маскалтура. И школа не находит в себе сил ей что-либо противопоставить. Воспитанию тонкости, эмоциональной чуткости места и времени в школе не остаётся. «Новые песни придумала жизнь». Что они, эти «новые песни», собой представляют, задумываться не приходится. А ведь взаимодействующие музыка и нравственность – это проблема, ожидающая глубокого изучения и исследования. Хорошо и ясно было сказано в одной старой песне: «Тот, кто песен петь и слушать не умеет, тот не будет счастлив никогда». В нашей жизни много людей, не умеющих радоваться. Они чувствуют себя несчастными, потому что не развили в себе эмоциональной отзывчивости, которая закладывается в раннем школьном возрасте. Несчастливы вырастают из маленьких эгоистов, не знающих радостей за пределами удовлетворения физиологических потребностей.

Рассказывая о своём не простом детстве, о жестокостях деда Каширина по отношению к внукам, М.Горький писал: «С тех дней у меня явилось беспокойное внимание к людям, и, точно мне содрали кожу с сердца, оно стало невыносимо чутким ко всякой обиде и боли, своей и чужой». Хорошо, что писатель не озлобился. В подавляющем же большинстве случаев происходит иначе. Жестокое семейное воспитание огрубляет ребёнка, делает его невосприимчивым к чужому страданию. И школа вносит свою лепту в пополнение рядов грубиянов и бессердечных лиц, которые могут спокойно плыть на кораблях мимо тонущих пассажиров теплохода «Булгария». Вносит, когда требует от родителей ужесточать воспитание детей, наказывая их за малейшую шалость и провинность. Так уж у нас почему-то считается, что чуткость воспитывается лишь в горниле обид и унижений. Теория, согласно которой, если зайца долго лупить, то он и спички зажигать научится, практикой не подтверждается. Знаем все об этом, и, тем не менее, смотрим на жестокость, как на одно из эффективных средств воспитания. Дескать, чем чаще будешь подстёгивать ребёнка криком да бранью, а то и угрозой ремня, то тем самым у него скорее появится охота работать живее и старательнее. В результате и наша доблестная российская армия подхватывает ту же воспитательную «песню», из-за чего каждый раз, когда начинается призыв в армию (да и между призывами), мамы обращаются в различные инстанции – умоляют вмешаться и оказать помощь избитым в воинских частях сыновьям. А как поможешь, если физическое наказание считается в нашей культуре наиболее действенным методом воспитания? Били, бьём и будем бить. Вот и наш выдающийся отечественный психолог Игорь Кон, ссылаясь на некие «абсолютно достоверные» документы и рассказы жены Пушкина, свидетельствует о том, что наш национальный гений изредка «порол двухлетнего сына», а дочку, которая была немножко постарше и была крикуньей, уже порол часто. И если Наше Всё позволял себе такое, то нам смертным сам Бог велит поступать так же.

Формально принято не ставить первоклассникам оценок. Но эта формальность ничегошеньки не значит на самом деле. Между собой малыши чуть ли не с первых школьных дней хорошо знают, кто как учится. И те, кто слабо занимаются, приучаются компенсировать свои слабости и недостатки обладанием внешних аксессуаров. Сначала это игрушки, а со временем будут находиться и другие средства. Но о них главная речь впереди.

Интересно наблюдать за тем, как зарождается дружба между младшими школьниками. Смотришь – а они уже разделились на пары. Всё вместе и вместе. Если друг, то уж друг. Ну а если уж враг, то уж это до конца школы. Считается, что максимализм свойствен юношескому возрасту. Да нет, и первоклассник бывает весьма твёрд и постоянен в своих аттрактивных проявлениях. Он всегда в категоричной форме

может объяснить, почему ему хочется с одним дружить, а с другим – нет. Надо отметить, что дружба первоклассников ещё не носит признаков полового влечения. А просыпающиеся желания легко подавляются культурными установками на постыдность дружбы девочки и мальчика. Девочка стыдится дружить с мальчиком, а мальчик – с девочкой. Лишь немногие младшие школьники решаются заводить дружеские отношения с лицами противоположного пола. И это свидетельствует о высоком потенциале независимости и самостоятельности его личности. Мальчишке, дружащему с девочкой, приходится выдерживать множество самых позорных насмешек. «Тили-тили-тесто, жених и невеста!» – далеко не самая злая «обзывалка». Сохранение такой дружбы с его стороны надо понимать не иначе как подвиг. Но это бывает редко. Хотя и бывает. Главным же образом, характер взаимоотношений школьников, их позитивные и негативные чувства (любовь и ненависть, симпатии и антипатии) строятся на существующих социальных шаблонах притяжения и отталкивания.

В последнее время всё чаще и чаще психологи рассуждают о гендерных различиях. Вспоминаются слова Фрейда о том, что превращение маленькой девочки в нормальную женщину происходит труднее и сложнее, поскольку оно включает на две задачи больше, и этим задачам нет соответствия в развитии мужчин». Однако школа, в силу своей консервативности и предрасположенности к ханжеству, этих рассуждений старается не замечать. Хотя сама механически, следуя культурно-бытовым традициям, так или иначе, различия между мальчиками и девочками подчёркивает. По неписаным правилам учителя требуют от мальчиков всегда и во всём уступать девочкам. За девочками изначально закрепляется безоговорочное право быть постоянно в более выгодной позиции. Они первыми входят и выходят из класса, им предоставляются преимущества при возникающих ситуациях выбора. Виновниками конфликтов чаще всего становятся мальчики. Девочка может ударить или просто обидеть мальчика. Это ей прощается. Мальчишки же практически лишены возможности защищаться от агрессивных действий девочек. А ведь мальчики-первоклассники, в силу особенностей биологического развития, ещё значительно уступают своим сверстникам по физическим показателям и при существующем порядке оказываются в заведомо невыгодной позиции. Можно наблюдать такую картину, когда девочка исподтишка провоцирует одноклассника, изводя его всякими обидными словами. В конце концов, мужское терпение лопается, и мальчишка вспыливает, делает попытки отомстить обидчице. «Агрессорша» вся в слезах бежит к воспитательнице, и та, естественно, наказывает представителя сильного пола. Маленькая барышня ликует. Триумф! Она добилась желанного результата. Нет, она не дерётся, но приучается свою агрессивность ловко и хитро выражать с помощью слов (вербально). И вот здесь уже можно увидеть, что «колоть» словами у девочек получается гораздо лучше, чем у мальчиков. Стоит только мальчишке вступить в перепалку, как его сразу упрекнут в том, что для мальчика некрасиво спорить с девочкой. Это идёт от культурных корней. «Терпи, казак, атаманом будешь!» Спорящего мужчину обычно сравнивают с «худой бабой». Но что «худой бабе» делать разрешается, то мужчине – категорически запрещается. Школа транслирует элементы национальной культуры. О так называемой вербальной агрессии нам придётся говорить не раз. Как всякая агрессивность, она имеет и свою биологическую природу. Но зависит всё же в большей мере от воспитания. Уже в первом классе дети начинают, что называется, «распускаться». Мальчики, нет-нет, пускают в ход кулаки, а девочки – словесное оружие. Гендерные различия вольно или невольно находят своё конкретное выражение.

Ругаются ли первоклассники матом? Щадит ли эта современная зараза хотя бы несмышлёньшей? Когда нецензурная брань внедряется в активный повседневный лексикон детей? Кто раньше, мальчики или девочки, решаются открыто использовать мат в своей речи? Что за этим скрывается? Откроем глаза шире. Не будем страусами, прячущими свои маломозглые головки в зыбучий песок.

Поспешу ответить утвердительно на первый вопрос. Оставим сладкие иллюзии. Да, ругаются. И ещё как ругаются! Не всем взрослым, правда, удаётся услышать их нецензурщину. Дети понимают, что ругаться не везде и не всегда можно. Ругаются они втайне от тех, кто за «некрасивое» слово может и по попе дать. Но скрытый, латентный грех грехом не перестаёт быть. Рано или поздно, глушитель снимется, и ружьё начнёт бабахать, как ему и положено. Малыш ждёт своего «звёздного» часа, когда он дорастёт до того уровня свободы, или же наглости, чтобы ругаться широко, смело и открыто. Ему же хочется стать похожим на старшего брата, употребляющего мат вольно и сладостно. Придёт время, когда возраст всё разрешит. «Оковы тяжкие падут». И младший превзойдёт старшего. Действует закон своевременного перехода пассивного словаря в активный. Это же и двухлетняя кроха поначалу всё молчит, молчит, а потом вдруг как начнёт нашими же словами шпарить, только держись, следи, чтобы заикания с логоневрозом у неё не возникло. Артикуляторный аппаратик-то ещё не окреп и при многословии он может начать давать сбои в виде запинок, грозящихся перерасти в стойкие речевые пароксизмы. Когда грунт влажен и тёпел, а семена в него брошены, то всходы не заставляют себя долго ждать. Они прут со зверской силой и даже особого ухода не требуют.

Первые ласточки активного мата появляются у детей в возрасте трёх с половиной – четырёх с половиной лет. У некоторых родителей, претендующих на интеллигентность и культурность, это вызывает психо-эмоциональный шок: «Откуда?!», «От кого?!». Особенно, если ребёнок начинает использовать известные словечки на «х», на «п» и на «б» прилюдно – в транспорте, гостях, в дружеских родительских компаниях, вообще, в любом «приличном обществе». А в этом, кстати говоря, и весь смак их употребления. Есть в одиночку запретный плод, выросший на древе человеческого общения, совсем невкусно. Повышенная тревога родителей по поводу дискредитирующего их события, как правило, позволяет на время приостановить публичное использование ребёнком бранной лексики. Ребёнок начинает быстро учиться, а со временем ясно понимать, когда, где и с кем можно ругаться. И эти «когда», «где» и «с кем» рано или поздно находят своё применение. У ребёнка начинают появляться свои «приличные общества». Что уж тут лукавить! Мат есть органичная составная часть нашего национального языка, находящего даже международное применение. И даже пользующаяся большим авторитетом в народе церковь ничего с этим не может поделать. Религиозные чувства, как выясняется, не служат препятствием для брани. Приходилось слышать, как «смачно» и привычно матерятся доблестные солдаты и офицеры армии обороны Израиля, да не где-нибудь, а в непосредственной близости от самого святого места для всех евреев – Стены Плача. Матом они выражали свою неприязненность к арабам, захватившим храмовую гору и понастроившим на ней мусульманских святынь.

Если поначалу малыши ругались, желая, чтобы их взрослые услышали, проверяли реакцию мам, пап и бабушек с дедушками, то затем сладость матерных слов начинает дегустироваться в условиях выборочного общения. При папе или при маме, даже если они сами ругаются, как сапожники, ругаться нельзя. Нельзя громко ругаться в школе, тем более, в присутствии учителя. Нельзя ругаться на виду у полицейских. Но есть ситуации, когда брань и всякая похабщина не только уместны, но и весьма желательны. Для многих первоклашек нецензурная речь, да ещё с половым оттенком, становится средством самоутверждения, завоевания авторитета среди равных себе. «Гайно» ругаются все первоклассники. И кто в этом не замечен, рискует оказаться в числе отщепенцев и изгоев. Подравняйте свой шаг с группой первоклашек, идущих улицей на экскурсию и прислушайтесь, к тому, как они между собой беседуют. Вы услышите такое, что вам и не снилось. Ведь учительница шествует впереди и не контролирует ребят. Значит можно общаться так, как удобно и привычно. А удобно и привычно - с помощью мата. Брань и матерщина давно перестали быть приоритетом мужской части населения. Ругаются как мужчины, так и женщины. И девочки – что ж они рыжие! - ругаются наряду с

мальчишками. Тем более что девочка-женщина – главенствующая в школе фигура. И если ещё какое-то время назад мальчики стеснялись ругаться перед девочками и соответственно, девочки – перед мальчиками, то теперь этих барьеров уже не существует. Такая-то-растакая мать фигурирует в речи и тех и других весьма широко. Хотя, если опять-таки смотреть с гендерных позиций, то можно уловить определённые лексические нюансы. Одни употребляют чаще слова на «х», а другие – на «б». Можно услышать, что девочки чаще обращаются к словам-заменителям бранной лексики, типа «блин» или «бляха-муха». Мальчики предпочитают выражаться «открытым текстом». Можно определённо сказать, что девочки младшего возраста хитрее мальчишек-сверстников. Функции самоконтроля у них развиты лучше, чем у сверстников противоположного пола.

По вопросу, хорошо это или плохо ругаться матом, школьники и учителя имеют разное мнение. Учителя по служебному долгу обязаны пресекать употребление детьми нецензурных слов, что они и делают, но, надо признать, всё с меньшим и меньшим успехом. Мат ускоренными темпами завоёвывает школьное пространство. Некоторые учителя, чтобы быть «ближе» к ребёнку, переходят на «народный» стиль общения с ним. Особенно это касается учителей-физкультурников. «Крепкое красное словцо» так и слетает с их уст. И оно уже не находит возражения ни со стороны родителей, ни стороны школьной администрации и, конечно, школьников. Лишь бы инспекция не услышала. Но это дело техники – дифференцировать ординарные уроки и уроки образцово-показательные. Так что сегодня первоклашка получает первые уроки мата и в школе, подкрепляя ими то, что он уже имел возможность получить дома и на улице. Сегодня он, пока ещё маленький, самостоятельно ругаться не имеет права, но завтра он его получит и превзойдёт и папу с мамой, и своего школьного наставника. Ведь мат – это круто! Это свобода, это сила, это приобщение к взрослой жизни. В мате происходит реализация особой формы агрессии, получившей у психологов название «вербальная». Её сегодня хватает у всех. Мат убивает литературный язык, возможно, единственную и последнюю общность всей российской нации. И школа в немалой степени способствует подрыву основ «великого, могучего, правдивого и свободного», начиная с самых первых школьных шагов ребёнка.

Вообще-то педагогику, как отрасль человеческой деятельности, не следует излишне усложнять. Это не математика, не физика и даже не философия. В принципе образованием можно управлять, не углубляясь в дебри педагогической науки. Примеров тому масса, когда люди, не получившие специального образования становились чудесными учителями, воспитателями, тренерами, организаторами различных педагогических процессов. Учителю, в первую очередь, надо быть Личностью – и тогда развитие ребёнка получит прочную базу. Чем с большим количеством Личностей столкнётся ребёнок, тем основательнее будет его собственный личностный потенциал. Но учителя начальной школы крайне неохотно доверяют своих учеников кому бы то ни было. Это единоличники образования, их можно сравнить с абсолютными монархами. Класс – это государство, в котором они чувствуют себя полновластными иванами грозными. Особенно они не жалуют тех, кто ярче их самих, кто умеет завоевать любовь малыша. Вольно или невольно возникает конкуренция в борьбе за влияние на ребёнка. И очень часто школьным учителям нечего противопоставить тем, кто случайно вступает в отношения с детьми. Это обидно. Это вызывает учительскую ревность. Не умея настроить учащихся на свободное, желанное и интересное творчество, учителя утверждают своё страхом наказания и манипуляцией отметками. А ведь умственный труд детей, коим и является в основном учебная деятельность, существенно отличается от труда взрослого человека. Отношение взрослого к труду нельзя ставить в пример ребёнку. Ещё Василий Сухомлинский писал, что «для ребёнка конечная цель овладения знаниями не может быть главным стимулом его умственных усилий, как у взрослого. Источник желания учиться – в самом характере детского умственного труда, в эмоциональной окраске мысли, в интеллектуальных переживаниях. Если этот источник иссякает, никакими приёмами не

заставишь ребёнка сидеть за книгой». Запугиваниями, наказаниями, посулами не принудишь первоклассника выполнять домашние упражнения, если они ему противны или просто скучны. Палкой знания не вобьёшь. Хотя, как отмечают некоторые педагоги, страх провалиться на ЕГЭ заставляет уже пятиклассников прилагать усилия в учебной работе. Но пятиклассники – это не первоклассники, для которых игровой интерес является ведущим в любом виде деятельности. Чтобы учебная работа спорилась, она должна сопровождаться выдумкой, фантазией, шуткой, игрой и не превращаться в повинность, унылую обязаловку. Но и навязанная игра может превратиться в обузу. Русский писатель Василий Белов пишет, что «из игры выходят тотчас, как только она становится неинтересной, другими словами, нетворческой. Но неписанные кодексы игры не всегда позволяют это сделать, и тогда она из наслаждения и радости мигом превращается в жестокую муку». Нежеланная игра хуже каторги. Хотение – мать радения.

Игры, однако, играми. А учиться всё же нужно. И не чему-нибудь и не как-нибудь. Эту мысль, конечно, школа не игнорирует. И учит традиционно по общей схеме, не уклоняясь ни влево, ни вправо. Начальное обучение в России нивелирует учащихся. Приводит всех к одному знаменателю. И хотя разговоров об индивидуализации обучения в школе ведётся с избытком, на самом деле сколько-нибудь важного внимания на личные способности учащихся не обращается. У всех одна дорога. Чтобы это было ясно, приведу в качестве примера другой образовательный подход, осуществляемый в Германии. В этой стране начальная, четырёхлетняя, **Grandschule** едина для всех, потом, учитывая желание ребёнка и **уровень полученного аттестата**, дети разделяются по разным школам. В **Hauptschule** идут чаще всего те, кто не планирует в будущем заниматься интеллектуальным трудом, для среднего уровня учащихся существует **Realschule**, а для детей с планами на высшее образование – **гимназии**. Они, в свою очередь, делятся на лингвистические, естественно-научные, математические, художественные... А в России всех стригут под одну гребёнку, которую теперь стали называть ФГОСами (федеральными государственными общеобразовательными стандартами).

### *Младшие подростки*

К данной категории школьников принято относить одиннадцатилетних - двенадцатилетних учащихся пятых-шестых классов. О них и речь. На поведение младших подростков, на их действия, помимо биологических факторов, существенное влияние оказывают резкие организационные изменения, происходящие в школьном обучении. Для детей начинается новая цепь испытаний. Формально это выражается в том, что появляется множество учителей-предметников, очень часто отличающихся друг от друга как чисто по-человечески, так и по своим профессиональным характеристикам. Приспособиться к каждому из них, к его требованиям и взглядам – не просто. Да и нужно ли приспособливаться? Жёсткое правило начальной школы, требующее беспрекословно подчиняться учителям, в пятом классе даёт сбой, перестаёт действовать, не проходит. Тот же самый ребёнок становится совсем неузнаваемым. Уровень его послушания резко падает. И школьный мир, его окружающий, становится иным. На детей, хотя и ожидаемо по законам педагогики и психологии, но неожиданно для них самих, сваливается не виданная ими ранее свобода. Бери её столько, сколько можешь взять, или «унести», по образному выражению одного из радикальных российских политиков. Наступает время «насмешливого моего счастья», период тяжелейшего испытания, когда в детских душах нарождается глубокий и острый конфликт между «хочется» и «надо». Далеко не все дети оказываются способными к его спокойному разрешению. Внутреннее чувство толкает ребёнка действовать в соответствии с «хочется», а школа, в противовес этому, упорно и настойчиво заставляет его делать то, что «надо». «Надо», естественно, понимается, с точки зрения школы, в первую очередь, господ учителей. Вот тут и начинаются самые

главные войны между детьми и взрослыми. Чья возьмёт? Что победит: «хочется» или «надо»? Характер ребёнка начинает подвергаться суровым испытаниям.

Повзрослевший ребёнок становится совсем не таким, каким мы его привыкли видеть раньше. И первое его отличие от себя более раннего – это резкое падение уровня его послушности взрослым, в том числе и учителям. Второе свойство младшего подростка, также доставляющее много неприятностей воспитателям, заключается в его повышенной скандальности, нервозности, дурашливости, стремлении делать всё назло другим и даже себе самому. Вроде и вырос, а ума-то и не набрался. Что ни день, то он становится всё труднее и невыносимее. И с этим следует разбираться. Не может же развитие идти вспять. Это противоречит природным законам. В животном мире онтогенез всегда сопровождается наращением таких свойств, которые помогают организму вливаться в среду, находить всё больше согласия с условиями его обитания. А здесь мы видим, что подростки будто бы регрессируют в своём развитии. Что за парадокс?

А дело-то опять в разнице наших взглядов на те жизненные обстоятельства, в которых мы оказываемся совместно с ребёнком. Обстоятельства вроде бы одни и те же, а восприятие их существенно различается. Школа подчиняет ребёнка себе, загоняет его в тесные и душные коробки, как кильку, погружает в густой томатный соус консервной банки, в то время как организм ребёнка рвётся на вольный воздух. Ему хочется бегать, скакать, прыгать в высоту, в длину. И прав, наверное, был Сухомлинский, который большую часть учебного процесса переносил на природу, учил и воспитывал «среди полей и лугов, в тени дубрав и под горячим степным ветром, на заре летнего дня и в зимние сумерки». Замечательный украинский педагог понимал, что обучение может быть эффективным только при условии неподдельного интереса ребёнка к тому, что он должен запомнить. И он делал всё для того, чтобы школьные уроки приносили детям радость. А какая же тут радость, когда детей в школе уплотнили, как рыбёшек в консервной банке, и то и дело одёргивают: «Не крутись!», «Сиди смирно!», «Закрой свой рот!», «Не болтай!», «Не бегай!». Ну и так далее и тому подобное. В противовес радости, интересу, полноте жизни, к которым стремится ребёнок, школа несёт печаль, скуку, мертвечину. Что удобно учителям и школе, то совсем не нравится детям. И подростки начинают протестовать против тех порядков, которые противны их природе. Протестовать против мощного образования, которым является школа, трудно. Протестные реакции выглядят глупо. И потому создаётся впечатление, что дети-протестанты, повзрослев, ничуть не поумнели, а стали менее обучаемыми и воспитываемыми, по сравнению с предыдущими годами обучения. Как раз в это время, в пятом-шестом классах, у многих школьников обнаруживаются явления так называемой школьной дезадаптации – резко негативного отношения к школе. Вообще-то эти явления нарождались раньше. Но до поры до времени они не носили открытого характера и купировались императивными действиями родителей и педагогов. Окрепнув в волевом отношении и получив определённую долю свободы, ребёнок начинает всё более настойчиво проявлять своё истинное отношение к школе. Вот тут и приходится школе иметь дело с детьми, которых как только ни называют: трудными подростками, группой риска, гиперактивными учащимися, а то и детьми-индиго. На них-то в основном и приходится тратить учителям свои драгоценные силы.

Обнаруживается удивительный педагогический парадокс. Воспитанию поддаются те дети, кто отличается воспитанностью и культурой поведения, и сами, без усилий учителя, благополучно воспитываются. В то же время, воспитывающая роль учителя практически сводится к нулю, когда он берётся за воспитание «трудного» подростка. Исключим случаи педагогического лукавства, когда учителя, чтобы поднять свою значимость, к категории «трудных» относят тех, кто, по сути, ими и не является. Зато можно со временем сказать: «Смотрите, мальчик был трудным, но в результате проводимых с ним занятий добился высоких показателей развития». Да нет! «Трудный», он и есть «трудный». Он так и идёт по жизни с грузом своих трудностей. «Осёл останется

ослом, хоть ты осыпь его звездами» «Трудность», если она действительно таковой является, а не надумана кем-то, - пожизненное качество. Другой вопрос, как с этой трудностью поступать. Нужно ли все силы класть на её устранение? Ведь олигофрения не устраняется никаким обучением. Спастический паралич не проходит, как это бывает с кишечным запором. Глухой ребёнок не становится слышащим. Нервность никуда не уходит, разве лишь со смертью человека. Психопатии, хотя и проявляются в социальной избирательности, но берут своё начало от индивидуально устойчивых особенностей нервной системы человека. Недаром же в России любят говорить: «Горбатого только могила исправит». Можно и мягче выразиться, вспоминая популярный одно время фильм: «Каким ты был, таким ты и остался». А вообще педагогам давно пора исходить из той не очень уж мудреной мысли, что никто не может стать талантливее, умнее и красивее имеющейся личности. «Ни одного волоса не можешь сделать белым или чёрным». Важно научиться ценить человека таким, каков он есть, и не лезть из кожи, чтобы его обязательно дотянуть до каких-то условных норм. «Ребёнок имеет право быть тем, что он есть», - говорил Янош Корчак. Видел сегодня в Царицынском парке пожилого отца, гулявшего с двумя дочерьми с явно выраженными психическими расстройствами. Счастливее его я давно не встречал человека - с такой нежностью и любовью относился он к своим детям. Вот так бы и школе относиться к своим воспитанникам.

И всё же есть смысл поговорить о тех временных (преходящих) трудностях, которые сопровождают тот или иной возраст. Есть они, конечно, и у младших подростков. При этом мы должны оговориться, что то, что принято называть возрастными трудностями, носит достаточно условный характер. Это - как смотреть. Младшие подростки трудны для учителей, нарушают их покой, испытывают их волю и терпение. Трудны они и для родителей, хотя и с меньшей степенью выраженности. С этим действительно надо согласиться. Кроме того, отклонения в поведении отрицательно отражаются на успеваемости детей и подростков. И этому существует целый ряд причин, которые мы и попробуем рассмотреть. Учёные врачи пишут, что в происхождении патологии детского поведения, не единственную, но главенствующую роль играют экзогенные факторы, из которых школа – наиболее значимый. Лживость и лицемерие в любой сфере оказывают влияние на социум в целом и на отдельных его представителей. Школьная экосистема сама продуцирует «трудных», которые возникают в порядке сопротивления неблагоприятным факторам развития. Необходимо также учитывать и то, что при сохранении традиционной ориентации на возможно более высокий уровень усвоения школьниками содержания разных предметов резко возрастают перегрузки учащихся и снижается мотивация учения. Об этом кто только ни говорит, но делает для повышения мотивации мало. Цена образования падает и падает. А если образование ничего или мало что стоит, то зачем тратить на него усилия?

Что примечательно, сами для себя и друг для друга подростки никакой трудности не представляют. Так же кому-то могут быть трудны младенцы, а кому-то – пожилые люди. Если бы подростки были трудны сами по себе, то они не дружили бы между собой, а тянулись бы в первую очередь к лицам другого возраста. Нормальный младший подросток живёт не просто в единстве со своими сверстниками, а сотрудничает с ними и дружит. Трудности возникают лишь у тех, кто стремится усиленно воспитывать подростков, кто оказывает на них внешнее давление («грузит»). Учительские взгляды на младших подростков и их собственные взгляды на самих себя резко расходятся. С точки зрения учителя пятиклассник может являться драчуном, скандалистом, озорником и даже хулиганом, а с точки зрения его сверстников, он верный друг, с ним весело проводить время, он интересный человек.

Что же происходит в реальности при переходе школьника из начального звена обучения в среднее? Почему пятиклассник вдруг становится труден учителю, если не сказать больше - невыносим? Что за неведомый закон тут себя неожиданно обнаруживает? Вроде бы, учился себе нормально мальчик в четвёртом классе, получал

свои, как положено, «четвёрки» и «пятёрки», был ласковым, послушным и исполнительным. Небосклон был чист и прозрачен. Никаких тебе буревестников. И вдруг на тебе! – стал трудным, зачислен в «группу риска». Да ладно бы в единственном числе это случилось! А то ведь неожиданно наблюдается повальное явление миру трудных детей. Целые «группы риска» начинают возникать в пятых-шестых классах. Чтобы ответить на все эти вопросы, требуется окунуться в среду отдельного класса и непосредственно изнутри понаблюдать, что же в ней происходит.

Уже приходилось отмечать, что в начальной школе учителям удаётся поддерживать в классе сравнительное равенство между учащимися. Это, когда соблюдается принцип: всем сестрам по серьгам. Все – одинаковенькие, у всех «четвёрочки» и «пятёрочки». Редко у кого мелькнёт «тройка». Как пенсии в государстве Российском. Всем – по динарию, кому-то, может быть, на пятьдесят – сто рублей больше или меньше. За исключением отдельных избранных, у всех на одном уровне, чтобы было можно выжить и не взбунтоваться. Дифференциация учащихся учителями, если и ведётся, то строго закрыто, в своём уме. Формально же действует условленное равенство, при котором так называемое качество обучения должно составлять не менее 80%. Показатель, как при выборах власти, для главной партии. Иначе – санкции для учителя. Иначе – вопрос о его профессиональной пригодности. А поскольку своя рука владыка, то и оценки ставятся в соответствии с тем, чтобы ему самому, учителю, не дай бог, стало бы нехорошо. Получается так, что оценку учитель ставит не ученику, а самому себе. Если поставить «тройку», не говоря уже о «двойке», то это будет означать, что учитель расписался в собственном бессилии. Зачем же?

Но всякая неправда существует до поры до времени. Рано или поздно она обнаруживает себя неприятными последствиями. Неравенства – не избежать. И оно, неравенство, справедливо. Если в начальной школе каждого ребёнка всесторонне оценивает исключительно один учитель, то дальше значительная часть оценочных функций переходит от него к самим учащимся. Учитель начинает наталкиваться на границы своего влияния на личность ребёнка. Происходит резкое крушение учительских абсолютов на объективацию учащихся. Далеко не все учителя это понимают. Открывающийся в многообразии коммуникативных связей ребёнок перестаёт управляться одними рассудочными установлениями учителя. Можно, конечно, ещё с демоническим упрямством пробовать манипулировать оценками, как в начальных классах. Но практически это становится гораздо труднее делать. Другая возрастная и социальная экзистенция образовалась. Авторитет учителя уже не тот, и сами по себе школьные оценки резко падают в своей цене. Управлять учащимися с их помощью учителю уже не под силу, тем более, когда они носят явно субъективный характер. В отношениях между учителем и учащимися назревает конфликт, создаётся напряжение в отношениях. Во многом именно этому напряжению, возникающему за счёт педагогических неурядиц и организационных нестыковок, мы обязаны рождению мифа о кризисности подросткового возраста и психологических трудностях младших подростков. На самом деле в большинстве случаев наблюдаемые реакции протеста у младших подростков вызываются как конфликтными ситуациями в семье – неправильным воспитанием, ссорами между родителями, деспотизмом отца или матери, алкоголизмом одного или обоих родителей, противопоставлением детей в семье, повышенными требованиями к ребёнку, – так и той нервной обстановкой, которая царит обычно в школе. Порой так и кажется, что школа только тем и занимается, что культивирует у школьников тревожность – свойство личности, которое проявляется в форме беспокойства, тревоги, неуверенности в себе и беспричинного страха. Чаще всего это вызвано неопределённостью ситуации, неспособностью предсказать, как будут разворачиваться события, неверием в свои силы и возможности. Установка на «высокую эффективность» каждого урока, калейдоскоп меняющихся видов работы выматывают и ученика и учителя. Не случайно дети часто приходят домой после уроков угрюмые, неразговорчивые, равнодушные ко всему или,

наоборот, болезненно раздражительные, взрывающиеся, как порох, при любом слове в их адрес. Безусловно, нельзя игнорировать и влияние физиологических изменений, связанных с наступлением пубертатного возраста. В результате мы наблюдаем у подростков расширение диапазона «недобрых чувств». Воздерживаться от них, купировать и преодолевать их усилием воли, изгонять из своего поведения подростки ещё не умеют. Это и Льву Толстому, теоретику закона любви, далеко не всегда удавалось. Подросток склонен действовать необдуманно, под влиянием чувств. На то он и подросток.

Направляя организованное педагогическое влияние на воспитание целого коллектива, учителя, в традициях советской педагогики, считают, что «влияние отдельной личности на отдельную личность есть фактор узкий и ограниченный» (Макаренко). Такой подход сдерживающим образом сказывается на развитии российской школы. Он не способствует процессу формирования ценностного сознания, поскольку такой процесс может строиться на основе широкой коммуникации и межличностного диалога. Как это «есть фактор узкий и ограниченный»? Учителя хорошо видят, как сильные в каком-то отношении дети влияют на коллектив. Учителю подчас и хотелось бы избавиться от такого влияния. Да не тут-то было. Учитель хочет одного от ученика, а его товарищ – другого. И в этом перетягивании каната очень часто товарищ ребёнка оказывается много сильнее учителя. И тогда учитель, не находя ничего лучшего, говорит ребёнку что-то в подобном роде: «Ты не слушай товарища, он – плохой, а слушай меня. Плохие товарищи до беды доведут». В классных коллективах всегда имеются определённые «авторитеты», противостоять которым учителю далеко не всегда удаётся.

Конфликтная ситуация возникает не только на уровне «пятиклассник – учитель», но и между учителями начальной школы и учителями среднего звена. Одни упрекают других в излишней строгости при выставлении оценок, а другие – в том, что не обеспечили базовой подготовки учащихся. «Двойки» и «тройки» пятиклассников – это живой и наглядный укор учителям «началки». Ведь они тем же ученикам все четыре года ставили исключительно «четвёрки» и «пятёрки». Выходит так, что тем самым они проявляли необъективность.

Но оценки - оценками. В конечном итоге каждый ученик приспосабливается к тому, что ему ставят в дневник и журнал. И если оценка его не удовлетворяет, то он начинает искать альтернативные способы самоутверждения в коллективе одноклассников. «Ботаники» - не в счёт. Им приходится плевать на всё и на вся, если не решиться расстаться с позорящим званием. В конечном итоге они решают для себя, что лучше – получать хорошие оценки и нравиться учителям, но не нравиться товарищам, или, занимаясь с «тройки» на «двойку», находиться постоянно под углом критики взрослых, но зато быть своим среди главных авторитетов в классе. Кто-то пытается вести двойную политику, но она чрезвычайно трудна для ребёнка. Жертвы, как правило, неизбежны. Человеческие, а тем более, детские силы, исчерпаемы. Быть одновременно «хорошим» и для учителя и для товарищей по классу – крайне трудная задача, и она под силу лишь единицам.

В пятом классе интенсифицируется, если так можно выразиться, процесс иерархизации учащихся. Кто-то выбивается в лидеры, а кто-то опускается на нижние ступени социальной лестницы. Появляются изгои, а то и мальчики и девочки для битвы. Что и говорить... Далеко не все соглашаются со стихийно возникшим статус-кво. Кому-то приходится отстаивать передовые позиции, а кому-то выкарабкиваться из социальных подвалов. Именно в пятом и шестом классах наблюдаются самые упорные битвы между детьми за утверждение своего «я». Конечно, робкий, застенчивый ребёнок, особенно из тех, кто не привык спорить, при посторонних многочисленных слушателях, всегда проигрывает по сравнению с самоуверенным, а то и наглым мальчишкой или девчонкой. Уметь «толкаться локтями» - не у каждого человека в природе.

Какое-то время пятый класс, как общественная категория, как зачаток какой-то идеологии, строится на противостоянии мальчиков и девочек (мужской половины девицам).

Но главные сражения в пятых и шестых классах, всё же, разгораются между девочками. И это не удивительно. Они гораздо раньше, чем мальчишки, взрослеют и раньше начинают смотреть на себя как на уникальную, «небывалую» ещё личность. Заслужить признание коллектива – не просто. Одной хорошей успеваемостью этого не добиться. А очень часто она даже становится существенной помехой в завоевании авторитета среди сверстников, объектом насмешек и издевательств. Кличка «ботаник», характеризующая успешных учеников, одна из самых оскорбительных в школе. Хорошо учиться – это для учителей, для пап и мам. Это мучительно и унижительно, слишком сурово. И само по себе нисколько не важно. Важнее – главенствовать среди друзей и приятелей. А чтобы утвердиться среди таких же, как ты, нужно что-то совсем другое, во всяком случае – не качество учёбы. Тем более в наше время, когда происходит девальвация знаний и их подмена на различного рода так называемые «компетентности».

Верх в детском коллективе обычно берут девочки с истерическими чертами характера, затевающие скандалы и интриги, настаивающие всегда и всюду на своём, проявляющие уйму обид, бурно реагирующие на любое событие школьной жизни. Они умеют свои слабости превращать в силу, помогающую им держаться на верхних ступеньках социальной лестницы. Не расположенные к усидчивости, мало способные к творческой и вообще продуктивной работе, но эмоционально наполненные (хочется сказать «пассионарные»), они стремятся установить в классе такие порядки, которые бы отвечали их установкам на лидерство. Они крайне болезненно переживают чьи-либо, кроме своих, успехи в чём бы то ни было. Главный их ценностный ориентир заключается в том, чтобы установить своё доминирующее положение. Не мытьём, так катаньем. Слезами, обидами, экстравагантным поведением, авантюрами, необычностью в одежде, увлечениях. Из их среды вырастают в первую очередь всякие «эмо» и «готты». От них только и жди эмоционального взрыва. Им постоянно требуется новизна переживаний, даже если она связана с опасностями. В какие-то минуты экзальтированного состояния они готовы смело пройти по раскалённым углям, стать жертвой своих жгучих эмоций. Но любое занятие им быстро наскучивает. Свеча, как быстро загорается, так же быстро и тухнет от малейшего дуновения ветерка. Борясь отчаянно за честность и справедливость, сами они беспрестанно обманывают, чаще всего не осознавая своего обмана. Можно сказать, что чувства их крайне болезненны, а возможно и глубоки, но кратковременны. Беда в том, что и за недолгое время они успевают наломать немало дров. И они хотят говорить не столько от себя, сколько от всего коллектива. В перспективе – это крикливые политики и трибуны. И приходится сожалеть, что женщины в российской политике не занимают ведущего положения. Вырастая, девочка погружается в заботы иного порядка. Её социальная страстность постепенно угасает. И в редких случаях она становится настоящей звездой крупной социальной фигурой. Сказывается отсутствие усидчивости и, как следствие, недостаточность накопленного багажа знаний и умений. В нормально организованной жизни одними истериками мало чего можно добиться. Весь истерический потенциал приходится реализовывать в семейных условиях. Все трудности характера тяжёлым бременем ложатся на самых близких людей.

Надо признать, что на фоне чрезвычайно активных девочек и их «междоусобной» борьбы за социальные позиции мальчишки-пятиклассники и шестиклассники выглядят менее выразительно. Это, правда, вовсе не значит, что мальчики этого возраста представляют для школы меньше трудностей. Как раз наоборот. Бытует даже такая шутка: «Московские школы установили: в школах всё больше трудных мальчиков, зато девочки всё легче и легче». Дело в том, что это трудности разного содержания. В отличие от девочек, которые чаще всего находят объяснение своим, даже импульсивным, поступкам, мальчики во многих случаях действуют немотивированно. Девочки способны на

вредительство не в меньшей степени, чем мальчишки, но оно почти всегда поддаётся осмыслению, пусть эмоциональному, но осмыслению. Вред, совершаемый девочками, носит почти всегда вполне объяснимый характер. Объяснить, почему мальчишки-школьники порою до весьма зрелого возраста ломают и портят мебель, бьют и убивают животных, совершают мелкие пакости по отношению к лицам, которые им ничего плохого не делали, бывает крайне трудно. Если опять начать сравнивать в рамках гендерной психологии, то простое наблюдение подсказывает такой вывод: в отроческом возрасте поведение девочек отличается большей мотивацией по сравнению с поведением их сверстников-мальчиков. Но это не значит, что, мотивируя свои поступки, девочки более послушны, чем мальчишки. Просто в своём непослушании девочка действует осторожнее и задумывается о последствиях того, что она делает. Девочка не будет кидаться в голубя или кошку камнем, не станет вырезать на крышке парты известное слово из трёх букв. Наверное, она задаст себе вопрос: «А зачем?» В младшем подростковом возрасте мальчишки, по сравнению с девочками, меньше задумываются о своих поступках, что, в принципе, и не является каким-то особым откровением.

Дисциплинарные нарушения, как девочек, так и мальчиков, крайне огорчают учителей, выматывают их нервы, отрицательно сказываются на общей успеваемости класса. Понятно, что во многом они порождены семейными обстоятельствами. Известно это и учителям. И, тем не менее, не справляясь со своими подопечными, они жалуются на малолетних озорников и хулиганов не кому-нибудь, а тем же неразумным родителям, требуя от них принятия суровых мер. А те и так со своих детей по семь шкур спускают и норовят за восьмую взяться. Фактически родительскими руками учитель бьёт ослушавшегося ребёнка, оставаясь сам вроде бы и чистым – «умывает руки» по-пилатовски. Но ребёнок-то отлично понимает, откуда исходит зло, и его плохо осознаваемая ненависть к школе разрастается всё больше и больше, природная агрессивность получает дополнительную подпитку. Бьющий ребёнка отец способствует воспитанию у него ненависти к школе. Дети из семей с жёстким воспитанием – «трудные» дети. Модель семейного насилия они реализуют в условиях того социума, куда они попадают.

Детской агрессивностью мало кого удивишь. Она была, есть и, по-видимому, навсегда останется. В то, что в будущем лев «возляжет» рядом с ягнёнком и начнёт питаться травкой, верить не приходится. Борьбы за существование Господь пока не отменил. Другое дело, как жить в условиях агрессивного общества и его проникающего влияния на школу? Как воспитывать детей с повышенным уровнем агрессивности? Как обеспечивать безопасность школьной жизни? Ведь нельзя же обучение и школьное общение превратить в Бородинскую битву.

Вообще давно замечено, что там, где отсутствует продуктивная, радующая сердце деятельность, там число конфликтов резко увеличивается и уровень взаимной агрессивности начинает зашкаливать. И тихоня становится бунтарём. Усталость от скуки и безделья – питательный источник драк и всякой ругани. Интеллектуальные и моральные перегрузки в сочетании с пространственными и двигательными ограничениями, с другой стороны, также в союзниках у агрессии. В школе того и другого – в избытке. Школа заставляет ребёнка делать то, что он не хочет, и не разрешает делать то, что он хочет. Пятиклассник ещё физиологически не реализовал своих игровых интересов, а его изо дня в день макают в рутину нудной механической работы. Он хочет двигаться, а его принуждают к стадно-привязному содержанию. Признавай или не признавай Фрейда, но и без него каждому ясно, что насильственные ограничения приводят к нервным и психическим срывам. Процессы невротизации и психопатизации личности, происходящие в школе, находят выражение в агрессивных действиях учащихся. Хотя я бы поостерегся на любого драчуна лепить ярлык агрессора, что, к сожалению, в школе напропалую и делается. В недавнее время «трудных», по примеру независимых и излишне свободолобивых взрослых, «знакомили» с психиатрией. Чуть что не так – в

специализированное детское учреждение, где врачи быстро найдут успокаивающее средство. Теперь, надо со справедливостью признать, силы карательной медицины несколько поубавились. Но нет-нет о ней вспоминают. Так в орденоносной Хакасии, по сведениям президентского уполномоченного по правам ребёнка, до сих пор детей за плохое поведение помещают в психбольницы.

Новые веяния обнаруживают себя в том, что теперь в штатах школ есть социальные педагоги, которые очень бдительно следят за тем, кого бы поставить на так называемый внутришкольный учёт. Иначе, как обозначишь свою работу! Плохо бывает тогда, когда «трудных» приходится со внутришкольного учёта переводить на учёт милицейско-полицейский. Школе это совсем не в награду. Показатели уровня детской «трудности» должны быть умеренными. Поэтому школа не очень стремится выносить «сор из избы».

Наряду с драками, в пятом и шестом классах отмечается всплеск грубости детей в общении друг с другом и с учителями. Чудо ли это? Попробуем понять происходящее и договориться хотя бы о чём-нибудь по наблюдаемым явлениям.

Надо признать, что школа в целом, и класс, как структурное её подразделение в отдельности, сами по себе уже изначально представляют взрывоопасную среду. В нормальных семейных условиях у ребёнка не возникает агрессии. Всё идёт своим чередом. Дитя постепенно от родителей усваивает навыки социального поведения. Хорошо, если это происходит в атмосфере любви и спокойствия, когда жизнь складывается правильно. Когда вода чистая. Когда воздух вкусный. Когда стало холодно – тебя оденут теплее. Когда проголодался – накормят. Ну и так далее. Делаю, как папа и как мама. Повторяю их жизнь. Никакой жестокости и конкуренции. В песочнице уже сложнее. И места не хватает, и песка, и игрушек. То, что хочу я, хочет ещё кто-то. Делить – не получается. Дай мне – не даёт. Но ребёнка, много желающего и не умеющего делиться с другими, из песочницы можно увести. Садик же и школа становятся местами долговременного принудительного содержания детей, когда изо дня в день необходимо бороться за ограниченные земные блага, понимаемые и в самых широких смыслах и конкретно. Хочется быть лучше другого. Хочется быть замеченным со стороны. Кому-то это удаётся, кому-то – нет. Кто-то смиряется с малым, а кто-то хочет большего. В садике и начальной школе наставницы-наседки в силу ещё не развитой воли детей сравнительно легко подавляют их своими императивами. Крик – наиболее популярный инструмент педагогического воздействия. А вот в пятом классе испытанные на малышах средства перестают работать. Да и нет уже малышей. Они уже накопили достаточно силёнок заявлять о своём «я» и начали понимать, что за себя нужно бороться всеми доступными на этом свете средствами. Лучшим из них является, как известно, нападение. А это и есть уже агрессия.

Видов агрессии – множество. Человек же, что ни говорите, – изобретатель. Естественно, по значимости на первом месте – физическая агрессия. Дерёмся. Притесняем слабых и младших. Радует чужой боли. Ломаем. Портим. Вредим. Как в отношении к самим людям, так и к их творениям. И, конечно, к природе. Далее – так называемые вербальные виды агрессии. Злобствуем. Обзываемся. Оскорбляем. Ехидничаем. Выхваляемся. Спорим до потери пульса. Разглашаем чужие личные тайны, доверенные нам когда-то по дружбе. Противоречим (проявляем негативизм) – если кто-то назвал предмет белым, то я его обязательно должен назвать чёрным. Затеваем скандалы и склоки. Мстим. Протестуем (делаем назло). В хорошем ищем плохое. Отказываем в поддержке и помощи тем, кто попал в сложную жизненную ситуацию, кто нуждается в обретении веры и силы для преодоления возникшей проблемы. Злорадуем по поводу того, что кому-то плохо – «так ему и надо». Хочется выделить ещё один вид агрессивности, проявляющийся в повышенной обидчивости. С этим видом, как правило, уживаются такие неприятные черты характера как зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева за причинённые им действительные или мнимые страдания. При этом человек не просто страдает, но он всем своим видом показывает, что источником его

страдания являются близкие люди. «Страдает» с единственной целью, чтобы другие ещё больше страдали. Тогда можно и торжествовать. Всё, что наличествует в психическом складе взрослого человека, есть и у ребёнка. Просто ребёнок, не умея ещё скрывать своих чувств, выражает свою агрессию, по сравнению с взрослыми, более зримо и бурно.

В последнее время в школе много говорится о девиантном (отклоняющемся) поведении школьников. Согласно международной классификации психических и поведенческих расстройств девиантное поведение диагностируется при наличии не менее пяти из приводимых ниже признаков, присущих одной личности:

- 1) необычные для возраста ребёнка частые и тяжёлые изъятия гнева, ярости;
- 2) частые ссоры с родителями;
- 3) частое активное отвергание пожеланий и предписаний взрослых;
- 4) частое, очевидно преднамеренное стремление рассердить окружающих;
- 5) частое возложение ответственности за свои ошибки и неправильное поведение на других;
- 6) часто чувствует, что окружающие ему досаждают;
- 7) часто недоволен, рассержен;
- 8) часто испытывает ненависть, желание отомстить;
- 9) частая ложь или невыполнение обещаний для получения материальной выгоды, привилегий, или освобождения от ответственности;
- 10) часто затевает драки;
- 11) использует холодное, огнестрельное оружие и потенциально опасные предметы;
- 12) часто вопреки запретам родителей находится вне дома в тёмное время суток (начиная с 13-летнего возраста);
- 13) физическая жестокость к окружающим (связать, нанести порез, ожог);
- 14) жесткое обращение с животными;
- 15) умышленно разрушительное обращение с чужой собственностью;
- 16) умышленный поджог с риском или намерением причинить серьёзный вред;
- 17) кража ценностей, подлог без конфронтации с жертвой (в магазине, квартирная кража, подделка подписи);
- 18) частые прогулы в школе, начиная с 13-летнего возраста;
- 19) побег из дома дольше, чем на одну ночь, за исключением попыток избежать таким образом жестокого обращения взрослых;
- 20) любое преступное действие, сопряжённое с прямым нападением на окружающих (включая вымогательство, вырывание сумочки из рук);
- 21) принуждение к сексуальному контакту;
- 22) частое издевательство над другими (умышленное запугивание, причинение боли и другое);
- 23) взлом помещения;

У школьных психологов для определения уровня агрессивности ребёнка на вооружении имеются достаточно валидные методики. Наибольшей популярностью пользуется опросник Баса – Дарки. Его умное применение может многое подсказать учителю. Показатели физической, косвенной и вербальной агрессии, также как и раздражения дают нам суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность указывают на индекс враждебности. Какой ребёнок опаснее (вреднее, тяжелее) для коллектива? Тот, кто постоянно дерётся, или тот, кто копит в себе вражду, до поры до времени явно её не выражая? За явные драки наказывают. На лицо, как говорят, состав преступления. И со временем ребёнок драться перестает. Себе же дороже. Но скрытая агрессивность изживается трудно. Она ждёт своего часа. В пятом и шестом классах дети дерутся достаточно интенсивно и жестоко. В дальнейшем физическая агрессия затухает и переходит в латентные формы. Но в нужный момент её актуализация не замедлится. Отмечаемый отечественными и зарубежными исследователями высокий индекс агрессивности нашего общества имеет прямое продолжение от школы.

«Собака бывает кусачей только от жизни собачьей». И действительно, агрессивность происходит в основном от недовольства людей своей жизнью. Иногда, как может кому-то казаться, по пустякам. Вот вы, к примеру, работаете в помещении, где нет достаточного количества воздуха для того вида работы, которым вы вынуждены заниматься. Ведь чем напряжённее работает ученик на работе, тем больше кислорода ему требуется. Органический дискомфорт, вызванный низким содержанием кислорода, порождает дискомфорт психический и провоцирует агрессивные реакции. Кубатура большинства школьных классов не рассчитана на то количество учеников, что в них занимаются. Зайдите в класс во время урока – и вы почувствуете, какая в них духота. Духота нарастает в процессе урока, а работать нужно всё напряжённее. Психика не выдерживает. Срываются дети, срывается учитель. Нервы и сердце сдают. Не потому ли Василий Александрович Сухомлинский предпочитал проводить свои уроки вне школьных стен?

Создать школу радости, о которой утопически мечтал Сухомлинский, не получается. В школе, конечно, не без этих самых радостей. И самая сильная из них – отмена уроков, наступление каникул. Но радостям то и дело мешают всяческие неприятности. В сущности, они, как ложка дёгтя в бочке с мёдом, портят школьную жизнь, вносят в детские сердца тоску и уныние. Сами по себе школьные неприятности или страх перед ними озлобляют ребёнка, приучают его находиться в состоянии постоянной самообороны, в ожидании атак со всех сторон: от учителей, родителей, сверстников. В принципе нужно разрывать порочный замкнутый круг, при котором агрессивная школа готовит агрессивных воспитанников, а ими пополняются отряды агрессивных учителей. Но это легко сказать. А вот как на деле оторвать школу от культурной среды, которая учит и воспитывает эффективней и прочней любого учителя?

Что обычно мало учитывается учителями в работе с пятиклассниками и шестиклассниками? В общих чертах можно сказать, что ими не соблюдается грань между уровнями детскости и взрослости младшего подростка. Происходят перегибы в ту или иную сторону. Ребёнка или слишком взрослят или всё ещё считают маленьким. А в пятикласснике, подчас очень и очень противоречиво, одновременно уживаются и взрослый человек и вчерашний малыш. Ведёт он себя ещё по-старому, как маленький, а отношения к себе требует нового, как к взрослому. Требуются большое педагогическое искусство и такт, чтобы соответствовать тому и другому. Очень часто школьники этого возраста жалуются на то, что учителя относятся к ним, как к маленьким, надоедают излишней опекой, разговаривают в не устраивающем их тоне, публично разбирают и критикуют, унижают «человеческое достоинство». И во многом эти жалобы справедливы. Учителю бывает трудно найти нужный тон в отношениях с учеником. Пройдёт два-три года, когда процесс общения отрегулируется путём взаимных уступок и притирок. И желание ребёнка быть взрослым хотя бы в какой-то степени начнёт удовлетворяться. При всём при том, что и 18-летние девчонки и мальчишки для родителей кажутся ещё несмышлёными детьми. Но не будем забывать, что каждый человек до 18 лет, в соответствии со специальной Конвенцией ООН, считается ребёнком.

Трудности работы с пятиклассниками заключаются ещё и в том, что они начинают и индивидуально, и коллективно противодействовать учителю. Действия учителей ими рассматриваются и оцениваются с позиции тех установок, которые доминируют в классном сообществе. А классное сообщество – не безобидное образование. В нём таится много и коварства и такой «справедливости», от которой учителю может стать не по себе. Класс может принимать учителя, а может и невзлюбить, всячески мстя ему и противодействуя. Чтобы разобраться в этом, нужно проникнуть в глубины детского социума. Воцариться учителю в пятом классе, как это можно было сделать в любом из начальных классов, уже не так просто. Если в «началке» любая учительская критика в адрес шалуна находит безоговорочную поддержку всех учащихся, то в пятом классе, как говорят, «бабушка надвое сказала». Намечается и крепнет ученическая солидарность. Обнаруживается разница между взглядами учителей и учащихся на то, что справедливо, а

что – нет. Именно пятиклассники, чаще других школьников выкрикивают фразы типа «это нечестно», «это неправильно». Учительские императивы начинают восприниматься в штыки.

Если учителю важнее всего чему-то научить ребёнка, то самому ребёнку со временем наиболее важным представляется общение с товарищами. Даже на уроке. И грубую ошибку допускают те учителя, что в насильственном порядке рассаживают детей по партам. Как правило, они разъединяют друзей под тем предлогом, чтобы те не болтали, не нарушали благолепие урока. Ничего, кроме протеста, от этого ожидать не приходится. Понятно, что во всём детям нельзя потакать. Нельзя урок превращать в сплошное развлечение. Но и нельзя не учитывать интересов подростка. Взрослого человека не заставишь же изо дня в день сидеть вплотную к тому, кто ему неприятен. Это же изошрённое наказание. А ведь и желание и ребёнка, даже если оно противоречит интересу учителя, можно обратить в свою пользу: «Хочешь сидеть с Егором, сиди, пожалуйста, но давай договоримся, чтобы это не мешало ни вам двоим, ни мне, учителю, ни классу». Можно использовать и различные игровые варианты, когда места учащихся в классе постоянно меняются. Сегодня он сидит с одним, завтра – с другим. Для этого много фантазии от учителя не требуется. Главное – понимать ситуацию. И не накапливать конфликтов с детьми.

Вообще говоря, с пятиклассниками успешнее всего работает тот учитель, кто умеет их неподдельно удивлять. Удивление взбадривает, удивление вдохновляет, удивление позволяет найти дополнительные резервы психической энергии, удивление способствует налаживанию контактов. Удивление – естественное чувство. Оно снимает напряжение в отношениях людей между собой. Создаёт условия для личностно-доверительного диалога. Оно обостряет внимание детей. Позволяет учителю переключить их с одних моментов на другие, более важные, с точки зрения стоящих задач. Ещё древние знали, что мышление начинается с удивления. К тому же удивление само по себе, особенно если это касается тайны, является плодотворным познавательным актом и источником дальнейшего исследования. В журнале «Русская школа» за 1902-й год есть такие слова, принадлежащие А. Анастасиеву, автору, к сожалению, сегодня позабытого «Учительского катехизиса»: «Удивление служит толчком к следующему весьма важному состоянию, - состоянию размышления; это собственно есть период любопытства, первого интереса к поразившему нас объекту. Заинтересовавшись предметом, мы обыкновенно задаём себе вопросы: что он представляет собой, какова его конкретная природа и на что он нужен, пригоден».

Учителю надо и самому уметь удивлять учащихся и надо культивировать в себе способность удивляться по-хорошему поступками и делами учащихся. Пятиклассники ещё достаточно открыты в выражении своих чувств, и, когда они бывают удивлены учителем, то отмечают своё удивление словами «круто», «прикольно». Кому-то эти слова, возможно, и не нравятся, кажутся вульгарными и антипедагогическими, но в определённых ситуациях услышать их приятно. «Круто» - это высшая оценка со стороны ученической аудитории в адрес учителя. Конечно, на одной «крутизне», потрафляющей сиюминутным интересам детей, далеко не уедешь. Но и без эффекта удивления от школьного обучения многого не получишь. Умение удивлять – главнейшее умение, которым должен обладать учитель, особенно в работе с младшими подростками. Не признавали дети своего классного руководителя, казался он им скучным и излишне требовательным. Но вот он вышел со своими подопечными на школьную спортивную площадку и так ударил по футбольному мячу, что тот взвился высоко в небо. Удивил! Обрадовал! И этого одного уже было достаточно, чтобы отношения учителя и ребят потеплели, улучшились. Стратегию на стимуляцию удивления можно использовать и для коррекции поведения детей. Допустим, ребёнок вас разозлил. Подойдите к нему, но не кричите, не выговаривайте ему своего возмущения, а выразите его молча, про себя. Увидите, что ребёнок удивится и прекратит безобразничать. Или подойдите к ребёнку обидчику и строгим, но спокойным голосом, рассматривая его кулак, скажите: «Эй,

кулак, ты зачем бьёшь других?» А обиженному, плачущему ребёнку скажите доброжелательно: «Эй, плач (обида), не кричи, эй, плач (обида) уходи!» Удивить можно многим. Плохо бывает, когда дети теряют способность к удивлению. И когда учитель не считает своим долгом радовать детей удивлением. Тогда уже, действительно, крах. Пиши пропало.

О детях-изгоях «обмолвимся словом». В пятом классе их становится особенно видно. Они все очень разные. Их изгойство обусловлено различными причинами. Но все они схожи в том, что вызывают одновременное неприятие со стороны большей части детского коллектива. Дети-изгой не чувствуют себя свободными в той степени, в какой свободны другие учащиеся. Ограничениями в свободе и неприятием дело не заканчивается. Общее недовольство ребёнком очень часто выливается в его преследование, травлю, в различные формы насилия со стороны как отдельных учащихся, так и класса в целом. Люди старшего поколения знают, как это выглядит, по замечательному фильму Роллана Быкова «Чучело». Надо отметить, что действительность оказывается очень часто страшнее тех картин, что зафиксировало кино. Помним, что режиссёр создавал свои шедевры в то время, когда детскую жизнь в стране Советов было строжайше запрещено изображать в негативном свете. Что-то страшнее толпы трудно назвать. В большинстве случаев дети-изгой не выдерживают общего недоброжелательства и покидают школу раньше времени. Этому содействуют и сама школа, и родители ребёнка, и родители других детей, считающие, как правило, что ребёнок, вызывающий раздражение всего коллектива, не должен в нём находиться. Обычно честный учитель пробует встать на защиту слабого, старается всеми доступными ему средствами обезопасить жизнь обижаемого человека, смирить и урезонить его обидчиков. Но такая позиция чревата осложнениями в отношениях с основной массой детей класса и их родителями. Да и сама эта защита очень часто приносит обратный эффект. Чем больше учитель защищает ребёнка, тем сильнее у других детей проявляется к нему ненависть. Постоянного охранника к ребёнку-изгую не приставишь, держать всегда перед своим лицом не будешь, и обидчики всегда найдут время и возможность проявить и ненависть и агрессию. Полицейские меры также бывают бессильны. Нетерпимость нашего общества ко всем выделяющимся в нём лицам известна. И искоренить её даже в масштабе отдельно взятой школы ой как непросто. Но это не значит, что нужно опустить руки и наблюдать, как толпа издевается над слабым в чём-то человечком. Для этого необходимо учителю перестать на проблемного ребёнка как на вещь, объект, а попытаться установить с ним подлинную внутреннюю связь. Только при личном отношении к ребёнку учитель может помочь своему подопечному. Школа ограничивает учителя в таких отношениях. Чтобы рассчитывать хотя бы на какой-то успех в разрешении данной проблемы, какой бы трудной она ни казалась, надо посмотреть на неё глазами всех, кем эта проблема создаётся.

Остановимся подробнее на самих изгоях. Настолько ли они редкостны для нашей школы, чтобы почти ничего о них не слышать? На какой культурной основе произрастает изгойство? Не является ли изгойство в школьной среде свидетельством роста ксенофобии во всём нашем обществе? Чем изгой отличаются от других детей и друг от друга? Как себя чувствуют, что испытывают в школьных коллективах? Что можно сделать, чтобы их вывести из этого дискриминируемого состояния, изменить к лучшему сложившуюся обстановку, не применяя в педагогическом процессе технологии нажима? Как в целом предотвращать угрозы продуктивному и устойчивому развитию личности любого из школьников? Как может учитель в школьных условиях утешать падших и поднимать затоптанных?

Задумаемся, почему одноклассники кого-то травят? Не есть ли в жертвах нечто такое, что других людей от них отталкивает и вызывает у них агрессивные чувства, особенным образом влияет на «внутриклассную атмосферу»?

Мы думаем, что коль скоро есть методический продукт с заманчивым прогнозом, то ребёнок его впитает, как стакан воды впитывает кусочек сахара. Детская психика представляется нейтральным растворителем для получения желаемого педагогического результата. Такое заключение ошибочно. Далеко не всё, что рекомендуется в методической литературе, применимо на практике. Как-то я проводил с пятиклассниками заимствованную из переводного авторитетного пособия игру на развитие у них сотрудинических качеств. И сильно осёлся. Благими намерениями мы часто мостим дороги в рай. Игра заключалась в том, что дети по очереди откусывали от большой шоколадки по кусочку, чтобы что-то оставалось и соседу. Одна из девочек категорически отказалась это делать по причине брезгливости, сославшись на то, что ученик, вслед за которым она была должна откусывать шоколад, имеет привычку ковыряться в носу и есть из него козявки. Она прямо об этом высказалась. Будучи и сам брезгливым человеком, больше я таких провокационных игр не проводил. Недаром же говорят, что насильно милым никому не будешь. Жить в обществе всеобщей любви – это отлично. Но где такие общества существуют?

В самом деле, в жертвах (будем ещё и так, во избежание лексических повторов, называть изгоев) всегда присутствует некий провокационный элемент, вызывающий у другого человека реакцию протеста, отъединения. Даже при самом первом знакомстве с жертвой однозначно возникают сначала чувство, а потом и мысль, что дело приходится иметь с человеком, который не такой, как все. А к таким, как не все, у нас крайне негативное отношение. Есть «мы», но есть рядом с «нами» и «другие» - «лишние», которые «нас» чем-то не устраивают.

Наблюдения показывают, что чаще всего жертвами издевательств и травли становятся дети с явными проблемами в собственной жизни.

Кто же из детей, в первую очередь подвергается нападкам со стороны сверстников?

Конечно, чаще всего это те, чья внешность не нравится основной массе школьников. Слишком худые («тощие») или слишком полные («жирные»). Низкорослые («коротышки»), или высокорослые («фитили»). Кто имеет явные телесные дефекты. Бросающиеся в глаза нарушения зрения («косые»). Дети с «заячьей губой» (ринолалики), со шрамами, с деформациями лица... Сказать короче: все, кто так или иначе специфически и заметно отличаются среди остальных детей, кто не вписывается в привычные детские представления о стандартах внешности («уроды»). Конечно это и те, кто страдает энурезом (недержанием мочи и кала). «Не сажайте меня с ним, от него пахнет». Отталкивают от себя и неопрятные, неаккуратные дети. И те, кто обнаруживает те или иные мыслительные трудности («дебилы»). Со временем в разряд изгоев попадают и отличники («ботаники»), особенно если они не дают списать задание учителя. Становятся изгоями и аутичные учащиеся, испытывающие трудности общения. То же, чаще всего, происходит с тихими, слабыми, не умеющими за себя постоять учащимися. Особой нелюбовью в детских коллективах пользуются так называемые гиперопекаемые родителями учащиеся («маменькины детки»). В числе изгоев часто оказываются дети-новички, обучавшиеся ранее в других, принципиально отличных условиях. Особенно трудно даётся смена коллектива тем детям, кто учился в частных школах и гимназиях с их специфической формой общения.

Что интересно, отверженными могут становиться дети как с невысокой самооценкой и низким уровнем притязаний, так и дети с завышенной самооценкой и непомерно высоким уровнем притязаний. По исследованиям американских психологов, наилучшим образом в подростковых коллективах принимаются дети, которым свойственна адекватная самооценка, и отвергаются те, кто обладает слишком низкой или, наоборот, слишком высокой самооценкой.

В основном, непопулярные дети не желают нести личную ответственность за свой низкий социальный статус в коллективе. Они склонны видеть причину своей отверженности в других людях и обстоятельствах, но только не в себе самих. Страдая от

агрессивности других, они, зачастую, и сами бывают чрезмерно агрессивны в обвинениях и нападках по адресу действительных или мнимых обидчиков. Мудрый «мишенькин совет» «Не лучше ль на себя, кума, оборотиться» им принципиально чужд. Им можно руководствоваться, проводя коррекционные занятия с помощью популярной психотехники «Зеркало». Но ожидаемой эффективности, сказать начистоту, он не обеспечивает. Своих недостатков человеку свойственно не видеть. А когда человеку, будь он взрослый или дитя, нечего видеть, нечего слышать, нечего хватать руками, так ему также нечего больше ждать и искать. Это нищепанский императив, но он адекватно передаёт человеческую психологию. Причину собственных несчастий мы видим не в себе, а вне себя. Изгой – не исключение. Не принимаемые обществом так, как им того хотелось бы, они винят в этом общество и отдельных его лиц.

Давайте согласимся с тем, что и взрослому человеку, с его-то опытом и юридической подкованностью, бывает трудно влиться в коллектив и утвердиться в нём. Проблема личного общения, той ничем не заменимой радости, которую дают взаимопонимание, преданность, верность дружбе и любви, – одна из самых острых во взрослых сообществах. Что уж тут говорить о детях, тем более, испытывающих трудности общения, детей, аутичных по своей природе! Бывает так, что человека вроде и не обижают, но и не принимают. И от этого ему не становится менее обидно и одиноко. Такой ученик рано или поздно приходит к мысли: «Если я однажды перестану ходить в школу, никто этого и не заметит». Именно в пятом классе, когда идёт бурное становление личности, начинаются систематические прогулы. В шестом классе число прогульщиков увеличивается. И ими, как правило, бывают изгой классных коллективов, для которых школа становится чуждым, а то и враждебным миром. Обиженный, позитивно не принимаемый школой, ребёнок думает: «Зачем мне ходить туда, где я никому не нужен, где меня не ценят и не любят?» Остальные невольно с этим соглашаются.

Можно выделить, применяя условную терминологию, несколько видов школьной отверженности, делающей жизнь ребёнка в школе по-разному непереносимой, давящей, ломающей его и физически, и личностно. Обратим внимание на то, что, если взрослый человек имеет возможности куда-то спрятаться, уйти от неблагоприятных для него условий жизни, маленькому человеку от школы никуда не деться. Он даже не может стать лишним для общества, как это удавалось нашим самым известным литературным героям – Онегину и Печорину. Школьный изгой – это не лишний для школы человек, как кому-то может показаться, а это её обязательное приложение. И даже не приложение, а неотъемлемая часть. Это мальчики для битвы, те же самые козлы отпущения, которые всегда обнаруживаются в коллективах. И как изгой зависимы от школы, так и школа зависима от изгоев. Без них школе было бы трудно. На изгоях школьное сообщество отыгрывает (рефлектирует) свои проблемы. Формы этого отыгрыша могут быть самыми разными.

На первое место надо поставить **травлю**. Это крайнее проявление массовой ненависти. Ребёнка бьют, толкают, портят его вещи, не дают ему прохода, всячески оттесняют, хором скандируют обидные клички, устраивают ему допросы с пристрастием, выведывают личные тайны, а потом их разглашают, рвут тетради с приготовленными им заданиями, готовят на него коллективные жалобы учителю и администрации школы, постоянно насмеваются. Стараясь задеть за больное и вывести из себя. В отдельных случаях ребёнку могут устроить так называемую «стрелку», когда он вызывается на коллективный допрос-дознание в какое-то пустынное безлюдное место. Приходилось видеть эти самые «стрелки». Собирается до 20-25 ребят обоих полов. «Виновника» ставят в центр круга и припоминают всего его преступления. Попробуй – оспорь или не согласишься с чем-нибудь! Попробуй – не пойдешь на эту «стрелку»! Попробуй – пожалуйся кому-нибудь. Избиения, может быть, и удастся избежать, но тогда долгое время придётся терпеть насмешки и издевательства. Чаще всего ребёнку приходится брать на себя вину за несовершенные им поступки и надуманные кем-то намерения. И, конечно, извиняться.

Вожаки проявляют обычно милость, и толпа по их команде расходится. А вот с что происходит с душой ребёнка, остаётся только догадываться. При этом конфликт личности с коллективом не разрешается, а лишь временно стихает. Буря в любую минуту может вернуться.

Далее надо отметить такую форму отвержения непопулярного ребёнка как **активное неприятие**. В этом случае пресекается всякая инициатива с его стороны. Ребёнка как бы не замечают или дают понять, что его мнение и желание ничего не значат, что его отличия от остальных настолько велики, что ни о каком единении не может быть и речи («ты тут лишний», «ты нам не друг», «к нам не лезь»). Что, впрочем, не мешает в определённых ситуациях делать из него «козла отпущения» и сваливать вину за чужие проказы и безобразия.

Но если **активное неприятие** кого бы то ни было, так или иначе, осуществляется коллективом под естественным руководством лидеров, то **пассивное неприятие** носит спонтанный характер и не имеет изначальной цели нанесения направленного вреда жертве. Просто основная часть учащихся избегает общения с непопулярной личностью. Это ещё не обструкция, это только свидетельство отсутствия симпатии. Лишь изредка кто-то может заявить: «Я не хочу с ним (ней) сидеть». Что хуже, а что лучше для жертвы – сказать не берусь. **Активное неприятие** может побуждать жертву к борьбе и сопротивлению, а **пассивное** же способно вызывать как удрученность, так и смирение со своим положением никому не нужного, «лишнего», человека. Хорошего мало и от того, и от другого. Жди любого нежелательного поворота событий.

Некоторые психологи выделяют и такую форму отвержения как игнорирование. Но она мало что вносит в понимание феномена школьного изгойства. И служит, скорее, для реализации лексических задач.

По ходу изложения материала ещё раз отметим, что проблемы отвержения кого бы то ни было кроются не только в коллективе, но и в особенностях личности и поведения самой жертвы.

Самих жертв легко подвергнуть психологической типизации. Назову их и попытаюсь в общем виде портретировать, основываясь на наиболее известных классификациях.

**«Выскочка».** Характеризуется гипертрофированным желанием всех опережать и всем нравиться, прежде всего, сильным мира сего. Любит покрасоваться на людях. На уроках то и дело, знает, не знает, тянет руку до потолка. От замечаний не тушует. Ошибки переносит стойко. Не получилось сейчас и здесь – получится потом в другом месте. Ради достижения первенства может пойти на что угодно. Дружбой и товариществом не дорожит. Смотрит на товарищей, как на потенциальных соперников в известной телевизионной передаче под названием «К барьеру!». Он постоянно в стойке, в состоянии напряжённой борьбы: ни вершка, ни пяди, ничего не отдам. Жизнь для него – бесконечный поединок. Девиз: «И вновь продолжается бой!» По поводу отрицательного отношения к нему сверстников сильно не переживает. Но может озлобиться от проигрышей и таить планы реванша и мщения.

**«Любимчик».** Тот, кого хвалят и выделяют особым образом учителя. Этот тип отличается умением удовлетворять установленным в школе порядкам и правилам. «Любимчики» знают, что учителя больше всего ценят в детях послушание и умеют не досаждать им ни лишними просьбами, ни обращениями. При учителе они всегда ведут себя вежливо и скромно. Со временем из детей данного типа обычно вырастают карьеристы и конъюнктурщики. Это дети-приспособленцы, терпеливо ждущие своего звёздного часа. И как тут не вспомнить Павлушу Чичикова, сумевшего завоевать доверие самого строгого учителя училища, но отказавшего ему в помощи, когда тот оказался в жалком положении.

**«Прилипала».** Дети этого типа отличаются назойливостью, беззастенчивыми попытками примкнуть к той или иной компании, неприкрытым желанием вызнавать чужие тайны. В целях большей для себя безопасности они напрашиваются на дружбу к

лидерам класса и очень обижаются, когда их отвергают. Оказываются часто в центре конфликтов, возникающих на почве их обид по отношению к сверстникам. Всеми правдами и неправдами стремятся с их помощью добиться повышения своего социального статуса.

**«Шут» или «козёл отпущения».** Этот тип представляют легко возбудимые, эмоционально неустойчивые, расторможенные, вспыльчивые, беспокойные в двигательном и речевом планах подростки. Они же и первые нарушители урочной дисциплины, главное неудобство учителя. Создаётся впечатление, что они являются на урок с единственной целью – веселиться. Но это не совсем так. Веселье – это лишь внешнее выражение их душевного неустройства. Можно часто видеть, как только что веселившийся и паясничавший на уроке ребёнок, всячески мешавший учителю, на перемене выглядит подавленным и угрюмым. Чаще всего шутовство нарушителя дисциплины направлено, без сомнения, на выполнение значимых для него целей. Одна из них заключается в том, чтобы отвлечь учителя от программы урока, к которому ученик бывает не готов. Такой ученик испытывает боязнь того, что его вызовут отвечать и потому изобретает всяческие уловки, чтобы уйти от неприятного испытания. А ещё одна цель – это завоевание симпатий сверстников, по отношению к которым он чувствует свою какую-то ущербность. Как правило, социальный статус таких учеников, выявляемый по методике Морено, бывает низким. Вместе с тем, класс в редких случаях поддерживает попытки учителя урезонить шута и направить урок в нужное русло. Поведение «шута», хотя словесно и не одобряется большинством учащихся, но воспринимается ими как развлечение в скучном и рутинном течении урока. К тому же, при случае, можно всю вину за плохое усвоение учебного материала свалить на «шута», что с завидным постоянством и делается. «Как же тут можно нормально учиться, когда Иван не даёт сосредоточиться, то и дело хохочет, выкрикивает, перебивает учителя, издаёт неподобающие звуки, а то и нагло портит воздух. Немедленно убирайте этого дебила от нас!» Такое требование обычно находит поддержку родителей большинства учащихся класса, и, как правило, в конечном итоге выполняется. «Шут», изрядно потрепав нервы учителя, испытав на себе всевозможные воспитательные меры, уходит или в другую школу или вообще, как сейчас принято выражаться, меняет «траекторию обучения». И, надо отметить, что последний вариант часто благотворно сказывается на личностном развитии подростка. Попадая в условия, где установлена ответственность за поведение, он перестаёт юродствовать и клоунствовать. Но что особенно уместно отметить: свято место не оказывается вакантным. На смену одному «шуту гороховому» является другой, не менее «вредный» для учебного процесса кривляка. Теперь он берёт на себя функции «козла отпущения», виновника всех бед и несчастий в классе. Школа не может обходиться без этих самых жертв. Они всегда есть и в ученических коллективах, есть они и среди учительского состава. Периодически приходится убирать то одного, то другого. В результате песенка из репертуара Андрея Миронова «Кто на новенького?» остаётся для школы, как нельзя более, актуальной.

**«Злюки».** Замкнутые, всем и вся недовольные дети. Больше всего они ценят свой покой. Всякое обращение к ним, даже с добрыми намерениями, встречают с настороженностью и в штыки. Предельно самолюбивы и ранимы. Не любят, когда к ним лезут в душу. Независимы. Козыряют своей взрослостью. Вступающих с ними в общение людей подозревают в недобрых намерениях. Школу ненавидят. При малейшей возможности – прогуливают. Домашних заданий практически не делают, в учебники не заглядывают. Поддерживают отношения с одним - двумя одноклассниками исключительно в корыстных целях. Проявляют интерес к своему физическому развитию, но планомерно им не занимаются в силу неумения и нежелания прилагать усилия и напрягаться в любой работе. Приобщить их к регулярным занятиям спортом, как правило, не удаётся из-за их неуживчивости и нетерпимости к любым тренерским замечаниям и

критике. Рано приобщаются к курению и употреблению алкоголя. Рано вступают в половые отношения.

**«Агрессор нападающий».** Данная категория детей характеризуется самоуверенным, дерзким, угрожающим поведением. Они стремятся к постоянному доминированию в коллективе, используя как угрозы, так и непосредственно физическую расправу над неподчиняющимися им личностями. Безразличны и глухи к страданиям других. Применяют различные формы насилия для достижения поставленных целей. Властолюбивы. Нетерпимы. Злопамятны. Устойчиво оппозиционны ко всему доброму и конструктивному.

**«Агрессор отвергаемый».** К данному типу относятся дети, не умеющие достойно отстаивать своё мнение в споре, не способные находить нужные аргументы в собственную защиту, но чувствующие свою полную правоту. Их агрессивность проявляется в повышенной тревожности, обидчивости, раздражительности, бурном гнев. Часто бывает так, что собственные негативные чувства они направляют на самих себя. И тогда мы имеем дело с элементами мазохизма, мученичества, самоедства, самоистязания, самоуничужения, юродства, пока ещё в детском виде, но с перспективой существования под девизом «Мы жертвою пали в борьбе роковой».

**«Ябеда».** Тип детей, одинаково плохо воспринимаемый, хотя и по разным причинам, как учителями, так и ученическим сообществом. Что собой представляют «ябеды», представляет каждый. Из них со временем, как из саженцев, вырастают роци доносителей, осведомителей, наблюдателей за порядком, сутяг и «правдолюбцев», «дьяволят-мстителей». Им же характерна тяга к сплетням и интригам. Имея всё это в виду, мы ни в коем случае не должны забывать, что бывают такие ситуации, когда ребёнок обращается к учителю или школьному психологу, как последней инстанции, которая его может защитить от реальных преследований и нападков. И эта инстанция обязана так действовать, чтобы себя никак не обнаружить. Иначе ребёнку станет ещё хуже. Преследователи жалоб не прощают. Они их используют к своей выгоде, апеллируя ко всему классу. И тогда «жалобщик» рискует потерять последние симпатии, если они ещё у кого-то из одноклассников к нему и сохранялись. Кличка «стукач» закрепится за ним намертво. Так что тупо действующий педагог может легко спровоцировать возникновение ситуации, когда жертва предстанет преступником, а настоящие преступники ловко спрячутся за жертву. Можно понять, почему дети, которых действительно обижают в классе, крайне редко обращаются с жалобами к учителю или школьному психологу. И, надо признать, что при том положении, которое сложилось сегодня в школе, они действуют правильно. Учитель мало чем поможет, а навредить может. Так что слишком откровенничать с учителем – рискованно. Опасаются жертвы и местного психолога, не без основания полагая, что он не сохранит тайну обращения, и обидчики развернут новую кампанию преследования. Младшие подростки болезненно переживают любые, распространяющиеся о них слухи. На подсознательном уровне они понимают, что от пущенной кем-то утки никогда не отмоешься.

В последние два-три года, в соответствии с планами введения в стране ювенальной юстиции, в крупных российских городах были созданы телефонные службы доверия. А 17 мая 2011 года в государственном масштабе даже праздновался Международный день детского телефона доверия. Позвонив по определённому номеру, дети и подростки могут пожаловаться на своих обидчиков, включая сверстников, родителей, учителей, всех тех, кто, так или иначе, нанёс или продолжает наносить какой-либо вред ребёнку. У «телефона доверия» много противников, прежде всего, из числа тех, кто не поддерживает идею введения ювенальной юстиции. По моим наблюдениям, он, конечно, не решает проблем детского изгойства и насилия над детьми, а порой может принести отрицательный эффект. Надо признаться самим себе, что ребёнок, которого избивают и которого грубо преследуют, как правило, звонить не будет – воля его сломлена, его поведением владеет страх. Ему бывает подчас крайне трудно вербализовать свои чувства

и мысли. Он стесняется той ситуации, в которую попал не по своей вине. Более того, он склонен обвинять самого себя за тот вред, который ему наносят другие. Звонят обычно разбитные, избалованные дети, польстившиеся на возможность лишний раз припугнуть близких им взрослых людей, не удовлетворяющих их желаний и капризов, те, кто не любит для себя лично надсмотрщиков, учителей и всяких указаний, но кто готов сам в любую минуту заниматься всем этим по отношению к другим.

Все эти описания агрессивности и изгойства в основном передают взгляд школьного учителя и служат своеобразным иллюстративным приложением к деятельности педагога-психолога. Они представляют несомненную ценность. Но необходимо на то же самое изгойство посмотреть и со стороны других заинтересованных лиц. Со стороны самих «изгоев», «агрессоров» и их «жертв», со стороны родителей и тех и других.

Чаще всего ребёнок реально не примеривает на себя те диагнозы, которые ставятся ему взрослыми людьми. Изгой не торопится зачислять себя в число отверженных. Агрессивный ребёнок не признаётся в собственной агрессивности. И дело не в тактических соображениях, не в хитрости и не в упрямстве: «буду отказываться и всё тут». Сознание по-другому проявляется. Что хорошо, а что – плохо, по-разному понимаются учителем и ребёнком. И в этом, если задуматься, нет ничего удивительного и парадоксального. Драчун за собой на самом деле не замечает ничего опасного по отношению к другим. Наоборот, он видит угрозу извне для своего существования и действует, как ему кажется, в «необходимых пределах собственной обороны». Закона о внутривидовой борьбе за существование пока ещё не удалось отменить. Культура действует в этом направлении, но пока с переменным успехом. Конечно, ребёнок ещё не владеет такими терминами, но на уровне его детских объяснений по смыслу всё так и выглядит. Да и то хочется сказать словами современного поэта:

Кого не били в нежном возрасте, скажи?

Тебя не били? То-то, всех нас били.

Тропа войны ведёт за гаражи,

Где надпись та цела, что мы там были.

Маяковский, не знаю уж к кому адресуюсь, писал: «Если бьёт дрянной драчун слабого мальчишку, то такого не хочу даже ставить в книжку». Психологам, как, впрочем, и педагогам, такая установка не позволительна. Хочешь, не хочешь, а «в книжку вставляй» и агрессора. Хочешь, не хочешь, а надо придерживаться гуманистической позиции по отношению к каждому агрессору. Не сбрасывать же их в пропасть. Что делать, к примеру, с таким оригинальным «агрессором», который просит стукнуть себя ещё раз, берёт на себя вину за других, рвёт на себе волосы, щиплет и кусает себя в состоянии раздражения, грызёт карандаши, ластики, а отрывки проглатывает? По сути, он мало чем отличается от драчуна, мучителя. Если драчун видит врагов вокруг себя, и, как может, борется с ними, то и наш агрессор с теми же врагами борется на наиболее доступном для него материале, то есть на себе самом, открывает створки внутрь. Садомазохизм? Ну да. И удивляться не надо. Надо видеть нашу жизнь и со своей изнанки. Надо согласиться с тем, что всё, что есть во взрослых, в той или иной степени, в том или ином качестве присутствует и в детях. И садомазохист, если, конечно, не заостряться на понятиях сексуальной патологии, является тем же агрессором, который недоволен своим положением в коллективе и у которого имеются неразрешимые проблемы в школе. Любая форма агрессии, так или иначе, служит ответом на происходящее в том социуме, где находится ребёнок. Безусловно, соглашаясь с этой мыслью, мы не имеем права сбрасывать со счёта и то, что на характер агрессивных реакций влияют и биологические, и воспитательные факторы. Как говорил Сергей Николаевич Булгаков: «Человек существует в человечестве и природе. И образ его существования даётся в его рождении и родине». Природная предрасположенность и семейное неблагополучие ребёнка оказывают решающее влияние на его социальное поведение.

Затрудняюсь сказать, сами ли японцы придумали такой метод, но используют они его давно в производственных коллективах, когда все негативные эмоции, накопившиеся у работника, он может выместить с помощью нехитрых приёмов в специально отведённом для этого помещении. Можно, к примеру, плевать в портрет ненавистного начальника. Поплевал - и злость сошла. «И тебе хорошо, и мне хорошо». Работник избавился от груза неприятных эмоций, а начальник сохранил кадровый потенциал.

Дети часто приходят ко мне в кабинет с жалобами на того или иного учителя. Вопрос об их справедливости или несправедливости пока отложим в сторону. В первоочередном порядке возникает задача снять отрицательные переживания, готовые вылиться в то или иное агрессивное действие. По этическим морально-дисциплинарным соображениям я не могу выставлять портреты учителей на стены и заставлять детей в них плевать или чем-нибудь кидать. Но я предлагаю детям освободиться от накопившейся злости путём выполнения энергичных движений. Хорошо для этой цели подходит боксёрская груша. Можно также прислонить к стене поролоновый мат и попросить ребёнка ударять по нему в подобие тайскому боксу руками и ногами. Эффект потрясающий! Использую я и небольшие подушки. Желательно, чтобы они были специализированные, с особым наполнителем, во избежание травм и для одновременного достижения массирующего эффекта. Предлагаю детям сражаться ими в парах или по очереди поколотить изо всей силы друг друга по спинам. Когда ребёнок приходит один, то подставляю ему свою спину, предлагая бить по ней что есть мочи. Годятся и сражения свёрнутыми в трубочку газетами. Можно дать ребёнку большой лист бумаги и предложить разорвать его на мелкие кусочки. Помогает успокоиться и переключиться. Главное о чём нужно беспокоиться – так это о безопасности применяемых физических упражнений. К сожалению, большинство школьных кабинетов психологической разгрузки не приспособлены для применения методов, требующих мобильности и свободы движений. Теми же самыми подушками, не говоря о мячах, можно разбить окно, попасть в стоящий компьютер, нарушить кабинетный порядок. Поэтому приходится изошряться и проявлять излишнюю осторожность. На мой взгляд, кабинеты психолога в большей степени должны походить на спортивные залы или кабинеты лечебной гимнастики со всем набором необходимого оборудования. Тогда они будут работать эффективно. Дело в том, что двигательная активность ребёнка при регулируемой интенсивности и объёмности способствует выработке эндорфинов в крови, что резко снижает уровень агрессивности на физиологическом уровне и позволяет на этой базе вести коррекционную работу. До тех пор, пока вам не удастся снять аффект, ни о каком проведении рациональной психотерапии и речи не может быть. Расстроенный ребёнок, прежде всего, нуждается в успокоении. И только успокоив ребёнка, можно начинать воздействие на его сознание.

Сегодня в школе, не знаю, по какой ух причине, не принято говорить о «сублимации», о возможностях преобразования и переключения аффективной энергии на различные виды продуктивной деятельности. Возможно, в силу традиционной неприязни к психоанализу и автору этого учения. Но правы те психологи (надо сказать, что их немного), которые активно включают «трудных» ребят в различные виды общественно поощряемой деятельности. Эта работа чисто внешне напоминает деятельность воспитателя, но именно она приносит наибольшую пользу в психологическом плане. Но для этого психолог должен владеть теми методами и приёмами воспитательной работы, которые применяются сегодня в школе. Хорошо, если психолог берётся поставить спектакль к какой-нибудь праздничной дате. И пусть кто-то подаст злой голос, что постановка страдает многими погрешностями, но психолог будет знать, что привлечённые им к художественной деятельности дети встали на путь самопреодоления, получили заряд уверенности в свои силах, положительные оценки своих товарищей. Конечно, качеством нельзя пренебрегать, но для психолога важно, в первую очередь, создавать у ребёнка пошаговым образом базу положительных личных качеств, требующихся ему в дальнейшей жизни. Если осуществляемые психологом мероприятия с большим участием

детей имеют общешкольное значение, то участие в них детей-изгоев, детей с низким социальным рейтингом многократно повышают ценность этих мероприятий. И хотя привлечение к участию в них ребёнка с проблемами в развитии создаёт для любого педагога дополнительные трудности – гораздо проще подобрать талантливых и послушных детей для получения похвальной оценки – психолого-педагогический эффект от этого привлечения превосходит все оценки. У тех, в кого талант вложен, как маятник в часы, больше возможностей для реализации своих возможностей. Они свой путь найдут. А вот с трудным парнем или капризной девочкой далеко не каждый специалист захочет возиться. Тем более что от педагогов сегодня требуют показывать высокие результаты на различных конкурсах и олимпиадах. Так что педагог-психолог, повышающий социальный рейтинг непопулярных в коллективе детей, оказывает им неоценимую услугу. Хотя эта работа и не всегда видна и никак не оценивается с точки зрения соревнования за медали, грамоты и высокие места, чем сегодня озабочена каждая массовая школа.

Хорошо, если педагог-психолог разбирается в спорте и может грамотно организовать и провести физкультурное мероприятие. Понятное дело, что в спорте первостепенное значение имеет его величество результат. «А нынче нам нужна одна победа, одна на всех, мы за ценой не постоим». Беда в том, что «одной победы» на всех не хватает. И в то же время, простое «олимпийское» участие одного юного человека может стоить сотни громких побед. Педагогу-психологу, если он добросовестно и чадолобиво, а не фиктивно исполняет свои профессиональные обязанности, дано это видеть и оценить. А, следовательно, и правильно использовать для пользы дела. Но надо помнить, что, если стимулом для занятий чем-либо взрослого человека являются, как правило, конечные результаты (материальное вознаграждение, слава, почёт, звания), которые оправдывают длительный, напряжённый, утомительный и подчас, чего греха таить, скучноватый и даже опасный труд, то ребёнку этого мало. Ему нужна радость сегодняшняя, сиюминутная. Где он может найти её, как не в игре? То же самое можно сказать и о занятиях детей спортом. Когда занятия скучны ребёнку, он их вскоре бросает, несмотря на наличие таланта и блестящие перспективы. Можно, конечно, юному футболисту сулить попадание в состав популярной команды при условии упорных тренировок. Это будет греть душу мальчика. Но если сам процесс занятий ему не нравится, то он рано или поздно прекратит тренироваться, используя любой, удобный для него предлог.

В пятых-шестых классах начинают заявлять о себе футбольные болельщики, фанаты. Сама по себе болельщицкая среда крайне агрессивна по своей природе, а в последнее время она стала получать ещё и националистическую подпитку. Своими силами психологу настроения фашиствующей толпы, даже проникнув в неё, не изменить. Психология бесчинствующих молодчиков имеет глубинные корни. Но можно воздействовать на конкретного болельщика из числа ваших подопечных, прививая ему осознанное, разумное отношение к тому, что происходит во внутри- и около- футбольных сферах. Для этого, конечно, психологу необходимо погрузиться в болельщицкую атмосферу, общаться на футбольные темы со знанием дела, бывать со своими подопечными на матчах. Любое погружение психолога в жизнь совместно со своими подопечными, будь то экскурсии в природу, посещения театров, музеев, художественных выставок, приносит гораздо больше психотерапевтической пользы, чем отвлечённые по своей сути тренинги в условиях кабинетной комнаты. К сожалению, школьные психологи практически этим не занимаются, предпочитая тишь кабинета и одиночную диагностику. Куда как здорово!

Но вернёмся к нашим «трудным» деткам, в той или иной степени выпадающим из школьных рамок. Что делать, к примеру, с теми из них, кто не проявляет положительной чувствительности к вмешательству взрослого человека в их действия, не реагирует на попытки пресечь исходящую от них агрессию? Проще говоря – не слушается, не подчиняется! Конечно, когда идёт драка, психологу некогда, да и не нужно думать о том, какой психологический метод следует применить. Увидел - срочно разнимай драчунов.

Так, как это обычно делают судьи во время хоккейных игр. Разнял, развёл в стороны – уже достаточно, уже хорошо. Значит, нашлись силы и волю, и власть употребить. А что дальше? Спешить не нужно ни с анализом, ни с выводами, ни, тем более, с наказаниями. Несдержанные реакции психолога могут принести вреда больше, чем сама драка. Начнёт он укорять агрессора за случившуюся драку, так сразу же превратится во врага этого агрессивного мальчишки. Мы же знаем о том, что агрессивные дети не признают за собой вины, как им её ни растолковывай, ни разъясняй, ни «вдалбливай». Лишь в редких случаях они говорят, что не понимают, почему делают так, как это не нравится другим. Но всё равно, педагоги упрямо в случаях зафиксированных драк прибегает к карательным мерам. Не берусь их сейчас ни осуждать, ни оправдывать. Но, по-любому, сам психолог не должен склоняться к карающим санкциям. Его задача – предотвращать драки, но не карать за них. Да и искоренение драк не находится в плоскости наказаний. Страхами драки не побеждаются. Осуждая драку, как событие, психолог призван, руководствуясь профессиональными правилами, воздерживаться от оценочных и осуждающих суждений в адрес драчунов. Разборы драк, выяснение виновности, чем любят заниматься педагоги и родители, ни к чему хорошему обычно не ведут.

Совсем плохо, когда драка кончается чьей-нибудь травмой. Тогда встаёт вопрос об установлении ответственности лиц, так или иначе допустивших потасовку. Школе важно, чтобы драка произошла вне школьных стен, за пределами установленного контроля и надзора за детьми. Это снимает с неё вину. В противном случае, если телесное повреждение будет зафиксировано в местном травмопункте, на школу могут быть наложены санкции. До серьёзных наказаний дело редко доходит. Но лишние неприятности никому не нужны. Чаще всего учителя не вникают в драки, случившиеся за пределами школы. «Это нас не касается, - говорят они родителям, - ваши дети, вы с ними и разбирайтесь, следите за ними». Позиция психолога направлена на примирение сторон, снижение конфликтности тех условий, в которых протекает жизнь детей. Это и есть искомый мост к миру, выход из пределов агрессивного социума. Пятиклассники всё ещё очень любят играть. Не меньше малышей. Игру и надо использовать. Только, если малыши предпочитают играть на отвлечённом, чаще всего сказочном, материале, то подростки любят превращать в игру любую житейскую ситуацию. Подросток формально отвергает сказки: «Я уже вырос, чтобы заниматься сказками». Подросток любит, чтобы всё было по-настоящему. Играя в примирение, дети открывают для себя что-то особенное, то, что взрослые не замечают, потеряв способность понимать простые и важные вещи. Удава, проглотившего слона, они не способны разглядеть. Для них всё представляется шляпой и шляпой. Для детей примирение значит гораздо больше, чем для взрослых. Игра в «заклочение мира» по договорным правилам весьма полезна с точки зрения процесса социализации детей.

Полезен, к примеру, такой игровой приём в работе с импульсивными, раздражительными детьми. Заклочается он в следующих словах: «Давай мы тебя сейчас разозлим и посмотрим, сможешь ли ты быстро успокоиться или нет?» Приём провокационный, и в его применении есть риск «перегнуть палку», излишне касаясь болезненных зон психики ребёнка. Видя, как нарастает раздражительность у агрессивного ребёнка, психолог может сказать: «Я знаю, что ты хотел стукнуть Женю, но не стукнул. Сдержался. Молодец!» Срабатывает. Гнев малолетки потихоньку, но гаснет. В играх на общение обычно устанавливается такое правило: «Кто обидно других называет, тот в игре нашей ход пропускает». Для стимуляции положительных эмоций у жертвы и адекватной оценки случившегося со стороны обидчика можно действовать следующим образом: «Давай-ка обиду возьмём и обидчику засунем под рубашку незаметно». Психолог берёт бумажку и стремится это сделать совместно с обиженным ребёнком. Безусловно, действия психолога должны быть мягкими и деликатными. Все должны при этом понимать шуточный характер производимых действий.

У меня в кабинете есть модель новорожденного младенца, применяемая на курсах будущих мам. Зову я его просто Мальчик. И этот Мальчик присутствует на моих занятиях и с первоклассниками и со старшеклассниками. Когда мне самому становится уже невмоготу, и я чувствую, что сам закипаю и готов выпустить мою агрессию на волю, то тогда обращаюсь к Мальчику приблизительно с такой речью: «Мальчик, а Мальчик, посоветуй, что мне делать? Женя грубит мне, на мои замечания не реагирует. Мне это очень неприятно». Конечно, изо дня в день такой приём не годится применять – надоест, как и всё когда-никогда надоедает. Но изредка к нему есть смысл обращаться. Да и само присутствие модели, как равноправного члена коллектива, особенно когда её торжественно усаживаешь на почётное место, дисциплинирует детей. А главное, даёт возможность руководителю занятия удачно избежать вылива негативных эмоций. Выльешь – всё занятие насмарку. Хорошо бы только одно. Учительская несдержанность надолго сохраняется в детской памяти. Несдержанного же психолога дети будут презирать и обходить стороной. Зачем он им такой «психованный» и строгий нужен? Это от жестокого, крикливого учителя никуда не деться. А к злему психологу можно и не ходить. Никто не заставит. Для непосвящённых обмолвлюсь, что по существующим директивам посещение школьного психолога осуществляется исключительно на добровольной основе. И родители всегда могут выразить протест против несогласованного с ними приглашения ребёнка к психологу. Хотя это требование порой доводится и до абсурда. Выполняя, например, функции дежурного учителя, психолог не имеет права делать замечание ученику, поскольку оно может быть расценено, как оказание психологического давления на ребёнка.

Но в школе абсурда столько, что если на каждый из них обращать внимание, то лучше в ней и не работать. Если все школьные правила стали бы вдруг соблюдаться в школе, и всё бы в ней совершалось по уму и по науке, то школа тут же прекратила бы своё существование. Идёшь по школе и видишь, как «дрянной драчун» кого-то ударил. Говоришь ему серьёзным тоном: «Ой, у тебя уши позеленели! Как бывает порой с драчунами». Чаще всего такой приём даёт положительный эффект. Но один ученик пожаловался на моё замечание родителям. Дело было представлено так, что психолог напугал ребёнка. Пришлось объясняться. Надо иметь в виду, что к словам психолога, брошенным даже мимоходом, относятся с повышенным вниманием. Их могут толковать самым неожиданным образом. Не исключаются и придирки, и смысловые передёргивания. И то, что прощается учителю, психологу может не проститься. Плохо, когда психолог работает в соответствии с выражением «сапожник без сапог». Призван лечить несдержанность, а сам проявляет её на каждом шагу. Агрессивная школьная среда, если и не рождает, то уж точно усиливает детскую агрессию. Знаем ли и помним мы об этом? «Учитесь властвовать собой!» Роль психолога как раз и заключается в том, чтобы служить неким громоотводом от тех молний, что беспрерывно ударяют по всему школьному организму и по отдельным составляющим его частям, прежде всего, по учащимся и учителям.

В пятых и шестых классах резко учащается обращение детей в школьный медицинский кабинет. Конечно, никаких эпидемий не возникает. Просто дети начинают осваивать болезнь как один из выгодных способов избавления от школьных тягот и нагоняев за невыполненную домашнюю работу. К примеру: есть опасение не справиться предстоящей школьной работой по какому-то предмету. Хорошо бы в этой ситуации слегка заболеть, и тогда вопрос решится благоприятно. Болезнь имеет преимущества, так как к больному человеку относятся с меньшей требовательностью и с большим снисхождением. Все мы видим, что в современной России, где на протяжении последних лет происходит постоянная борьба за власть и перераспределение собственности, политические лидеры, должностные лица и бизнесмены то и дело пользуются случаем получения соответствующих преференций с помощью ухода в болезнь. У детей, наряду со случаями простоватой хитрости (подражать есть кому), обозначается и особый вид

неврозов, когда организм использует защитные функции, чтобы убежать от доставляющего неприятности реального мира, каким является школа. Болезнь начинает восприниматься как средство спасения от сильного аффективного переживания. Опасны эти неврозы тем, что, поддерживая ощущение действительной выгоды, уход в болезнь, изначальное притворство, оборачиваются психическими состояниями, ведущими к появлению подлинного соматического заболевания. Постепенно у детей формируется механизм вызова болезненной симптоматики (повышенная температура, головная боль, першение в горле, кашель, кишечные проблемы). Бегство в болезнь становится спасением от ожидаемых неприятностей. Фрейд писал, что «выгода от болезней при неврозах в общем и в конце концов вредна как для отдельного больного, так и для общества». Но очевидность этого утверждения не даёт права ни учителю, ни школьному психологу говорить ребёнку: «Не притворяйся! Иди на урок и работай!». Кроме испорченных отношений между школьником и педагогом такой подход ничего не даст. При глубоко проявляющемся неврозе дети не «притворяются», не действуют с сознательным умыслом, а действительно ощущают те или иные болезненные симптомы, чаще всего в виде головной боли или желудочных расстройств. Преодоление невротических реакций ребёнка в форме болезни лежит в другой педагогической плоскости – в избавлении ребёнка от страха не справиться с тем или иным школьным заданием. Преодоление же детской нервности, в какой бы форме она ни проявлялась, – задача более трудная, чем перевести всё российское образование на нано технологии.

Для многих современных подростков остро стоит проблема недоверия. Она имеет глубокие культурные и исторические корни. И, не учитывая их, данную проблему решить с помощью одних воспитательных мер представляется маловероятным. Вместе с тем, педагог не вправе культивировать фатальный взгляд на непобедимость недоверия, охватившего все слои нашего населения. Недоверчивость можно и нужно снижать всеми доступными средствами. По крайней мере, школа не должна добавлять напряжения, которое присутствует в нашем обществе. Иначе мы включаем в действие механизм, при котором чрезмерное напряжение вызывает психические нарушения, становящиеся причиной соматических расстройств. Так в принципе, схематически выглядит тот сценарий, в результате которого происходит ухудшение здоровья школьников.

Присущее в целом обществу, недоверие живёт и в нашей школе. Ему присущи одни и те же основные черты: переживание рисков, обострённое чувство опасности, страха в сочетании с негативными эмоциональными оценками тех людей, с кем приходится постоянно контактировать, и возможных результатов взаимодействия с ними; настороженность и напряжённость; готовность прекратить контакт, ответить на агрессию или проявить опережающую враждебность – нанести «превентивный удар». Проявляемое недоверие может быть избирательным, а может носить всеобъемлющий характер. Отчётливей всего оно начинает проявляться в подростковом возрасте. Дети перестают доверять родителям, учителям, ровесникам и даже самим себе. Это опасно для индивида, а, имея достаточно широкое распространение, представляет чрезвычайную угрозу для всего общества. Этим самым подвергается сомнению всё его существование, поскольку центральным условием жизни каких-либо людских объединений является система доверительных отношений внутри них. Любой подросток стремится занять удовлетворяющее его положение в коллективе. Причём для него важно не просто формально обмениваться информацией, а поддерживать интимно-личностное общение. Когда же в коллективе царит атмосфера недоверия, такое общение становится невозможным. Конфликт следует за конфликтом. Силы школьников тратятся не на продуктивную деятельность, а на разрешение возникающих то и дело противоречий.

Не трудно предположить, что доверие к школе формируется в том случае, если школа в целом и в отдельных её элементах удовлетворяет потребности и ожидания ребёнка. Базой доверия, безусловно, должно быть уважение к личности человека. Школа обязана осуществлять защиту подростка от разных видов насилия, от оскорбления, от

выставления напоказ его слабостей и недостатков. Но и сама школа не должна быть инструментом подавления человеческой свободы. И это не вздор и не бредни. Защищённость ребёнка – вот основное условие его доверия к школе. Школьники больше доверия испытывают к такой школе, где достигается умелое управление сочетанием запрещения и разрешения. Там, где разумный баланс между тем и другим отсутствует, там и возникает благоприятная почва для недоверия.

В подростковом возрасте могут актуализироваться все те трудности, которые существовали ранее в зачаточном состоянии. Приходится быть частыми свидетелями рассогласованности сознания и бессознательного. В качестве типичных примеров можно привести случаи, когда тихие, послушные дети с хорошей успеваемостью и нормальным поведением включаются в жизнь асоциальных объединений и играют в них активную роль. И это происходит в результате того, что ещё в младенчестве ребёнок видел мир противоречивым, причиняющим боль, воспринимал жизнь опасной, непредсказуемой, а стало быть, не заслуживающей доверия. Не доверяя миру, себе, как части этого мира, ребёнок встаёт на путь борьбы с этим миром. И школа зачастую становится ареной этой борьбы. Она воспринимается ребёнком одним из главных своих врагов. Недоверие к школе вызывает у такого ребёнка массу проблем и в первую очередь в отношениях с одноклассниками. Учителю обычно эти проблемы не видны. Ему не нравится только то, что ребёнок прогуливает школу. Делается это в критические минуты для ребёнка, то есть, когда ему уже невозможно выносить школьные порядки. Пытаясь предотвратить школьные пропуски, но, не вникая глубоко в причины прогулов, учитель ужесточает требовательность к ученику, обвиняет его в лени, нежелании учиться. Достаётся и семье, которая, по его мнению, не осуществляет «должного родительского контроля». Стремясь снять с себя вину за неуспешность ученика, учитель начинает интересоваться тем, что его в принципе не касается. От такого подхода ситуация лишь усугубляется и недоверие к школе возрастает. Ещё в советское время исследователями было замечено, что «две трети детей уже в пятом классе испытывают глубокое отвращение к учению» («Школа – колыбель народа», передовая статья в газете «Известия» за 16 августа 1988 года). Много ли изменилось с тех пор? По-прежнему велико недовольство школой как внутри неё самой, так и за её стенами. Но что характерно: и школа и общество дружно сопротивляются необходимым переменам. Все – и государство, и родители, и учителя, и в целом общество – твердят о необходимости существенных перемен в образовании, но в реальной жизни, каждый по отдельности, противодействует им.

Какие же рекомендации можно дать педагогам, работающим с недоверчивыми детьми. Самые общие заключаются в том, чтобы развивать доверительные отношения между ребёнком и учителем. Что они означают? В первую очередь, надо добиваться уверенности ученика в том, что учитель никогда не будет злоупотреблять его чувствами, и ученик сможет их свободно выражать, не причинит никогда ему сознательно и намеренно боли. Только при этом условии учитель может рассчитывать на то, что ученик будет с ним взаимно деликатен и вежлив. Стратегия простая: «С кем поведёшься, от того и наберёшься». Или: «Как аукнется, так и откликнется». Что прямо идёт в душу, то запоминается и усваивается. В справочнике педагога-психолога за 2011-й год помещены более конкретные рекомендации учителям для развития доверительных отношений с учащимися подросткового возраста. Их можно принять за кодекс отношений. Но, воспроизводя их, хочу оговориться, что следование им далеко не каждому учителю под силу. А с другой стороны, не соблюдая их, доверительных отношений с ребятами не установить:

*1. Общение должно быть честным и открытым, без искажения информации.*

*2. Следует чаще говорить подросткам об их способностях, не забывая хвалить, когда они этого заслуживают.* (От себя добавлю, что только при этом условии учитель получает право на критику ребёнка, без которой также нельзя выстраивать нормальный педагогический процесс. Похвала и критика нуждаются в безусловном союзе между

собой. Существующие пороки друг от друга, они способны приносить вред в деле воспитания человека).

3. Во время проведения занятий обращать внимание на ответную реакцию учеников, прислушиваться к их мнению.

4. Следовать обязательствам и обещаниям, данным ученикам.

5. В ходе общения избегать противоречивых указаний, из которых подростку невозможно понять, как поступить.

В контекст этих установок я бы шестым пунктом добавил правило о необходимости сохранения личной тайны ребёнка о его семье, о его происхождении, о каких-то фактах его биографии, о его отношениях с другими людьми, о состоянии его здоровья, о его имуществе. О том, какие у него есть вещи, богат он или беден, о том, чем он занимается, о его взглядах и убеждениях.

Важную роль в развитии и укреплении качественно нового отношения подростка к самому себе и окружающим играет постоянное участие педагогов в повседневных бытовых работах подростков.

Особое значение в этом приобретает совместная жизнь взрослых и подростков во время выездов – на сбор урожая или в туристический поход, когда педагог на глазах детей заправляет свою постель, вместе с ними умывается, ест, работает и отдыхает. Изначальная требовательность педагогов к самим себе, сила их положительного примера, естественно, приобщают подростков к нормам культурного быта, вырабатывают навыки общности.

Установление доверительных отношений с подростком – генеральная педагогическая задача. И если подросток вам доверяет, то он гораздо легче преодолевает очередной возрастной кризис, который обычно приходится на время его обучения в 8-9-х классах. Об этом и дальнейший разговор.

### *Учащиеся 8-9-х классов*

В специальной литературе об этой возрастной категории школьников сегодня больше всего говорится в плане необходимости обращать первостепенное внимание на их личностное самоопределение и выбор будущей профессии. Ну и, конечно, издаётся много материалов о том, как готовить ребят к предстоящему для них выпускному экзамену – государственной итоговой аттестации (ГИА). Об оригинальности восьмиклассников и девятиклассников в сравнении с другими возрастными школьными группами говорится и пишется, к сожалению, меньше. В их «парус» школа дует, руководствуясь сверхзадачей - добиться высоких экзаменационных результатов. Делается это сегодня под маркой воспитания у школьников компетентности, как важнейшего жизненного свойства. Что она собой представляет эта самая компетентность, никто толком не знает, но каждый делает вид, что целенаправленно работает над привитием учащимся психологического качества с этим названием.

Вместе с тем, в массе взрослых людей: и учителей, и родителей, и в целом общества наблюдается как раз пик недовольства именно этим слоем подрастающего поколения. Самый общий смысл претензий к данному возрасту сводится к тому, что наши пятнадцатилетние - шестнадцатилетние школьники обнаруживают вдруг отставание в своём развитии. Вроде бы и повзрослели, но в недостаточной степени. Имеются в виду нравственные и умственные показатели. С физическими-то кондициями как раз всё в порядке, если даже и не в переборе. Акселерация идёт полным ходом. Росто-весовые параметры особой тревоги не вызывают. Не дети, а богатыри! Раньше бытовало такое выражение: «Большой, а без гармошки». Беда в том, что «гармошка» нашего образования с каждым годом играет всё хуже и хуже. Вот и рождается ситуация, напоминающая рассуждение цыгана из древнего анекдота, который, задумчиво глядя на ватагу чумазых и сопливых собственных ребятишек, спрашивает совета у жены: «Старых отмоём или новых наделаем?» Подготовленность выпускников российских школ всё более и более не

соответствует требованиям времени. Сбои образования легко обнаружить в девятом классе, устроив экзаменационную проверку в масштабе всей страны. Иного пути повысить ответственность учащихся за результаты своего учения не находится. В школу внедряется страх провалить экзамен, и с позиции этого страха, заставив детей учиться, обеспечить спасение школы и выживание всего общества. По этой причине на девятиклассников в школе начинают смотреть с точки зрения их потенциальных возможностей на успешную сдачу экзамена. От тех, кто такими возможностями не обладает, школа старается заранее избавиться. С остальными работа строится на пределе нервного напряжения. Напрягаются все: и ученики, и учителя, и родители, и чиновники. От результатов сдачи государственных экзаменов зависит общая оценка работы даже губернаторов. Идёт соревнование за то, в каком регионе будет меньше неудачников – тех, кто провалит экзамен. Так укрепляются рубежи отчизны, усиливается её человеческий потенциал. Самый ажиотаж по поводу экзаменов приходится на девятиклассников и тех учителей, кто с ними работает. Администрации школы и учителям ничего более важного в жизни не представляется. Да и как иначе? Чем выше результаты сдачи экзаменов, тем лучше будет репутация у школы. Как эти результаты достигаются, покажем дальше при описании учительского труда. Безусловно, то, что дети также заражаются паническими настроениями взрослых. Все начинают болеть одной болезнью, хотя полного единства взглядов на экзамен между взрослыми и детьми не возникает. Происходит лишь формальное сближение взрослого и ребёнка, поскольку и тот и другой оказываются перед лицом одной общей беды. Ребёнок волей-неволей начинает приспосабливаться к учителю, а учитель оказывается вынужденным глубже проникать в психический склад своего ученика. Если б не было печали, счастья б мы не испытали. Можно и так выразиться, характеризуя предэкзаменационную обстановку в школе.

Конечно, введение государственных экзаменов оказывает своё влияние и на школу, и на отдельные группы учащихся. Бесследно это не проходит. И происходящие изменения нельзя не учитывать. Но нужно посмотреть на ребёнка этого возраста так сказать в чистом виде. Что его типически отличает от детей других возрастных разрядов? Какие «новообразования», как выражаются психологи, он приобретает в ходе своего психического развития? Как он сам мыслит об окружающем мире, что видит в непосредственной близости от себя, что думает о своей родной школе? Насколько его взгляды, мысли и чувства соотносятся с тем, что видят, думают и чувствуют взрослые. Велики ли эти различия? Как правдиво нарисовать обобщённый портрет современного подростка? Достаточно ли для этого знания одной внешней, событийной стороны жизни детей этого возраста?

Не секрет, что развитие внутреннего мира человека, его судьба бывают, закрыты от постороннего взгляда. И видимые поступки не всегда правильно и значимо свидетельствуют о нём. Конечно, связь между «внешней» и «внутренней» биографиями существует. Но только ведь далеко не всегда скажешь, в чём она, эта связь, именно заключена. Видимое поведение не всегда оказывается прямым (или прямо обратным) отражением внутреннего развития. Порой даже не в поступке, а в отсутствии поступка выражается то движение души, которое, кажется, не оставляет никакого видимого следа и вместе с тем составляет едва ли не главный смысл жизненной позиции человека, служит генеральной линией его развития. И подросток, будучи загадкой, не представляет собой исключения.

За спиной ребёнка остался значительный по времени этап взросления. Остались позади многие детские комплексы и трудности их преодоления, радости дружбы и уколы предательства, первые влюблённости, плохие и хорошие учителя, очарование жизнью и разочарование ею же. Неузнаваемо выросши, дети, особенно мальчики, стали одновременно какими-то неуклюжими, резкими в движениях. Их сила неудержимо рвётся наружу. Но сложные и тонкие движения они ещё плохо умеют согласовывать. Потому-то у подростков наблюдается много неосмотрительных, нерассчитанных движений. Всё -

слишком: то очень слабо, а то чересчур сильно. Потому-то нередко с их участием случаются различные поломки и порчи. Именно в этом возрасте дети чаще всего ломают свои руки и ноги. «Какой же ты нескладный!» - вот те слова, которые подростки чаще всего слышат в свой адрес от взрослых. Или: «Какой же дурачок у меня растёт!»

Психологи отмечают, что в подростковом возрасте происходит что-то вроде второго рождения личности. В дежурном порядке речь сразу же заходит о роли полового созревания в наблюдаемых изменениях психики подростка. Но мы пока повременим рассуждать об этом физиологическом факторе. Всякому овощу – свой сезон.

С точки зрения построения продуктивных (доверительных) отношений с пятнадцатилетними юнцами важно иметь в виду, что у них в неожиданном для нас, взрослых, порядке начинает активно заявлять о себе чувство взрослости. Оно и отмечается психологами как важнейшее новообразование подросткового возраста. У учителей это чувство вызывает наибольшие проблемы. Подростки не желают больше оставаться детьми и требуют к себе иного, равноправного со взрослыми, отношения. Ведущей для них деятельностью становится коммуникация со сверстниками, а отнюдь не учение и не следование школьным правилам. И учителя к такому повороту событий не всегда бывают готовы. При этом надо понимать, что чувство взрослости и взрослость далеко не одно и то же. Лев Толстой называл подростковый возраст «пустыней отрочества». А мало знакомый в России, но от этого не теряющий своего величия Стэнли Холл, объяснявший жизнь отдельного человека как повторение всей человеческой эволюции, отмечал, что подростковый возраст соответствует эпохе романтизма в истории человечества. Его можно уподобить периоду «бурь и натиска». У Игоря Губермана есть такие строки: «Подростки мечтают о буре/ в наивной, зелёной мятежности,/ а взрослых влечёт к авантюре,/ цветению первой несвежести/». Естественно, консерваторам-учителям находить общий язык с буйными и напористыми романтиками бывает трудно. Да и «пустыня» тоже как-то не очень устраивает. Зато учителю-авантюристу бывает проще сблизиться с пятнадцатилетним юнцом.

Работающему со старшеклассниками учителю, так или иначе, приходится вплотную сталкиваться с так называемым «подростковым комплексом». Данный термин широкоупотребителен. Подчас даже сами подростки им козыряют: «А что вы хотите, у нас «подростковый комплекс», терпите!» В чём, уместно спросить, заключается на быденном языке значение закрепившегося в педагогическом лексиконе словосочетания? Какова его смысловая нагрузка? На какие значимые для педагогики содержательные элементы он указывает?

Прежде всего, это полярность психических реакций, когда самоуверенность сочетается с болезненной ранимостью, тяга к общению – со стремлением к уединению, развязность – со скованностью и угловатостью движений, романтичность и сентиментальность – с цинизмом, нежность – с жестокостью и чёрствостью, многоречивость – с неумением конкретно выразить словесно свои чувства и мысли. Далее надо отметить, что подростки критически самонадеянны и категоричны в своих суждениях. Плохо ещё улавливая нюансы, они склонны оценивать все явления жизни, строго деля их на чёрные и белые. Если друг, так уж друг, ну а если любовь, то уж это навечно. Такое отношение к действительности получило название «юношеского максимализма». Кстати, сами подростки очень часто любят козырять этим понятием в оправдание собственного непостоянства. Они отвергают признанных авторитетов, будучи сами мало осведомлёнными в их творчестве, но зато легко обожают случайных кумиров и с головой погружаются в наркоз массовых поветрий. Мышление подростков ближе к мифологическому, себя и мир они видят единым целым. Мысль о том, что во вселенной есть вещи, неподвластные человеческой воле, и таких вещей куда больше, чем представляется, ещё не кажется им окончательным приговором. А если мне по силам изменить себя (на самом примитивном бытовом уровне – сделать вызывающий пирсинг,

расписать себя татушками, покрасить хаер в фиолетовый цвет), то почему бы заодно не переделать мир?..

Подростки на лету схватывают знания и без особых затруднений овладевают различными моторными навыками, проявляя высочайший уровень обучаемости и тренируемости. Детская психика более восприимчива, гибка и мобильна. Но наряду с этим, подросткам претит заниматься систематизацией усвоенного материала. Они очень часто не видят смысла в том, чтобы выполнять упражнения, связанные с совершенствованием своих знаний и умений. В основном, по причине нежелания проделывать необходимую рутинную работу, подростки прекращают активные занятия спортом и искусством, покидают спортивные секции, музыкальные школы, другие творческие организации, хотя в более ранние годы демонстрировали блестящие способности и внушали взрослым радужные надежды. Они легко поддаются различным жизненным соблазнам и в угоду им бросают те занятия, в которых, будучи детьми, показывали неординарные успехи. Больно видеть, как психика молодого человека начинает покрываться коростой возрастного скепсиса и цинизма. Подростковый возраст – это время гибели талантов. Воочию приходится ежегодно наблюдать, как пропадают десятками, не реализовав себя, замечательные футболисты, музыканты, художники. Смотришь, как то и дело, один ушёл из футбольной команды, другая покинула секцию акробатики, третий расстался с музыкальной школой, четвёртая бросила занятия в студии живописи, пятый перестал заниматься танцами. Не выдержали первых испытаний и трудности. Сказать надо и то, что школа, со своей стороны, делает всё, чтобы ребёнок не отвлекался, как ей кажется, на посторонние дела. «Будешь плохо учиться и нарушать дисциплину, позвоню тренеру и попрошу его не допускать тебя до тренировок. Главное – школа и уроки, а потом всё остальное». Такое отношение школы способствует гибели многих талантов. И как тут вновь ни вспомнить пресловутые ГИА и ЕГЭ, угрозой которых учителя, а за ними и родители отлучают детей от занятий тем делом, которое как нельзя лучше соответствует их природным способностям. Но и матушка-лень самого подростка играет свою роль в прекращении бывших ещё недавно любимыми занятий. Ведь, когда подросток чего-то хочет, он не очень-то слушает ни только учителей, но и родителей. Не занимающиеся творческой деятельностью дети начинают соревноваться друг с другом в бездарности и глупости.

Ленивость подростков стала «притчей во языцех». Неожиданно для взрослых они становятся медлительными, неповоротливыми, тяжёлыми на подъём, апатичными. Если что и делают, то как-то нехотя. Носиться, как угорелые, к радости учителей перестают, но с превеликим трудом откликаются на выполнение тех или иных поручений. Вчера с охотой дежурили по классу – сегодня не заставишь. А если заставишь, то сделают всё кое-как, так что надо переделывать. На замечание – обижаются, раздражаются. На уроках спят, внимания долго не держат, утомляются при малейшей нагрузке. И вот тут есть резон вспомнить о физиологических процессах, владеющих организмом, нервной системой подростка.

Можно сказать так, что выросший ребёнок перестаёт на какое-то время принадлежать самому себе, ему становится трудно управлять своим телом, своей нервной системой. Сил организма не хватает на самообеспечение. А в это же самое время ребёнка принуждают отвлекаться на всё новые и новые нагрузки. Мозг, усиленно и первостепенно работающий на укрепление соматического здоровья, при излишних посторонних отвлечениях начинает давать сбой за сбоем. Возникает ощущение собственной потерянности, имеющей философско-экзистенциальную подоплёку. У подростков возникает мощное половое влечение, по социальным причинам не находящее реализации, что отрицательно сказывается на их нервной системе и психическом статусе. Живо просыпающаяся сексуальная сфера страстно и неудержимо ищет путей и способов своего существования. Упаси, Боже, если кто-то из детей, вопреки существующей морали и церковным требованиям, пристрастится к онанизму! И вот тут-то, когда и то нельзя и это,

во весь голос начинают заявлять о себе процессы невротизации и психопатизации. Астенизированный организм сходит с нормальных путей развития и оказывается вынужденным, спотыкаясь и падая, где ползком, а где нахрапом, двигаться по жизненным колдобинам и ухабам. И что ни шаг – то ловушка. Одних ловушек любви - не оберёшься. Что надо делать, чтобы нравиться? В чём секреты успеха, красоты? Можно видеть, как озабоченные этими проблемами восьмиклассники и девятиклассники обоих полов все перемены вертятся перед зеркалами. Как сохранить любовь? Как пережить измену? Вопросы, вопросы... И их гораздо больше, чем вразумительных, успокаивающих ответов. Диапазон колебаний настроения не поддаётся никакому измерению. Неудержимая эйфория сменяется жуткой дисфорией, грозящей перелиться в опасную депрессию. По внушающим серьёзное доверие исследованиям, чуть ли ни каждый десятый подросток задумывается о суициде. Знала хорошо об этом Марина Цветаева, спасая своего сына от страшной смерти её демонстрацией на собственном примере. Способ – сомнительный во многих отношениях. Но то, что он родился не на пустом месте, это не вызывает сомнения.

Как реагирует школа на естественные явления в развитии подростков? Делается ли что-либо ею для облегчения участи старшеклассников? Сказать однозначно, что совсем «ничего» - нельзя. Можно тем самым вызвать справедливую обиду учителей отдельных школ. Но в целом школьное образование реагирует на подростковую физиологию усилением требований контроля над поведением детей, что только усугубляет ситуацию. Ведь, радуя за усиленный контроль детей, учителя забывают, что он унижает человека и портит его характер. Забывают, что самолюбие детей (впрочем, как и взрослых) очень уязвимо, и его нужно щадить. Школой до сих не выработано тех норм и пределов насаживаемого силой контроля, которые не вредили бы здоровью учащихся. Лучший контроль – это организация для детей продуктивной, развивающей и творческой деятельности. Это кружки, секции, походы, исследовательская практика. Да где там! Над всем ныне главенствует Единый Государственный Экзамен. На всё остальное не хватает ни сил, ни времени, ни материальных средств. Широкой общественности следует знать, что в школе год от года происходит сокращение финансирования на внешкольную работу. Кружки и секции один за другим закрываются. Этим школа ограничивает своё влияние на формирование позитивной Я-концепции личности. У учителей просто не остаётся ни сил, ни времени проявлять внимательное отношение к её достижениям в познавательной сфере, к творческой, спортивной, общественной деятельности.

Что касается самого подростка, то школа для него существует в условиях выбора между безусловным выполнением всех школьных требований и теми удовольствиями, которые противостоят этим требованиям. Идёт непрекращающаяся борьба двух недругов «Хочу» и «Надо». «Хочу» - это «я». «Надо» – это школа. Обычно побеждает некий компромисс. Но и для достижения какого-никакого соглашения требуется воля. С ней у подростков далеко не всё в порядке. Нельзя сказать, что она вовсе отсутствует. Воля есть, но, чтобы её проявлять, требуется знать: «А зачем?» Зачем учить уроки, отказывая себе в приятной встрече с другом, а тем более подружкой на прогулке? Зачем, если невыученный урок никоим образом не скажется на твоей судьбе. Зачем ковыряться в «Капитанской дочке» или в «Герое нашего времени»? Это для учителей. У нас свои герои. «Двойку» за четверть, а уж точно за год не поставят. Учителя не будут подрывать собственную репутацию. Как бы ни учился ученик, его всё равно переведут и допустят до экзамена. А там – как Бог даст! Русское «авось» с детских лет начинается. Не могу свидетельствовать о других российских регионах, но в Москве установлено негласное, но принятое к неукоснительному исполнению правило для всех школ – не оставлять детей на второй год. Никаких дополнительных выгод хорошая учёба ученику не даёт. В самый престижный вуз, были бы только деньги, можно поступить и с одними «тройками» в аттестате, который уже перестал величаться «аттестатом зрелости», поскольку ни о какой зрелости не свидетельствует. А если касаться знаний, то настроенному на них молодому человеку

ничего не стоит приобщаться к ним с помощью современных средств и, в первую очередь, Интернета. И в этом современная молодёжь опережает своих наставников.

Но что превыше всего ценят тинейджеры, так это юмор. Удивлением, о значении которого я здесь уже писал, а ещё и юмором их только и можно брать. Юмор – всемогущ. «Хорошо, когда кто врёт весело и складно». Так в «годину тяжких испытаний» выразился великий русский поэт. Современный подросток о том же самом скажет несколько по-другому, что-то типа «вау» или «супер», а может быть, «кайфово», а то и того хлеще: «полный all inclusive». Блаженны те учителя и те психологи, которые обладают чувством юмора и умеют его использовать в профессиональных целях. Юмор помогает переносить школьные трудности и неурядицы. Он действует завораживающе и смягчающе на подростков, смиряет даже самых неисправимых озорников. И по прошествии многих лет вспоминаются в первую очередь те учителя, кто умели и любили пошутить. И хорошо, если шутки учителя согреты его сердцем. Чувствуя доброту взрослого человека, дети лучше понимают, что он от них хочет. Единство мысли и чувства – одно из важнейших правил воспитания. Об этом нужно всегда помнить всем педагогам, где бы они ни работали, – в детском садике, школе или престижном вузе.

Но учительские шутки могут таить в себе серьёзные опасности. У Фазиля Искандера есть рассказ «Тринадцатый подвиг Геракла», который многие годы входил в школьную программу по литературе. В нём выведен учитель, отличительной чертой которого было умение высмеивать учащихся. Шутки учителя Харлампия Диогеновича вызывали страх у мальчишек, что вряд ли следует оценивать положительно, но, вместе с тем, сохраняли дисциплину урока и его высокую продуктивность. Ценность же остроумия педагога заключалась в том, что оно не вызывало у детей чувства оскорбленного достоинства и не подрывало авторитета к личности самого наставника. Искандер пишет, что «Диогеныч» приучал учеников с помощью шуток видеть собственные недостатки и ошибки (а у кого ж их не бывает), но не убежать, не прятаться от них, а мужественно работать над собой. «Смехом он, разумеется, закалял наши лукавые детские души и приучал нас относиться к собственной персоне с достаточным чувством юмора». Эти слова героя рассказа важны для нас тем, что они исходят от лица подростка, видящего мир сквозь призму наивного детского сознания. К сожалению, и очень большому, многие наши учителя используют шутки для нанесения оскорбления ученику, подавления его активности. Обидных шуток в арсенале наших учителей – полным-полно. Если учитель шутит зло, то тому же он учит и своих учеников. Назрела необходимость принятия в законодательном порядке запрета на учительское злоречие. Только кто ж этим займётся, когда привычка ругаться у нас отягощена наследственными факторами?

Ругаться у нас этично, как и в порядке вещей отбирать записки на уроках и зачитывать их перед всем классом. А потом ещё и «шутить»: «Лучше бы учился как следует, а потом любовью занимался». Или в таком духе: «Не показывала бы своего равнодушия к Иванову. Рано невестишься. На уроки времени не находишь, а по улице с мальчишками шляешься». Слово из бранного лексикона, но и оно не из числа самых грубых, что могут употребляться учителями. Воспроизводить не стану. Пользующиеся авторитетом в коллективе педагоги даже выхваляются друг перед другом, как они унижают своих учащихся. Что скрывать: унижить с помощью шуток, высмеять, сразить наповал – это означает проявить высокую степень учительского профессионализма.

Речь идёт принципиально о другой шутке, без которой, как у Твардовского сказано, «не прожить и одной минутки». Ученики позарез нуждаются в таких шутках, которые помогали бы им жить, ощущая себя полноценной личностью. Желанна в этом плане умеренная самоирония. Она позволяет овладевать таким важным психологическим качеством как самокритичность, которое у подростков находится в малоразвитом состоянии. Шутка – и прекрасное психотерапевтическое средство, помогающее преодолевать упадочнические настроения. Как-то незаметно из школьной жизни пропали анекдоты, уступив место плоским шуткам скабрёзного содержания. А ведь анекдот может

служить снятию излишнего напряжения на уроке и сближению учащихся и учителя. Надо только учитывать, что далеко не все анекдоты, проходящие у взрослых на ура, с таким же успехом принимаются детьми. Непопулярны у подростков политические анекдоты, но зато живо воспринимаются анекдоты на школьные темы, когда герои легко узнаваемы и близки. На примере анекдотов подростков можно учить и деликатности, пониманию того, в какой обстановке какой-то анекдот можно рассказать, а какой-то нельзя. В школе много разных табу, но это не значит, что от каждого из них следует непременно избавляться. Умный анекдот – эффективное воспитательное средство. Другое дело, что в его применении требуются и такт и вкус. На мой взгляд, не содержат никаких нарушений норм педагогического этикета, к примеру, такие школьные приколы, которые я по своей смелости рассказывал детям:

*Учителя и врачи, недовольные своей зарплатой, сделали совместное заявление для широкой общественности: «Мы твёрдо верим, что кое-кто сделает так, чтобы нам платили не только ученики и больные».*

*Буратино заходит в учительскую с поленом подмышкой: «Родителей в школу вызывали?»*

*Приговор: 11 лет школьного режима с конфискацией игрушек.*

*Правду в глаза директора лучше говорить по телефону.*

*Тамбовский школьник нашёл миллион и сдал находку в полицию. Рыдающая мама утверждала, что очень гордится сыном.*

*Сын спрашивает у отца:*

*- Пап, за сколько ты можешь прочитать «Войну и мир»?*

*- Ну, за сто баксов прочитал бы.*

*Народная мудрость: «Готовь сани летом, а ЕГЭ – зимой».*

*Порядок в школе обычно обеспечивают три богатыря: Физрук, Военрук и Трудовик.*

*- А мы в своей школе объявили войну опозданиям и прогулам!*

*- Ну и как?*

*- Проиграли.*

Предполагаю, что приведённые высказывания кому-то покажутся и неудачными и не вполне этичными. Вкус – штука тонкая. Его подчинение тотальным правилам сдерживает инициативу как учителя, так и учащегося, убивает свободу общения между ними. Нам свойственно заменять подлинные, основанные на убедительных данных оценки фактов и действий утверждением наших или чужих к ним симпатий и антипатий. Называя поступок симпатичным и антипатичным, мы в то же время предполагаем обязательность нашего вкуса. Шутками учитель утверждает свой вкус. И само по себе это не должно восприниматься отрицательно. Важно принципиально договориться о том, что всякой шутке, как и удачно подобранному анекдоту, в педагогическом процессе должно быть отведено заслуженное ею место. Способность воспринимать и ценить юмор – такая же психологическая конкретность, как ум, как мужество, как доброта. Часто бывает важнее и интереснее поговорить час с человеком, наделённым даром юмора, чем с умным. Человек с юмором – всегда откровение, овеществлённое разрешение какой-то очень важной жизненной задачи. Но прежде, чем наслаждаться шуткой, нам надо знать, что она в

обиходе нередко принимает убийственный характер. И ею надо пользоваться весьма деликатно в отношениях с детьми. Следует помнить, что как говорил историк и правовед Сергей Андреевич Котляревский, «на почве психологического импрессионизма или психологической рутины, - когда мы симпатизируем или антипатизируем даже не по нашему непосредственному чувству, а потому, что это принято, - рождается лютая нетерпимость, которая, конечно, не имеет оправдания, которая может иметь моральный ригоризм, и которая обращается уже не против целей, а против средств, часто столь разнообразных, к целям ведущим». Написано по-философски, тяжеловато. Но к школе, к отношениям учителей с детьми имеет прямое отношение.

В девятых классах, если их сравнивать с другими школьными параллелями, наблюдается наибольшее число конфликтов на уровне отношений «учитель – класс». Быть классным руководителем у девятиклассников - труднее всего. Наступает такой момент, когда дети чуть ли ни поголовно перестают подчиняться учителям, грубо нарушают дисциплину, отказываются от выполнения домашних и классных заданий, прогуливают, сбегают с уроков, короче, всячески демонстрируют школе свой протест против неё. Когда уже становится совсем неважно, администрация обращается за помощью к школьному психологу – помощи, дескать, разобраться. В диагностических целях составляются особые матрицы с почти одними и теми же утверждениями для учащихся и учителей. Если есть такая возможность, к диагностике подключаются и родители. Утверждения касаются совместной работы учителя и ученика на уроке и их общения. Выясняется, что за конфликтом стоит разница во взглядах учащихся и учителей на одни и те же ситуации урока, и, как следствие, расхождение в выводах и оценках между теми и другими. Учителя настаивают на своём видении возникших трудностей общения, учащиеся – на своём. Каждая сторона считает себя абсолютно правой. К примеру, учитель заявляет, что он широко применяет на уроке индивидуальные методы работы, ученики же, чуть ли ни в один голос, отрицают это. Учитель докладывает педсовету о том, что он дифференцирует предлагаемые задания по трудности, а ученики отмечают невозможность самостоятельно выбрать на уроке доступный им уровень сложности. Очень часто учащиеся жалуются на равнодушие учителя к тому, как они понимают учебный материал. Понятно, что учителя и с этим не соглашаются. Сетуют ученики и на то, что для того, чтобы получить «отлично», важно подогнать ответ под заранее готовое утверждение. В то же время учителя жалуются на то, что дети их плохо, невнимательно слушают. Дети же оправдывают свою невнимательность и низкую работоспособность на уроках ссылками на то, что учителя скучно и непонятно излагают учебный материал, по сути дела, обвиняя их в некомпетентности и непрофессионализме. Ну и так далее всё в одном и том же духе. В «упёртости» те и другие, обычно, мало чем друг от друга отличаются. Мешает и учительская амбиция, когда признание своей ошибки равносильно сокрушительному поражению при Аустерлице. Сближению позиций способствует обращение к административному ресурсу. Тогда с отмеченными недостатками в работе скрепя сердце приходится соглашаться одной и другой сторонам. Приходится, что называется, садиться за «круглый стол» и выслушивать друг друга. Как правило, на некоторое время конфликт затухает. Но коренные изменения в отношениях наступают редко. Учитель остаётся таким, каким он был, и ученик не сильно меняется. Самопреодоления не наблюдается ни на том, ни на другом берегу, и ситуация остаётся, что называется «неразруленной».

Психология девятиклассника хорошо поддаётся раскрытию, когда начинаешь квалифицированно общаться с ним по вопросам выбора будущей профессии. Многих из них проблема выбора, любимого дела, будущей профессии уже начинает волновать самым серьёзным образом. Подростки ценят разговоры об их профессиональных перспективах. Ценность такого общения признал даже президент страны, предложив отечественным миллиардерам поделиться с детьми рассказами о своих финансовых успехах. На радиостанции «Эхо Москвы» в течение дня видные люди страны сообщают всему миру,

как они заработали свой первый рубль. Владимир Вольфович Жириновский, к примеру, с гордостью заявляет, что он свой «первый рубль украл». В записи это заявление за день выдаётся в эфир не менее двух десятков раз. Невольно возникает мысль, что красть можно, полезно, только это надо делать умело.

Упомянутое президентское предложение, как и отдельные откровения известных богачей, могут, конечно, послужить поводом для шуток. На самом деле трудно себе представить, чтобы какой-нибудь российский олигарх честно поделился с молодёжью настоящими секретами своего обогащения. Если же серьёзно говорить, то следует отметить, что в настоящее время есть много методических разработок и тестового материала, позволяющих довольно-таки надёжно сориентировать подростка на получение им той или иной профессии с учётом его интересов и наклонностей, способностей, состояния здоровья, материальных запросов, рыночной конъюнктуры. В основном, школьные психологи применяют различные модификации теста Холланда, адаптированные к условиям российской действительности. Тест не сложен для исполнения, интересен детям и позволяет получить экспресс-результат. Он подходит и для индивидуальной, и для групповой работы. Желательно только, чтобы группы, всё-таки, были не очень большими, не более 12 человек. Иначе возможны психическая индукция, отвлечение от содержания работы и, как следствие, неточность полученных результатов и нехватка времени на их разъяснение. Значение данного теста заключается, прежде всего, в его полезности для самого учащегося. Если психологу не удалось что-то узнать об ученике в результате выполнения им теста Холланда – не беда. Выполнив все задания теста до конца, подросток вооружается важным ориентиром на завтрашнюю и более отдалённую перспективу. Сознание ребёнка обретает важные импульсы для того, чтобы он лишний раз задумался о себе, своих возможностях, своём устройстве в этой жизни. И психолог вооружается живой темой для доверительного разговора с пациентом. Общение того и другого начинает выходить за рамки отвлечённых и бесполезных абстракций. Возникают благоприятные условия для собеседования – единственного пути не только для решения важных вопросов нашей политической жизни, но и для любого аспекта нашего бытия. Во многих школах сегодня имеются электронные варианты профориентационных тестов. Их преимущество заключается в том, что ученик сам за компьютером выполняет задания более углублённого характера и получает на руки распечатку результатов и рекомендаций. Психологу лишь остаётся слегка комментировать и направлять работу ученика. Это и удобно, и технологично. И создаёт условия для открытости действий, непосредственного привлечения пап и мам к образовательному процессу. Ведь это же хорошо, что с полученными результатами можно наглядно ознакомить родителей девятиклассника, которые очень часто навязывают своему ребёнку то, что ему никак не подходит ни по его интересам, ни по природным данным. Но этот вариант неприменим для групповых форм работы. Выполнение программы один на один с учеником у психолога занимает не менее одного часа. Одновременное привлечение других детей в этом случае исключается.

Создавая свой тест, доктор Джон Л Холланд исходил из мысли, которую оригинальной не назовёшь. Все мы хорошо знаем, что люди отличаются друг от друга по степени своей предрасположенности к тем или иным видам человеческого труда. Быть может, в каждом человеке и содержатся все возможности, но реализация их всегда ограничена. В редкость, чтобы кто-то был одновременно и «швец, и жнец, и на дуде игрец». Конечно, нужда может заставить делать что угодно. Но даже известные миру универсалы что-то делали лучше, что-то – хуже, а что-то вовсе не делали. Что бы было, если Чехов послушался отца и связал свою жизнь с торговлей колониальными товарами. Кстати, сам писатель неоднократно отмечал, что врач из него вышел неважный. Поэта Пушкина нам трудно себе представить в каком-либо ином качестве. Известные его попытки стать «бизнесменом» от литературы успешными никак не назовёшь, хотя «Наше всё» и считается первым профессиональным литератором, то есть человеком, кто

зарабатывает свой хлеб насущный на писательском труде. Это всё ясно. Глупо мечтать стать скрипачом, когда тебе медведь наступил на ухо. Так же неразумно, а то и преступно настраиваться на работу педагога или врача, когда не чувствуешь в себе любви и сострадания к людям. Люди, избравшие не соответствующую их психологическому складу профессию, вошедшие по ошибке не в ту дверь обречены, терпеть всяческие лишения и неудобства. Правильный выбор направления своей будущей профессиональной деятельности очень важен. Верна, видимо, житейская формула счастья, согласно которой человек счастлив тогда, когда он с радостью идёт утром на работу, а вечером так же с радостью возвращается домой. На нелюбимую работу человек вряд ли будет ходить с радостью. Есть люди с прирождённым чувством боязни высоты. Что ж их нацеливать в монтажники-высотники, хотя им и платят хорошо? С головокружительной высоты они не пошлют пламенный привет тому педагогу, который их толкнул на работу, кроме страха и неприятностей ничего у них не вызывающей.

Определением индивидуальных задатков и талантов человека прикладная психология давно занимается и занимается продуктивно. Заслуга Холланда в том, что он сумел соединить проблему выявления индивидуальных способностей с проблемами ценностной ориентации, интересами и желаниями личности, создав при этом универсальную методику профессионального ориентирования молодёжи.

Человек, как уникальное и чисто «штучное» (в смысле – не серийное) явление в мире, совсем не должен принадлежать к одному и тому же типу. И у кошек разные характеры. А что же тогда о человеке говорить? В природе не существует двух одинаковых людей. Однойцовые близнецы и те не одинаковы друг с другом. Холланд определил шесть типов личности по их выраженному соответствию тому или иному виду профессиональной деятельности. Скажем проще: «Кто на что больше всего годится, там и пригодится». Кому-то, возможно, захочется расширить число таких типов. Но шаг сделан. Названы исследовательский, конвенциональный, часто ещё называемый офисным, предпринимательский, реалистический и социальный профессиональные типы личности. Надо оговориться, что в человеческой природе абсолютно чистых типов не существует. Но замечено, что они сочетаются, проявляя выборочную расположенность один к другому. Так артистический тип тяготеет больше к предпринимательскому типу, чем к конвенциональному или реалистическому типам. А социальный тип редко сближается с типом реалистическим. Мы говорим о типах, но в житейском смысле более удачным кажется употребление слова «характер». И если человек говорит о том, что у него характер воспитателя, бизнесмена, торговца, то сразу становится понятным, о чём идёт речь. Конечно, когда фразу «Я прирождённая артистка, будущая звезда» с апломбом произносит «пятнадцатилетка», это иначе как самонадеянностью, проявлением того же инфантильного максимализма не назовёшь, но в принципе ребёнка следует готовить к пониманию того, как он может себя реализовать наилучшим образом. Гордость за избранную профессию и найденное своё место в жизни воспитывать нужно. Качественное образование как раз и заключается в привитых школьнику способностях делать осознанный, свободный выбор, который не ограничивается только претензиями человека на хорошо оплачиваемое и удобное рабочее место.

Человеку необходимо разбираться в механике своего дара. Ребёнку в отроческом возрасте очень важно знать, к какому профессиональному типу (характеру) личности он относится. Это помогает ему вплотную подойти к пониманию своего призвания, нацеливает на знакомство с кругом тех профессий, овладение которыми может обеспечить ему успех. Но далее возникают вопросы относительно того, как реализовать задатки своего типа. Сложнее всего приходится с артистическим типом. А подростков именно с таким типом больше всего и выявляется. И почти всем из них невдомёк, что одного того, чтобы быть артистом в душе, для достижения маломальского успеха на артистическом поприще явно недостаточно. Необходимо определиться с жанром, необходимо уже сейчас овладеть зачатками какого-никакого мастерства, необходимо

быть готовым к жёсткой конкуренции за своё место в искусстве. И вот тут для большинства гипотетических артистов начинаются непреодолимые проблемы. Учиться на «артиста» вроде бы и хочется, хочется их почестей и наград, а вот овладеть стоически мастерством актёра, живописца, музыканта – нет. И идут такие неудавшиеся «артисты» в юристы, политики, учителя. А некоторые становятся врачами, инженерами, чиновниками, продавцами, научными работниками, неумехами-строителями. Немало и тех, кто пополняет отряды спекулянтов, расклейщиков объявлений, челночников, выпивох и бомжей. Короче говоря, они, множа легионы «мелких людей», хватаются за то, что подвернётся под руку. Такой порядок закрепился и не вызывает протеста в обществе. И несёт наше отечество на себе угнетающий груз исковерканных судеб. Куда ни глянь – везде полным-полно неудачников и клоунов по жизни. Ворчуны-старики сетуют на то, что современная молодёжь не имеет в себе серьёзности. И видимо, в чём-то они правы. Что ж, что сеяли, то и жнём.

У каждого человека – своё сердце, своя душа, свои идеалы. И поколения, одно от другого, тоже отличаются. Приходилось наблюдать, как отдельные педагоги пытались строить воспитание подростков на материале книги «Как закалялась сталь» Николая Островского. Ничего, кроме фарса, не получалось. Не воспринимает сердечно современный подросток и основной подтекст «Капитанской дочки», выраженный словами «Береги честь смолоду». Это для учителей. К жизни данные литературные примеры, по мнению детей, не имеют никакого отношения. Начётнические подходы в преподавании литературы не позволяют молодым людям достойно оценить роль наших писателей-классиков для общественной и культурной жизни. Учителя в своём стремлении во что бы то ни стало возвысить Пушкина заходят чересчур далеко и достигают результатов как раз обратных тем, какие для них желательны. Получается точно по Станиславскому: «Не верю!» В том, как учителя преподносят детям Пушкина, он представляется фигурой вымышленной, абсолютно нежизненной. «Голубые» (идеальные) герои народом уже не воспринимаются. Вспоминается невольно новозаветная фраза: «Все согрешили, и все лишены славы Божьей». И дети хотят иметь дело с конкретной правдой, а не с её отвлечёнными схемами. Пушкин, канонизированный по политическим правилам советского времени, сегодняшним школьникам, мягко говоря, не очень понятен. То же можно сказать и о других классиках нашей литературы. И не потому, что они устарели, что их идеи утратили своё значение. А потому, что они преподносятся с фальшивым пафосом, безотносительно к современности. Беда в том, что дети смотрят на то или иное литературное произведение глазами своего возраста, а учителя навязывают им свой взгляд, полученный из проржавевшего методического арсенала «времён очаковских и покоренья Крыма». С подростками совсем не обязательно говорить на их языке. Это слишком откровенное заискивание. Подростки остро чувствуют чужую слабость и сразу теряют доверие к человеку. Но и обращение к тем идеям, что утратили свою ценность, ведут не иначе как к занудному морализаторству и тартюфству.

Каждый человек, не в исключении и молодой, познаёт себя и формирует в преодолении тех или иных трудностей. Но для этой, прямо скажем, борьбы он нуждается в подручных инструментах. Самым универсальным и самым лучшим из них для школьников всегда была книга. Бери – и пользуйся. Книга формировала у детей систему ценностей и идеалов, которую нельзя было подменить и заболтать никакими посторонними соблазнами. Кто читал, тот и выходил в люди. Любовь к чтению передавалась от поколения к поколению, как золотой ключик от благословенной жизни. Теперь этот ключик, как в сказке о деревянном мальчике, оказался потерянным. Современные Буратино готовы поменять свою азбуку на любую сладкую вещичку.

В редких семьях, где ещё не утрачена культура чтения художественной литературы, наблюдается детский интерес к чтению книг под названием «Соперницы из 4-го А» и «Виртуальная любовь в 6-м Б». Оказывается, что это ребрендинг книг советской

писательницы Людмилы Матвеевой: «Казачи-разбойники» и «Ступени, нагретые солнцем». Новой же литературы для юношества нет.

Исчезает из школы и подлинное искусство, подменяемое различными суррогатами и ребрендами того, что находит утверждение в попкультуре. А как бы было хорошо, если бы школьная жизнь освещалась и освящалась улыбкою настоящего искусства! Но в школу сейчас по большей части приходят не артисты в высоком значении этого слова, а скоморохи, деятельность которых иначе, как халтурой, язык не поворачивается называть.

Многим учителям удаётся завязать дружбу с подростками. Эта дружба помогает переживать школьные тяготы, свидетельствует о том, что между учителем и школьником достигнуто доверие. И хорошо, если это доверие служит личностному росту ученика. Плохо (а так часто бывает), если дружба между учителями и учащимися выливается в союз, построенный на принципе: «Ты – мне, я – тебе». Путём определённых компромиссов учитель добивается от ученика послушания и закрывает глаза на всё остальное. И даже защищает его от справедливых нареканий со стороны других преподавателей. Такой союз, кроме развращения, ничего за собой не несёт. Но внешне всё выглядит благопристойно. Такой учитель служит коллегам примером того, как нужно добиваться контакта с учащимися. На самом же деле он заведомо портит молодёжь, готовит отряды приспособленцев и конъюнктурщиков.

Но хуже некуда, когда школа строится на всеобщей связанности страхом. «Не сдашь ЕГЭ». «Останешься на второй год». «Позвоню родителям». «Поставим на внутришкольный или милицейский (теперь – полицейский) учёт». «Вызовем на педсовет». И так далее и тому подобное. Школа сегодня охвачена страхами снизу и доверху. Страшится дети и их родители, страшится учителя, страшится руководящие школой чиновники. Являясь сильнейшим из побуждений, страх ломает нравственный хребет молодого человека и заставляет его глушить все чувства, кроме самосохранения. Страх требует мимикрии день за днём и год за годом, пока уже не воздействием извне, но внутренним душевным настроением будет окончательно подавлена способность видеть вещи, каковы они есть на самом деле. И школа способствует тому, чтобы этот процесс протекал быстро и необратимо. Девятый класс – это тот период, когда становится особенно очевидным, насколько страх овладел душевным состоянием подростка и как он в дальнейшем будет влиять на личность, на сознание взрослеющего человека. В конечном итоге речь идёт о свободе человека. И я бы знак «ОСТОРОЖНО, ДЕТИ!» ставил в первую очередь не на автомобильных дорогах, хотя и это важно, а в тех школьных аудиториях, где учителя запугивают детей. Страх разрушает личность.

И есть ещё у школы одно свойство, которое отрицательно отражается на дальнейшем развитии человека. Заключается оно в том, что школа всеми силами внушает детям иллюзию полноты знаний, которыми она их пичкает. Школьники растут в той уверенности, что им всё уже известно и открыто. Дальше ничего и делать не нужно. Всё-то они знают. Всем овладели. Всё уразумели. На всё есть готовые ответы. Литературу они знают, химию с физикой знают, знают абсолютно все науки. Ведь изучали же их. Тратили время, старались. Молодые люди растут с чувством уверенности в абсолютном знании того, что было и что будет, что есть под землёй и что над нею в небе. Всё – «дважды два четыре». Воспринимать нечто другое им не хочется. Запускаются автоматически «защитные механизмы» разного порядка: и культурные и психологические. От такой окончательной «полноты» знания жить становится скучно. Отсутствует какая-либо мотивация в дальнейшем личном опыте, интуитивных прозрениях. Люди, со школьной скамьи возомнившие себя «знайками», такими и остаются на всю оставшуюся жизнь. Если какой жизненный интерес и сохраняется, то только в тех областях, где господствуют физиологические потребности.

*Одиннадцатиклассники (выпускники)*

Мысль о том, что любая молодость жестока по той причине, что она нацелена на расставание с настоящим, может показаться кому-то и кощунственной. Но, наблюдая за выпускниками школы, невольно с ней начинаешь соглашаться. За всех не могу ручаться, но мне ни разу не довелось встретить школьника, который бы не хотел оставить школьный порог. У одиннадцатиклассников остаётся лишь чисто утилитарный интерес к школе. Они берут от школы только то, что им безусловно нужно в данный момент их существования и категорически отказываются выполнять то, что никак не вписывается, хоть умри, в круг их интересов и задач. Посещение уроков им представляется мучительной, пустой и неразумной тратой времени. Внутренний голос говорит: вряд ли всё это когда-нибудь может понадобиться. Возникает более важная забота – как отпраздновать выпуск из школы. Раньше этот вопрос решался проще: проводился традиционный выпускной бал. Теперь выбор расширился. Появилось множество альтернативных решений. А с ними и разногласия в школьных объединениях. Каждый хочет по-своему запечатлеть значимое для него событие. Потрафишь одному – не угодишь другому.

Одиннадцатый класс. Первый от конца. Выпускной. Марафонская дистанция подходит к финишу. Остаются последние, самые мучительные, два километра и сто девяносто пять метров. Финишная ленточка одинаково вожделенна как для лидеров, так и для аутсайдеров. За её пересечением – аттестат и туманные дали, будоражащие ум и сердце. Но в любом случае они кажутся выходом из долговременной кабалы. Возврат возможен только при избрании педагогического будущего, работа в школе в качестве учителя. У большинства же выпускников совсем иные точки приложения. Впереди новая жизнь. Жизнь, сопряжённая со многими социальными переменами и рисками. Жизнь, требующая, по сравнению со школой, от молодых людей большего напряжения и эмоциональной устойчивости

Одиннадцатиклассники – это люди, вступившие в период юности. И будет не лишним дать краткую характеристику этой стадии онтогенеза. При этом, безусловно, не будем забывать, что обнаруживаемые черты сходства совсем не означают абсолютного тождества. Есть периоды в человеческом развитии, когда дети растут очень быстро наружно, но мало изменяются внутренне. В юношеском возрасте рост внешний (физический), если совсем и не прекращается, то замедляется, а вот перемены в духовном развитии нарастают как никогда ранее.

В самых общих чертах, юность – этап перехода от пубертатного (в смысле зависимого) возраста к возрасту самостоятельной жизни. В этот период полностью завершается процесс созревания физического. И начинается интенсивный процесс созревания психического, проявляющегося, в первую очередь, развитием самоопределения и самосознания.

Из юности человек вступает во взрослую жизнь. Считается, что к этому времени у него уже имеется своя мировоззренческая позиция, что определились способности, характер, ценностные установки. Личность юноши ищет путей своей автономизации, разрыва пут зависимости от других людей и, прежде всего, от патроната взрослых.

Психологи любят подчёркивать, что с каждым возрастом у человека что-то вновь появляется, «новообразуется». Главное «новообразование» подросткового возраста, по мнению немецкого философа и психолога Эдуарда Шпрангера, заключается в открытии «Я», развитии рефлексии, осознании собственной индивидуальности и её существенных свойств, появлении жизненного плана, установок на сознательное построение личной жизни, активном вращении в различные жизненные и культурные сферы. Данные утверждения не находят серьёзных возражений у большинства психологов и педагогов и могут быть приняты в качестве некоего общего базиса. Не будет большой ошибкой определить суть перемен, происходящих в психической жизни молодых людей, таким образом, что у них появляется «целевое отношение к жизни». При этом не следует думать,

что именно в этот период созревают окончательно твёрдые представления о цели жизни, или что-нибудь вроде того, что принято считать мировоззрением. Всё несколько проще.

Изменения когнитивной сферы в старшем школьном возрасте характеризуются развитием формального операционного мышления. Этот тип мышления необходим для овладения способностью строить умозаключения, выдвигать гипотезы и предположения, которые основываются не только на наблюдаемых состояниях и свойствах объекта, но и на возможных предполагаемых состояниях и свойствах.

В учебной деятельности старшеклассники делают упор на предметы, необходимые для поступления в вуз по избранной профессии. Они начинают сами регулировать учебные нагрузки, жертвуя отдельными видами деятельности, которые, по их мнению, не представляют необходимой значимости.

Школа старается этого не замечать, но в общении школьники юношеского возраста начинают проявлять повышенный интерес к противоположному полу. Во всю начинает искриться любовь. Ещё бы нет! В это же время формируется духовный склад личности и то, как личность будет разрешать любовные перипетии в дальнейшем, успех и неуспех в любви. В десятом и одиннадцатом классах отношения юношей и девушек в школе начинают принимать откровенно эротический характер, и учителям становится крайне трудно сдерживать сексуальность вполне созревших в половом отношении школьников.

Если четырнадцатилетние подростки мучительно избавляются от детских отношений зависимости, то семнадцатилетние особенно остро переживают возникающие у них чувства оторванности, одиночества. Их психология общения строится на путях согласования сталкивающихся интенций: обособления от коллектива и желания быть в его составе. Юноша часто беспокоится о том, что он может быть не таким, как все, но порой и ужасается по поводу того, что он такой же, как все. Свои эмоциональные и социальные потребности молодой человек реализует, входя в некие сообщества сверстников, рождаемые по различным интересам – спортивным, музыкальным, досуговым. В этих группах и формируются представления молодых людей о самих себе. В основном приходится соглашаться с тем, что о тебе говорят другие.

Отчуждение юношей и девушек от родителей идёт, как правило, по линии освобождения молодого поколения от набившего оскомину контроля старших, не без оснований воспринимаемого детьми как психологическое насилие. В то же время родительская власть резко ослабевает. Привычная система отношений в семье начинает рушиться. Повзрослевшие дети требуют для себя новых и новых свобод, расширения своей автономии в решении жизненно важных вопросов, неприкосновенности своего личного пространства и времени, прав на осуществление собственного выбора. Родители же по инерции придерживаются известной тактики «держат и не пушат». Тут-то как раз и жди конфликтов между «отцами и детьми». Каждая сторона воспринимает себя несправедливой жертвой сложившихся отношений. Родители чувствуют глубокую обиду и упрекают детей в их неблагодарности. Дети же воспринимают родительскую опеку как грубое подавление их личности. Возникают различные смысловые и языковые барьеры. Происходит потеря «общего языка».

В юношеском возрасте наблюдается нарастание противостояния другим людям. Молодые люди проявляют повышенную настороженность к посторонним посягательствам на установленные ими границы своего «privacy», о чём есть смысл поговорить в особом порядке.

В отечественной педагогике и психологии, традиционно уделявшим первостепенное внимание воспитанию коллективистских начал в человеке, тема индивидуализма личности практически не разрабатывалась. Право человека на уединение, на собственную тайну, на неприкосновенность внутреннего душевного мира, вещественную, территориальную и временную собственность не находило безусловного признания в общественном сознании русских и всегда с лёгкостью нарушалось в больших масштабах. Между тем, каждое существо располагает чем-то сугубо своим, имеет на него свои

претензии. Дайте доброму домашнему псу кость и попытайтесь забрать её обратно. Ваша послушная собака немедленно вцепится вам в руку. Пчела ценою собственной жизни защищает содержимое своего улья. А что же человек?

Человек, мало отличаясь в этом смысле от животного мира, защищает:

Своё **тело**, противостоя различным силам и формам внешнего насилия;

Свою **территорию**, в пределах которой он может совершенно свободно перемещаться и контролировать социальные связи;

**Личные вещи** (частная, именная собственность), которые никому без его разрешения нельзя даже пальцем трогать (здесь надо отметить, что русским коммунистам удалось в массовом сознании населения значительно девальвировать ценность частной собственности – сделать «твоеё» «моим» в России ничего не стоит);

**Временной режим**, учитывающий привычки, особенности планирования труда и отдыха («сова», «жаворонок», один готов день и ночь спать, а другому, как одержимому бесами, и ночью не спится);

**Социальные связи** («с кем хочу - с тем и общаюсь, куда тянет – туда и хожу, как могу, так и удивляю мир», то есть то выходящее наружу простодушие, которое более всего школу как раз и не устраивает);

**Вкусы, ценности** («как мне нравится, так и одеваюсь, ношу любую нравящуюся мне причёску, хотя бы и ирокезскую, имею право на всякую фантазию по отношению к себе, чему хочу, тому и радуюсь и горюю тоже о том, что вызывает у меня подлинные, а не навязанные со стороны переживания»).

Из всего выше перечисленного полужирным шрифтом, с возможными добавлениями, и состоит *privacy* человека. На основе соблюдения *privacy* формируются права человека. Приходится пользоваться английским словом, поскольку в русской лексике нет подходящего эквивалента. Если нет содержания, то и нет нужды в слове, его обозначающем. Нет *privacy* – нет и прав человека даже на крошечные его проявления в жизни.

Жизнь, однако, сама по себе так или иначе, берёт своё. К одиннадцатому классу молодые люди отвоёвывают (присваивают) для себя в школе жизненно важные сферы. Большинство из них уже умеют устанавливать расстояние, на которое могут подпустить к себе кого-либо из окружающих людей, не испытывая при этом дискомфорта. Происходит выстраивание малой охранной зоны вокруг себя. Проникновение в эту зону чревато нежелательными последствиями и для родителей, и для учителей и даже для сверстников. Психологическое пространство – устойчивая характеристика личности, и его нарушение крайне отрицательно сказывается на образовательном процессе, создаёт ряд нерелексированных проблемных ситуаций. Личность защищает свою суверенность всеми доступными ей средствами. Силовые, административные способы воздействия на личность в одиннадцатом классе уже не приносят большого успеха. Они, скорее, способны лишь вызвать недовольство юноши или девушки, которое рано или поздно выливается в нежелательный конфликт, заведомо проигрышный для учителя, для школы.

Выпускника школы уже нельзя заставить сидеть за одним столом с тем, кто ему категорически не нравится. Нельзя заставить носить с собой груды учебников, как это делают даже первоклашки. Это для молодого человека телесно тяжело. А что тяжело для них, то и неисполнимо. «Нагружать всё больше нас стали почему-то» - это не для одиннадцатиклассников. Ещё двенадцатилетний тин в школьном сочинении на тему «Свобода – дар или бремя?» может написать, что если ты сделал уроки и пошёл гулять, - тогда это дар, а если не сделал и пошёл, - получается, что бремя. Юноша-старшеклассник перегружаться по воле учителя не станет. У него, как у Каина из одноименной поэмы Байрона, всегда для собственного оправдания в запасе есть слова: «Трудись, трудись! Но почему я должен трудиться? Потому, что мой отец утратил рай. Но в чём же я виновен?» Придя на урок физкультуры, девушка оформит в аккуратный пучок волосы на голове. В этом она видит целесообразность. В остальное же время она будет ходить по школе с

распущенными волосами, так, как она считает для себя нужным и привлекательным. И с этим учителям приходится считаться. «Совы» постоянно опаздывают к первому уроку, сколько их ни жури и ни наказывай. Одиннадцатиклассников обычно освобождают от утренней зарядки, поскольку всё равно они её не делают, а затевать учителю с ними конфликты по этому поводу совсем не хочется. Себе же хуже. Есть другие, более важные проблемы, на решение которых следует сосредоточить свои силы и время.

Учителя, скрепя сердце, принимают суверенитет подростков и стараются соблюдать дистанцию в отношениях со своими подопечными. А родителям в этот период бывает ещё труднее. Им хочется продолжать управлять своими детьми с помощью привычных схем беспрекословного подчинения младшего старшему.

Одно из одиозных проявлений гипертрофированной родительской опеки и бытового бескультурья заключается в тяге отца, а чаще всего матери, читать дневники и переписку сына или дочери, подслушивать их телефонные переговоры, строго следить за всеми контактами подростков, навязывать им свой временной регламент. При этом всегда совершается великий риск навсегда испортить отношения между родителями и детьми. Дети шпионажа за ними не прощают даже самым близким людям. Подростки, рано или поздно, начинают понимать, что в подглядывании, усиленном надзоре кроется отсутствие доверия и уважения к ним. Обычно это происходит от проецирования родителями на детей собственных страхов, тревог, чувства вины, испытанных когда-то самими, но не отрефлектированных школьных трудностей. Таким образом, дети становятся заложниками проблем своих родителей. И это заложничество бесследно не проходит.

В новое время в крупных российских городах стали строить школы с учётом соблюдения, хотя бы в относительном плане, критериев безопасной образовательной среды. Уютная и комфортная обстановка в школе сама по себе становится важнейшим средством воспитания и поддержания благоприятного психологического климата, вызывает у ребёнка желание входить в школу, испытывать в ней эмоциональное благополучие. Но приходится часто наблюдать и другое явление, когда выросшие под братьев Кличко могучие парни и девушки вынуждены сидеть за партами, предназначенными для первоклашек. Просто иной мебели в школе нет. Родители когда-то вскладчину закупили новые парты для своих малышей, а эти остались без дела. Родители старшеклассников уже не проявляют щедрости. На новые парты не раскошеляются. Да и то понятно – что уж тут осталось учиться? Можно и потерпеть неудобства. К сожалению, это далеко не единственное нарушение физиолого-гигиенических требований, наблюдаемых в сегодняшней школе. Сплошь и рядом, как в мелочах, так и по-крупному, нарушаются тепловой, световой и другие технические режимы. И это, безусловно, самым бедственным образом сказывается на психическом состоянии школьников. Не говоря уже об их физическом здоровье. Надо со всей откровенностью признать, что вопросы устройства благоприятной пространственной среды нашей школой решаются из ряда вон плохо. И не является ли это одной из важнейших причин, объясняющей неохоту старшеклассников ходить в школу? Именно одиннадцатиклассники, действующие более свободно по сравнению с другими ребятами, составляют основной контингент прогульщиков.

К неудовлетворённости школьным пространством добавляется и отсутствие интереса к урокам. В одиннадцатом классе начинает наблюдаться спонтанно возникающая выборочность посещения занятий. Юноши и девушки оценивают их с точки зрения доставляемого интереса, полезности и возможностей реализации своего творческого потенциала. Что хочу, что люблю, что мне полезно, то и выбираю, иду туда, где можно уловить хотя бы какой-то смысл. Было бы хорошо и раньше этим руководствоваться, но раньше существовала боязнь наказаний, и приходилось действовать вопреки своим желаниям. Приобретённая учащимися свобода позволяет им игнорировать многие школьные правила и отказываться от освоения тех или иных учебных предметов. Не

останавливает даже и то, что в аттестате могут появиться «несимпатичные» тройки. Впрочем, что такое «тройка». По-иному – это «удовлетворительно», то есть то, что должно удовлетворять общество. Во всём нельзя быть хорошим. А вот что-то одно можно и выбрать. Тогда и постараться следует.

Проблема творчества, по меткому выражению Сухомлинского, – один из участков педагогической «целины». Не подняв эту «целину», трудно рассчитывать побороть наблюдаемое ныне повальное нежелание подростков учиться. Подросток хочет быть творцом, а школьная практика мало ему в этом способствует. Хорошо, если в школе господствует дух науки. Тогда и малыми средствами и при множестве неудобств можно творить великое. К сожалению, происходящая клерикализация школы сужает её научное поле, сдерживает развитие молодых людей. Отчасти и по этой причине, как свидетельствуют исследования, проводившиеся Левада-центром, практически каждый пятый московский школьник желал бы работать, получить образование, либо уехать на ПМЖ в страны Евросоюза, а каждый седьмой – в США.

Конечно, ни одна школа не может обеспечить каждого школьника своим личным пространством. Это у дворянина Пушкина была, пусть маленькая, но своя комната в Лицее. Мы хорошо знаем, как для человека важно порой просто уединиться, побыть одному. Лишь в редких случаях, и то крайне неохотно, школа соглашается с индивидуальными формами обучения, каковым является так называемое семейное воспитание. Тогда ребёнок школьного возраста действительно получает больше возможностей для приватизации образовательного пространства. Хотя и дома он может испытывать то или иное притеснение. В обычных же школьных условиях личные пространства школьников пересекаются. И чем старше ребёнок, тем таких пересечений должно быть меньше. Речь уже шла о склонности подростков и юношей время от времени уединяться. В современной школе практически невозможно избежать нежелательных контактов. Они порой непредсказуемы. Всегда надо быть готовым посторониться, кому-то уступить, с кем-то обязательно поздороваться, ответить на чей-то вопрос, выполнить чью-то просьбу, получить на что-то разрешение, согласовать свои действия с действиями других людей. А делать всего этого, по крайней мере, в данный момент, ой как не хочется.

Проблема приватности (privacy) – одна из острейших в школе. В её неразрешённости коренится одна из главных причин невротизации и психопатизации личности. У школьника в школе отсутствует право на интимность. Получается так, что школа для кого-то создана, но только не для школьника. Даже в отправлении своих физиологических потребностей. Лишь в элитных школах с недавнего времени стали устраивать закрытые туалетные кабинки. Многие дети, из чувства стеснительности, сдерживают себя, стараясь реже появляться в школьных туалетах, где всё на виду, весь стыд наружу.

От того, в каком пространстве существует личность, в какой среде осуществляется её деятельность, во многом зависит и её самочувствие, и её развитие. Недаром же «проклятые» капиталисты-эксплуататоры давно заметили, что производительность работника резко возрастает, если его труд совершается в условиях, отвечающих его вкусам и эстетическим взглядам. И потому нормальный работодатель не экономит денег на благоустройство и создание комфорта производственных помещений. Эти траты окупаются с лихвой. Каждое присутственное место имеет свою душу. И у школы есть душа. Она проявляется полем значений, схем действий, ролей, понятий, ритуалов, церемоний, различных социальных символов, норм, социальных образцов поведения, окружающих предметов. Всё важно: и цвет стен, и мебель, и украшения, и спецэффекты, позволяющие улучшить восприятие окружающего пространства. Идёт ли по этому пути наша школа? Может, и идёт, но недопустимо медленно. В наших школах тесно, уныло, казённо. Если именовать в лоб, то казарма в наихудшем смысле этого слова. А может, и ещё хуже: «Ну, овин, не дать, не взять!». Создаётся часто впечатление, что не школа создана под человека, под ребёнка, а человек должен подстраиваться, пересоздаваться под

школу, главная цель которой впитать в себя как можно больше детских тел. На переменах такая мысль рождается волей-неволей. В тесноте, в ограниченном пространстве, в постоянной толкучке и потасовках дети перевозбуждаются и долго не приходят в себя после звонка на урок. Возникшие на перемене микроконфликты требуют разрешения и соответствующей рефлексии. Но времени на это уроком не предусмотрено. Учитель командует успокоиться или предлагает выйти из класса наиболее возбуждённым учащимся, что сейчас категорически запрещается. Конфликт загоняется внутрь и там откладывается взрывоопасным элементом. Вот вам и база агрессивности, непослушания. Жить одновременно в тесноте и не в обиде – из области фантастики.

Как бы школа ни пыталась всех стричь под одну гребёнку, одиннадцатиклассники обнаруживают существенные различия по отношению к жизни, которая уже скоро примет их в свои объятия. Начинают обнаруживать себя «типы». От типологии не уйти. Да она и нужна для успешных взаимоотношений педагога с молодыми людьми. Не требуется проведения каких-то трудоёмких психологических экспериментов, чтобы увидеть главный жизненный настрой личности. Достаточно понаблюдать человека и пообщаться с ним, как говорят сейчас в неформальной обстановке. По этому настрою и определяется тот или иной тип. Удобным и полезным для педагогической работы представляется деление на следующие типы человека: **теоретический, экономический, эстетический, социальный, политический, религиозный**. Шесть типов, и каждый из них заслуживает своего раскрытия, хотя бы в основных чертах.

**Теоретический** человек характеризуется, главным образом, страстью к проблемам. Школьников такого типа немного. Это редкий для школы цветок. В общественной жизни **теоретики** не рвутся безудержно вперёд, как другие. Как правило, это одиночки, шарахающиеся всяких организаций. Их не всякий учитель и заметит. Но тем они и ценнее. Тем большего внимания и заботы к себе они требуют. От таких людей мы ждём научных достижений. Из них получаются подлинные интеллигенты, которых ни в коем случае нельзя путать ни с бюрократией, ни с номенклатурой. Если говорить о силе духа, то именно теоретикам она присуща более чем кому-либо. Речь, безусловно, идёт не о религиозном духе, а о его антипode, обусловленном научной пытливостью.

**Теоретики** увлекаются поиском информации. И в этом деле их не надо понукать. Они самостоятельны и настойчивы. Им нравится сам процесс овладения знаниями. Он обжигает их головы и их сердца. Для них это действительная жизненная радость, главная причина земного существования, чудесный сон наяву. Они обладают хорошей дискурсивной и механической памятью. Не редкость, что уже в пятом-шестом классах **теоретики** по уровню информированности в отдельных областях знания могут превосходить своих учителей-предметников. И эта их сверхинформированность пугает взрослых. Оторванные от реальной жизни, равнодушные к её бытовой повседневности, **теоретики** болезненно переживают всякие барьеры, встающие перед ними на пути к информации, впадают в отчаяние от невозможности что-либо познать и дать ему точное определение. Внедрение в нашу жизнь Интернета для **теоретиков** явилось небывалым жизненным благом. С Интернетом у них выросли крылья.

Таким детям школа мало что даёт. Но зато они сами много могут дать школе, когда перед ними открываются пути для преобразования окружающей действительности. Часто преследуемые и не понимаемые товарищами, служащие объектами насмешек и оскорблений, они, тем не менее, являются для других живым примером бескорыстной тяги к познанию мира. Они обладают открытым умом и начисто лишены черт корысти и конформизма. Они стремятся работать по своему расписанию. Способны выдерживать большие интеллектуальные нагрузки. Любят свободную «игру идей», даже если она заканчивается впоследствии пустой тратой времени. Им свойственно чувство юмора, терпимое отношение к ситуациям неопределённости и непредсказуемости. Среди «**теоретиков**» высок уровень интеллигентов. Они не коварны, и от них не исходит угроз насилия и обмана. Своих страданий **теоретики** никому не навязывают. Их

последовательное и упорное увлечение науками, в конце концов, привлекает сверстников, хотя и не снимает иронического отношения последних к тем, кого они называют «ботанами», «профессорами тухлых щей», «философами», «психологами». Они не всегда хорошо учатся, если глядеть на получаемые ими оценки. Дело в том, что в реальной практике обучения **теоретики** смотрят глубже и тоньше на возникающие проблемы, чем это предусматривается учебными программами, и игнорируют упрощённые варианты их решений. Они одержимы творчеством. В нём заключается смысл их существования. А учителям это как раз, в большинстве случаев, не нравится, поскольку уводит от установленных требований к деятельности учащихся. Как правило, школьные оценки **теоретиков** не отражают уровня их фактических знаний по предметам. У них же самих к оценкам спокойное отношение: «тройка» так «тройка». Это их особенно не огорчает. Оценки находятся на периферии их сознания. Ценится же, в противовес им, добытое знание. Свои силы они направляют на познание истины, а не на добычу наград, представляемых ими как лишний фоновый шум. И как следствие, их социальная конкурентоспособность обычно бывает низкой, и они часто уступают своим менее трудолюбивым и талантливым, но более амбициозным и напористым сверстникам. В итоге в науке начинают властвовать не те, кому это предусмотрено природой.

Некоторые **теоретики** в силу глубокой мысленной и чувственной погружённости в ту или иную научную проблему, а также по причине сложных отношений с окружением, не разделяющим их увлечений, бывают малообщительными, проявляют склонность к реакциям аутизма. Кажущиеся странности поведения **теоретиков** (рассеянность, вынужденная раздвоенность, двоечувствие) служат нередко основанием для подозрений в наличии у них процессуального психического заболевания. При этом люди очень часто путают, подменяя одно другим, различные психические феномены: «шизоидный тип личности», как психическую норму, и «шизофрению», как психическое заболевание. В школе, а вскоре и в дальнейшей жизни за представителями этого типа личности закрепляется звание людей не от мира сего. Собеседники, не понимая **теоретика**, нет-нет и начинают крутить пальцем около виска, намекая на его ненормальность. **Теоретиков** часто подозревают в бездушности, в эмоциональной уплощённости. Это несправедливо. На самом же деле **теоретики** умеют дорожить дружбой и хранить верность ей. Особенно ценят они тех, кто проявляет к ним участие и разделяет их мысли, пытается уяснить выдвигаемые ими идеи. Школьным учителям бывает трудно поддерживать **теоретиков** по причине неприятия их ценностей большинством учащихся. Приходится действовать вопреки социальным штампам. Но если это всё-таки удаётся, **теоретики** начинают оказывать своё облагораживающее влияние на школьный коллектив, стимулируя и культивируя в нём развитие познавательных ресурсов.

Теоретикам противостоит **экономический** тип человека, который сегодня достаточно широко представлен в современной российской школе. Внешняя среда с её социальными императивами оказывает существенное влияние на людскую психологию. Наметилась даже тенденция к росту числа учащихся именно этого типа. Они-то и задают тон в учебных коллективах. Глядишь, выросши и встав на ноги в качестве среднего класса, они и выведут страну из положения «управляемой демократии», изменят структуру формирования власти на всех уровнях (федеральном, региональном, на уровне органов местного самоуправления). Такая надежда небезосновательна.

У **экономистов** (будем использовать это слово для удобства изложения) на первом месте стоит принцип полезности. На всё, на всё они смотрят с точки зрения выбора средств поддержания своей жизни, борьбы за существование и наилучшего устройства личной жизни. **Экономисты** дорожат материалом, силами, временем с целью получения для себя максимальной пользы. Их можно называть и практичными людьми. Но с существенной оговоркой, что эта практичность носит сугубо корыстный характер. Смысл их действий заключается не в самой деятельности, не в её результатах, а в том, какую она

пользу приносит им лично. Коллективный результат для них не имеет значения, если в нём не обозначена их личная выгода.

Не дорожа школой, **экономисты**, вместе с тем, умеют извлекать из неё максимальную пользу. Они могут неплохо учиться, получать высокие баллы, если понимают их значимость для дальнейшей жизни, если они позволяют добиться каких-то выгод в текущем их положении. Но они и пальцем не двинут, если какая-то работа ничего им лично не сулит. Такого типа работа для них «порожняк». По образному выражению Станиславского, это те, кто в театре видят только себя. Им обычно с завидной лёгкостью удаётся избегать серьёзных конфликтов с теми, кто обладает авторитетом и силой. Себе дороже с такими персонами ссориться! Но зато они могут отыгрываться на тех, кто не может оказать им достойного сопротивления. Это касается как товарищей по классу, так и учителей. Дружат **экономисты** с теми, от кого что-то можно получить. Но дружескими связями не дорожат. Быстро расстаются с друзьями, если видят их бесполезность для себя. Своё, мнение, если и имеют, то берегут. Идут за большинством. Это люди толпы. Хотя, если толпа становится опасной, они её быстренько покидают. У них чрезвычайно развито чутьё на опасность. Из них вырастают, как правило, чиновники и управленцы среднего звена. Достичь же больших высот им не удаётся вследствие излишней осторожности и отсутствия привычки к риску. Их жизненный девиз заключается в словах русской поговорки: «Не зная брода, не суйся в воду».

Честному учителю, который захочет, что называется вплотную, заняться воспитанием **экономистов** в духе гражданственности и здорового коллективизма, придётся столкнуться с массой трудностей. Запас прочности и сопротивляемости внешним воздействиям у этого типа людей достаточно высок. Кроме того, в случае грозящей им опасности, они способны солидаризироваться друг с другом. Обычно же нормальному школьному учителю удаётся ладить с **экономистами**. Недаром же их называют ещё и конформистами. Конформист-учитель и конформист-школьник находят друг друга и устанавливают между собой спокойные, взаимопользные отношения.

Много в школе, как и вообще в жизни, людей **эстетического** типа. Среди **эстетиков** (будем их так называть) встречаются настоящие творцы, действительные художники, люди с выраженными способностями к тому или иному жанру искусства. Но для того, чтобы стать мастерами, им требуется наличие черт других психологических типов. В целом же **эстетиков** объединяет склонность превращать окружающий мир в единую игровую площадку, устройство для потехи, развлечения и лёгких фантазий. Им хочется, чтобы их везде и всегда окружала сплошная красота. Но это не значит, что они сами готовы эту красоту создавать. **Эстетики**, в основном, потребители красоты. В представлениях большинства из них красота и лёгкая жизнь – одно и то же. Подлинной цены красоты они не понимают, воспринимая только внешнюю её сторону.

**Эстетики** общительны, говорливы, эмоциональны. Если бы в школе ценилась открытая непосредственность, то подростками этого типа можно было бы любоваться. Их существование на этом свете, в частности в школе, уже спектакль. Ходить в театр не нужно – любуйся на живых актёров в жизненных обстоятельствах. Бытие человека всё перед вашими глазами. Беда в том, что **эстетики** подвержены резким колебаниям настроения. Пребывая в основном в состоянии эйфории, они очень тяжело переносят редкие минуты спада настроения. И тогда можно ожидать страшной беды. Среди них очень высок уровень суицидальных случаев. И это удивляет, поскольку эстетики всегда проявляли себя весёлыми и жизнерадостными людьми, склонными к шуткам и всяким забавам. Большое внимание эстетики уделяют своему внешнему виду, часто меняя образы. Они постоянно кого-то играют, кого-то изображают. Комплекс указанных черт заставляет, если руководствоваться психиатрической терминологией, относить **эстетиков** к истериодам. Но вот чего не хватает **эстетикам**, по сравнению с истериодами, так это той настойчивости и изошрённости, которая свойственна последним. Витая в облаках и замахиваясь на недостижимые высоты, они неспособны передать живописно родную им

лицу и не становятся впоследствии художниками. **Эстетики** беспомощны перед лицом возникающих бытовых трудностей. Они могут блеснуть, могут выдержать кратковременный натиск неприятностей, но надолго их не хватает. И они служат главными кандидатами в маргинальные слои общества. Слишком купаясь в своих чувствах, они ими и захлёбываются. В своём большинстве **эстетики** не расположены к самосовершенствованию, к упорному труду, без которого не возможны сколько-нибудь значимые успехи в науках и искусствах. Из эстетиков нередко вырастают психопаты по причине их повышенной возбудимости. Возбуждение может возникать по каждому ничтожному поводу. В это время они плохо отдают отчёт в своих действиях. И нужно ждать, чтобы они успокоились. В период спокойного состояния учащиеся этой группы критически оценивают своё поведение и принимают меры к тому, чтобы загладить допущенные ими ошибки.

Школа совершает часто грубую педагогическую ошибку, эксплуатируя тягу **эстетиков** к красоте. Их привлекают к различным видам художественной деятельности, что, в общем-то, не трудно, не добиваясь от них проявления значительных усилий и совершенствования артистических качеств. У ребят формируется неадекватная оценка своих возможностей и своей готовности к художественной работе. Становясь «звездами» на уровне школы с её невысокой сегодня требовательностью, они оказываются неспособными проявить себя по-настоящему там, где, как им казалось, и есть их место. Артистов из них не получается, а ничего другого делать они не хотят, да и не умеют. Максималистские претензии рушатся, а на минималистские – нет желания мобилизоваться. Учиться заново уже поздно, да и воли к этому нет. Благоприятное время безвозвратно упущено. Получается так, что от школы они, хотя и получают путёвку в жизнь, но жизнь какую-то другую, на которую совсем не рассчитывали. При плотном столкновении с жизнью оказывается, что она совсем не сказка. И это обезоруживает **эстетиков**. Их жизненная энергетика падает. Слишком быстро наступает деградация души. Они начинают терять своё «я», что равносильно потере человечности в себе. Потерявшие веру в себя и своё предназначение, они становятся обузой обществу. В то же время, именно среди юношей этого типа ещё где-то можно встретить того мальчика, который мечтал о хрустальном рояле.

Характеризуя **социального** человека, нам нужно подчеркнуть его обращённость к чужой жизни. Ему присуще чувство себя в другом. Он видит и остро переживает боль ближних. А таковыми он, словно по-евангельски, считает всех, кто попал на его глазах в беду. В жизни другого, по их мироощущению, ведь и твоя жизнь заключается. **Социальные** люди способны на самоотречение ради других. И эта черта со временем может стать их ведущей жизненной потребностью. Из них могли бы, при идеальном стечении обстоятельств, получаться желаемые народом политики. Но этого, как правило, не происходит в силу того, что **социальные** люди лишены прагматических свойств и не способны вести жёсткую конкурентную борьбу за власть. Сознывая это, они отказываются от властных полномочий, когда даже и возникает возможность их обретения. Они редко апеллируют к таким понятиям как «любовь», «милосердие», «жалость», «снисхождение», «прощение», предпочитая не махать ими, как флагами, а тихо действовать, исходя из своего человеколюбия. Их можно было бы называть сердечными людьми. В школе за ними закрепляется репутация добрых и отзывчивых ребят, хороших, верных друзей. В отдельных случаях они могут активно встать на защиту «униженных и оскорблённых». Но это бывает редко. И потому природная их доброта становится часто источником их личных страданий. «Мать-одиночка растит свою дочь скрипачкой, вежливой девочкой, гнесинской недоучкой» (Вера Полозкова). Да, такие дети есть в школе. Их присутствие облагораживает школьную атмосферу и вселяет надежду на благоприятное развитие социальной ситуации в стране. Невольно вспоминаются строки поэта: «Я знаю - город будет, я знаю - саду цвести, когда такие люди в стране советской есть!». В «советской стране», чтобы предотвратить политику тотального уничтожения населения под маркой

политической идеи, достаточного количества добрых людей не нашлось. Но, если мы хотим жить как нация, уроки истории надо учитывать. От того, насколько доброта будет востребована нашим обществом, зависит его сохранение. К сожалению, пока воспитание доброты не является предметом первостепенной заботы российской школы. И приход в школу религии не повлék за собой укрепления позиций добра и милосердия в школьном социуме.

Для **политических** людей (кратко **политиков**) ведущей ценностью является власть. Во всевозможных её проявлениях и видах, в постоянном её сознательном и бессознательном делении по двойному счёту на «хорошую» и «плохую». С одной стороны: «Наполеон – изверг». А с другой: «Мы все глядим в Наполеоны». Молодёжь начала XIX века проявляла желание быть хотя бы внешне похожим на великого француза.

**Политики** бывают активные и бывают пассивные. О том, что собой представляют активные **политики**, много говорить не нужно. Представители этой людской категории рвутся в вожди и только в качестве народных предводителей чувствуют себя на своём месте. Для удовлетворения собственного властолюбия они подчиняют себе людей и системы, нанося им непоправимый вред. И ещё: страдая безумной жадностью публичности, активные **политики** обожают обещать. По этому свойству их можно легко обнаруживать. В подростковой среде за ними закрепляется звание «крутых». И им свойственно усиленно эксплуатировать идею патриотизма, превращая её в своеобразный бренд своей личности.

Пассивные **политики** сами во власть не стремятся, но не могут жить уверенно, не ориентируясь на твёрдое руководство и железный порядок. Их характеризует несамостоятельность в своих вкусах, действиях, суждениях, мировоззрении. Этот род населения образует такую форму жизни, которая выражается в обязательной потребности кому-то служить и подражать. Можно предположить с высокой степенью вероятности, что это живучий атавизм рабовладельческой стадии человеческого общества. К **политикам** относятся также и те, кто неукоснительно придерживаются вековых традиций и обычаев. Они приверженцы строго иерархического управления экономической и общественной жизнью. Выстроенная вертикаль власти является для них идеалом существования любого коллектива. Необходимость подчинения авторитетам для них не подлежит никакому сомнению. По их представлениям, во всяком сообществе кто-то должен быть главным. Даже если собрались всего два человека, то один из них непременно должен быть главным, а второй – подчинённым. Подразумевается разделение человечества на ведущих и ведомых. Слова и действия главного лица не подлежат никакому противодействию. Если главный по какой-либо причине на данный момент в коллективе отсутствует, то на его место тут же заступает новый вожак. Свято место при таком порядке существования коллективов никогда пусто не бывает. Жизнь в управляемых авторитарно сообществах определяется не смысловыми задачами развития, а укоренившимися моральными установками, обеспечивающими преимущества вожаков. Называется это: жить «по понятиям». Такой образ жизни наиболее характерен для преступных сообществ, но нередко он утверждается и в школьных коллективах, когда управление в них берут в свои руки властные личности из числа учителей или подчиняющих всех себе юнцов. И то и другое случается сплошь и рядом. Что для школы оказывается и выгодным, поскольку внешне всё выглядит благопристойно и человечно. Грубых отклонений в дисциплине у них не наблюдается. А это самое главное.

Известно, что советская школа, подчиняясь известному политическому курсу, была категорической противницей всякой религиозности. Обнаружение крестика на шее учащегося могло послужить причиной грандиозного скандала чуть ли не в государственном масштабе. Сегодня всё поменялось ровным счётом наоборот. Женщины-учителя демонстрируют в своих декольте главные символы христианства, редкое классное помещение обходится без икон и тех же самых распятий. Много и других элементов религиозной жизни пришло в российскую школу. И если ещё совсем недавно вера служила объектом насмешек, и за неё полагались серьёзные санкции, то теперь любые

атеистические высказывания воспринимаются как крамола, как посягательство на государственные и общественные устои. Крен школы в сторону религии, и главным образом русского традиционного Православия, даёт нам основания иметь в виду ещё один психологический тип человека – **религиозный**.

Сначала надо определиться с тем, что в исходном идеале представляет собой **религиозный** человек, и только потом уже посмотреть, как он проявляется в конкретных культурных и общественно-политических условиях, и какое он находит выражение в психологии школьников старших, в первую очередь, выпускных классов, тех молодых людей, у кого уже обнаруживаются относительно сформированные мировоззренческие позиции.

По самому общему определению, **религиозный** человек – это такой человек, чья духовная структура постоянно и вся целиком направлена на переживание абсолютизированных ценностей высшего порядка. Так в идеале. Но есть определённые от него отклонения. Религиозные переживания соотносятся с жизненными ценностями (здоровье, общественный статус, материальное благополучие, родственники и другое). В зависимости от этого, конечно, с достаточной степенью условности, религиозных людей можно дифференцировать.

Если все жизненные ценности переживаются человеком позитивно по отношению к высшему смыслу жизни, мы имеем дело с имманентным мистиком. По-другому говоря, так проявляет себя глубоко и искренно верующий человек. Всё, происходящее вокруг него, он воспринимает как проявление божественной сущности. Много ли таких верующих или мало – никто, увы, не скажет. Сие есть людская тайна. Мы можем только сомневаться в искренности того или иного верующего. Хотя лучше, и по нравственным и по этическим, как, впрочем, и по тактическим соображениям, и этого не допускать. Верит ли человек, как говорят, по совести, или не по совести – это его личное дело. Тут мы судить не вправе. Тем не менее, глубоко верующих людей, ни среди учителей, ни, тем более детей, мне в школе не доводилось встречать. Допускаю, что это мой субъективный взгляд, и он может быть ошибочным. Но уверен в том, что имманентному мистику находиться в нашей школе было бы невыносимо. Да и школа его бы вряд ли выдержала из-за острых противоречий с ним. Такой человек, приоритетно подчиняющийся Богу, неминуемо должен был бы стать укором школе, которая в силу политических причин, хотя и обозначила свою формальную поддержку религии, фактически же осталась вне исторически сложившихся религиозных ценностей.

Если жизненные ценности ставятся человеком в негативное отношение к высшему смыслу жизни, то мы можем заявлять о трансцендентальном мистике. Его религиозность является исключительно плодом тесного соприкосновения с господствующей культурой, с бытующими представлениями о боге или богах, их воплощениях. Такая религиозность не бывает теневой, она не столько для себя, сколько для других, для приобщения ко всем. Рождение трансцендентальной религиозности носит массовый характер и, как правило, не сопровождается ярко выраженными индивидуальными чертами. «Все верят – и я верю. Говорят, что бог есть, значит есть». Ситуация достаточно узнаваемая, в том числе и на примере российской школы, в короткий срок прочертившей зигзаг от тотального безверия к всеобщей вере в синкретичного бога.

И, наконец, когда жизненные ценности по отношению к основополагающим религиозным принципам переживаются человеком частично позитивно, а частично - негативно, то это означает, что этот человек обладает дуалистическим религиозным мировоззрением. Среди такого рода **религиозных** людей преобладает тип национального верующего, который чтит традиции, обрядовые церковные ритуалы, но выше всего возносит в вере собственную нацию. Православие ими чтится по той причине, что оно имеет давние национальные традиции, что оно является русским по своему складу и позволяет двояко относиться к одним и тем же вещам. В народном сознании сакрализованная русская национальность, в сравнении с другими нациями,

воспринимается как исключительная, как богоизбранный народ. Ей позволено то, что другим категорически запрещается. В результате жизни этих людей свойствен хаос – толчея несформулированных, неупорядоченных душевных переживаний. Нечто, например, нечто уничтожающее, постыдное, и существует и не существует одновременно, в зависимости от установки – постоянной или моментальной. Моментальные интересы всегда превалируют над установками высшего религиозного порядка. Ко всему прочему, сознанию этого типа людей свойственно легко поддаваться массовым мистификациям под воздействием внешних обстоятельств. В православной Северной Осетии, пережившей страшную трагедию Беслана, тема воскрешения мёртвых является одной из самых жизненных и широко обсуждаемых в народе.

Нынешняя религиозность всего населения, вместе со школьниками, как к ней ни относиться, требует от школы осуществления особых педагогических подходов. Было бы желательно в сложившейся политической ситуации следовать принципам отделения школы от религии и религии от школы, как это записано в Конституции государства. Но Конституция – одно, а жизнь – другое. Вот и школа вынуждена занимать дуалистическую позицию в данном вопросе, позволяя церкви осуществлять однозначную политику экспансии по отношению к народному образованию. На наших глазах предпринимается диковинная в своей абсурдности попытка соединения мистики и науки. Школьника ставят в ситуацию, когда он должен совместить несовместимое. Дуалисты-учителя ищут компромиссов. Фундаменталисты требуют ускорения процесса православизации школы как единственной возможности спасения Российского государства. Последовательные сторонники науки настаивают на сохранении секулярных подходов в построении современного образования. Полный раздрай! Преступная неразбериха! В результате у школьников не создаётся целостного мировоззрения. Бог, то он есть, то его нет. В общенациональном масштабе рождается тип неустойчивой личности, легко меняющей образ жизни в зависимости от сиюминутных задач. С расшатанной психикой, с калейдоскопически раздробленным мировоззрением, выпускник школы вступает в самостоятельную жизнь. Самостоятельную ли? Не становится ли дитя придатком той просмоленной бочки, что по злой воле пущена в «Окиян»? Когда ничего другого ему, бедному, не остаётся, как только ждать и молиться, чтобы гульливая волна выплеснула бочку на спасительную сушу. Лишённая практики знакомства с реальной жизнью, молодёжь ударяется в иллюзии, строит свои надежды на сказочных представлениях, когда по щучьему велению топор выскочит из-под лавки – и на двор, чтобы дрова колоть, а те затем сами в избу пойдут и в печь полезут. Не подкрепляемая результатами всякая надежда гаснет и теряет смысл.

Должно пройти какое-то время, чтобы нам более-менее стало ясно, кто стал удачливым в самостоятельной жизни, кто, наоборот, – неудачливым, и какую роль в этом сыграла сама школа как таковая. Часто бывает так, и это не секрет, что самые талантливые школьники чувствуют себя неважно вне её стен, а те, кто считался в школе трудными и неблагополучными, празднуют жизненный успех.

## Глава 2. УЧИТЕЛЯ

Есть немало в образовании мыслителей, ставящих, когда разговор заходит о школе, на первое место не учащихся, а учителей. И эти люди руководствуются в своём таком выборе вполне разумной аргументацией. Они считают, что ведь именно личностная и профессиональная компетентность учителя является центральным звеном, средством и гарантом реализации любой образовательной технологии. Как ни размышляй, а образовательный процесс, всё же, моделируется, проектируется, и конструируется педагогом. Что он сегодня собою представляет? Можно ли его считать образованным,

культурным человеком? Или он плоть от плоти соответствует характеристикам нашего населения, в котором существующая пропасть между образованными людьми и простыми больше, чем финансовая пропасть между миллиардером и бомжем?

Составить обобщённый психологический портрет школьного учителя в чисто объективном ключе невозможно. Все научные попытки типологизировать учителей, как, впрочем, и других профессионалов, в той или иной степени страдают субъективизмом. Но это не значит, что таких попыток не следует делать. Почему же не задуматься над тем, кто сегодня работает в массовой российской школе? А, задумавшись, мы не избежим тех или иных обобщений и каких-то выводов. Да ведь и есть же что-то, что в целом характеризует сегодняшнего учителя. Сама профессия, в определённых условиях реализующаяся, формирует психику учителя. Учителя – представители чрезвычайно зависимой профессии, и в редких случаях они совершают независимые поступки. В их общепрофессиональном сознании существует укоренённая мысль, что в школе по существу ничего нельзя изменить. Нельзя, да и не нужно. Всякие изменения – во вред. Особенно те, что касаются учителей. Они меняются с превеликим трудом, и уж если меняются, то все по одному образцу. Это писатели и разные художники-артисты могут быть разными, а учителям надо соответствовать единому стандарту. И надо сказать, что учителя легко узнаются в любой социальной среде. Так что какие-то общие черты у них имеются. Другое дело, что их бывает трудно свербализировать.

Есть формальное разделение учителей в соответствии с учебными параллелями (начальная школа, основная школа и старшее звено обучения). Специфика работы с разными категориями учащихся предьявляет определённые требования к учителю и накладывает, заодно, свой отпечаток на его психику. Это разные люди. Об этом не говорится, но учитель, работающий с малышами, отличается от того учителя, который учит юношей и девушек. Далеко не всякий учитель, успешно работающий в «началке», справится с работой в одиннадцатом классе. И наоборот: «старшеклассные» учителя проявляют неуверенность в общении с первоклассниками. Хотя, конечно, среди учителей встречаются и универсалы, находящие общий язык в общении с детьми разного возраста. Но в целом, учителя привыкают работать с детьми определённого возраста. И, имея какие-то общие учительские черты, они, в то же время, обладают и специфическими психологическими свойствами. Поэтому есть смысл, основываясь на общей характеристике, дать описания отдельных групп учителей в соответствии с тем, как они обычно закрепляются в работе по классам (**учителя начальной школы, учителя основной школы (с 5-го по 9-й классы) и учителя 10-го и 11-го классов**). Надо отметить, что существует практика, когда учитель, начавший работать с 5-м классом, доводит его до выпуска. Вместе с этим, далеко не всем учителям, работающим с 5-го по 9-й классы, доверяют работать в самых старших, выпускных классах. Потому надеюсь, что описание учителей по трём указанным категориям не вызовет резкого протеста у читателя.

Далее представляется правильным дать краткую характеристику учителей-предметников по группам в соответствии с содержательной близостью преподаваемых ими предметов. Это **словесники, физики и математики, естественники, учителя общественных дисциплин, учителя физической культуры, учителя предметов художественного цикла (рисование, музыка), военруки, учителя труда (трудовики), учителя иностранных языков**. Чаще всего, с учётом именно такого разделения, в школах с большим составом учащихся создаются методические объединения. В некоторых школах, претендующих на повышенный образовательный статус (лицеи, например), их даже отождествляют с вузовскими структурами. Тогда, по аналогии с ними, председатель методобъединения называется заведующим кафедрой. Такое возвышение сродни тому, что все бывшие институты стали называться университетами и академиями, а ремесленные училища и техникумы – колледжами. Понятно, что от нового лексического обозначения хрен слаще редьки не становится. В соответствии с содержательностью

преподаваемых предметов строится и осуществляется реальный процесс поддержания и повышения учительской квалификации в специально созданных учреждениях народного образования.

### *Учителя начальной школы*

Пишем «учителя». Но речь, безусловно, идёт главным образом об учительницах. Современная школа серьёзно не воспринимает мужчин как воспитателей. В нашем сознании прочно живёт воспетый в песнях убедительный образ интеллигентной, «с седыми прядками над нашими тетрадками», немолодой, умудренной опытом, полной добра и любви к детям первой школьной учительницы. Главной чертой образа была любовь к детям, выражаемая мягкостью характера, ласковым отношением к своим подопечным, беспредельной жертвенностью, «благодатной тихостью и просветлённостью», полным забвением каких-либо собственных интересов. Но так ли уж обязательно сильно любить детей, чтобы добиваться успеха на учительском поприще, считаться если не выдающимся, то хотя бы хорошим учителем? Сегодня всё шире распространяется такое мнение, что, наоборот, учитель должен, не отвлекаясь на жалость, справляться с детскими недостатками, относиться к своим подопечным как к больным и быть, когда надо, жестоким, беспощадным, а, когда надо, уметь подбодрить, поддержать.

Но классика далеко не всегда согласуется с действительностью. Тихих, скромных, сдержанных, строгих и одновременно ласковых учительниц сегодня днём с огнём не отыскать. Появляясь в школе, они, или быстро меняются, или покидают учительское поприще. Если использовать какие-то образы для описания типичной учительницы сегодняшней начальной школы, то, скорее всего, подойдёт образ фельдфебеля в юбке или бригадира на авральной стройке. Да и юбки теперь учительницы редко надевают. В брюках сподручнее осуществлять педагогический процесс. Годами выработалась некая учительская модель, на которую вынуждены равняться все приходящие работать в «началку» учителя. В монастырь со своим уставом не приходят. Согласно этой модели учителя должны придерживаться командного стиля общения с учащимися, обладать громким голосом, выражать негибкую волю, быть решительными судьями, носителями всезнания и абсолютной справедливости. Подчиняться безоговорочной власти детей учат с первого прихода в школу. Учитель начальной школы – это абсолютный монарх. Класс – это его царство. Воля монарха – закон для детей. Потому учителя берут на вооружение командную технику общения. Считается, что по-другому вести себя с маленькими детьми нельзя – на голову сядут. Такая боязнь у учителей, разумеется, проявляется. Но дело не только и не столько в боязни потерять управление детской массой, сколько в довлеющих над всей школой установках подавить волю учащихся, ориентируясь на их полное послушание учителю. Дети в первую очередь должны быть готовы слушаться, слушаться и слушаться. Уровни послушности детей служат профессиональной характеристикой учителя. Учителя, умеющие показать свою решительность, энергичность в общении с ребятами, пользуются в коллективе наибольшим авторитетом.

В воспитании у детей послушания, как главного качества, формируется и учительский характер. Обратной связи не избежать. Попробуем отрешиться от сентиментального взгляда на учителя, представляющего его жертвенником и мучеником, «отдающим любящее сердце детям». Учитель, идеализированный литературой и ностальгически окрашенными воспоминаниями, далёк от достоверных жизненных примеров. Единичные случаи не в счёт. Они лишь служат подтверждением общей картины. Приблизимся к живому учителю, посмотрим на него такого, какой он есть на самом деле. Посмотрим невооружённым взглядом обывателя, как мы смотрим на соседа по дому, на сотрудника, на любого встретившегося нам человека. Но при этом обратимся ещё и к исследованиям, в которых была сделана попытка составить психологический портрет современного

российского учителя. Надо признаться, что таких исследований – раз-два и обчёлся. Психологи и социологи тратят в основном свои силы на то, чтобы дать общественности характеристику желаемого учителя, но практически молчат о том, что же собой представляет реальный, сегодня работающий в школе учитель. Считается, что учителю и так несладко живётся, чтобы его ещё нервировать нежелательной критикой. Мол, и так авторитет учителя упал «ниже плинтуса», чиновничество – нет сил – душит, а тут ещё и науке дай покопаться в учительских душах. Но кое-что научное о том, что собой представляет учитель, имеется. С моей стороны, игнорировать учёных было бы неправильно.

Каков же он, обобщённый портрет учителя начальных классов по представлениям учёных?

Петербургские исследователи достаточно уверенно отмечают, что учителям начальных классов нашей школы присуща асимметрия сенсорной сферы преимущественно ведущих левом глазе и левом ухе. На что намекает это мудрёное заключение? Ничего плохого, пугающего и оскорбительного в нём нет. Асимметрия естественное явление. Хотя она и не всегда резко выражается. В отдельных случаях её лучше и не иметь. Физиологи давно делят людей на левополушарных и правополушарных, в зависимости от того, какое полушарие головного мозга оказывает доминирующее воздействие на их жизнедеятельность. Левополушарные люди легче сходятся с такими же, как они левополушарными людьми и легче понимают друг друга. Правополушарные, в свою очередь, так же испытывают выраженную тягу к близким себе по биологической природе людям. Учителям с правополушарной асимметрией, а таких большинство выявляется среди учителей начальной школы, оказывается проще учить детей с соответствующей им асимметрией. В то же время педагоги с левополушарной асимметрией успешнее справляются с левополушарными детьми. А известно такое правило: «Люблю того, кого умею научить». Исследованиями отмечено, что правополушарный педагог в 84% случаев склонен завышать оценки детям своего типа. У левополушарного педагога этот показатель находится в районе 73%. Оценки учителей с разными типами функциональной асимметрии резко расходятся. И что ещё важно отметить: поскольку школьное обучение строится с расчётом на развитие функций левого полушария мозга, то у правополушарных детей и педагогов оно вызывает более заметные затруднения, по сравнению с детьми и педагогами противоположного типа.

Что касается отмеченного у педагогов доминирования левого глаза и левого уха, то надо иметь в виду то, что правополушарный педагог лучше воспринимает объекты, расположенные от него слева. Очевидную ошибку совершает тот правополушарный учитель, кто располагает учительский стол слева от основной массы класса. Этим самым он затрудняет себе контроль тех учащихся, кто сидит справа от него, теряет связность восприятия классной аудитории. Движение взгляда при этом теряет свою естественность. В театре мы сначала смотрим на то, что находится в левой части сцены, и только потом переводим взор вправо.

Высокая роль правого полушария в организации психических функций обуславливает инертность нервных процессов у учителей начальной школы, ограничивает их возможности выхода на новые уровни понимания. И с этим приходится считаться, когда речь заходит о модернизации школы, о необходимости сдвинуть её с устаревших платформ обучения и воспитания. Понятно, что инертный учитель, при всём своём желании, не успеет подхватывать веяния времени. В лучшем случае ему удаётся следовать по фарватеру, проложенному кем-то другим. Правополушарный учитель не достигает высокой продуктивности, когда он работает в условиях, направленных на развитие левополушарных способностей учащихся. Эмоции берут верх над рассудком и разумом. А результатом становятся расхождение смыслов, трудности выбора наиболее рациональных педагогических путей.

Следует учитывать и то, что подавляющее большинство учителей начальной школы относятся к художественному типу высшей нервной деятельности со всеми вытекающими из этого последствиями. Учитывая тот факт, что школа в своей работе ориентируется на развитие систематизирующих способностей, то личности художественного типа, естественно в меньшей степени удовлетворяют образовательным потребностям. И, так или иначе, учителям старших звеньев школьного обучения приходится тратить много усилий, перестраивая учащихся с эмоционального восприятия окружающей действительности на строго аналитические и синтетические рельсы. Считается, что школа должна вооружать человека основами научных знаний. На самом же деле, и не в последнюю очередь по причине личностных особенностей учителей, в начальной школе происходит закладка мифологического, мистифицированного сознания у школьников. В дальнейшем его перестройка если и удаётся, то с превеликим трудом.

Ведущими каналами восприятия учителей начальной школы являются кинестетический и зрительный. Такими же путями, в основном, воспринимаются и знаковые системы. Знаку надо обязательно дать какую-то зримую конкретику – не просто два, а два яблока, не множество, а точное наличие предметов. Визионерство такое. Давно ли от счёта на палочках и пальчиках отказались? Потому-то так много разговоров в начальной школе ведётся о наглядности обучения. Считается, что, чем больше картинок и разнообразных предметов, которые можно потрогать и с разных сторон разглядеть, пощупать, используется на уроке, тем выше цена этого урока. Во многих случаях опора на зрительный и кинестетический анализаторы приносит огромные плюсы, но во многих сдерживает развитие детей, не давая пищи их мышлению, не приучая мозг к оперированию абстрактным и зрительно не представимым материалом.

Надо охарактеризовать и речь школьных учителей. Обычно она эмоциональная, экспрессивная, богатая жестами и интонациями. И, как правило, – громкая, пафосная, часто с надрывом, с нотками обличения. Слова «Стыд!», «Ужас!», «Кошмар!», «Боже мой!», «Да как же так можно?!» почти не сходят с их уст. Учителя легко узнаются по их речевым особенностям. Особенно, когда они собираются вместе. Учителя видно и слышно за «пятьсот метров». Ни на какую другую учительская компания не похожа. Ни врачи, ни актёры, ни банкиры, ни рабочие, собравшись вместе, себя так не ведут, как ведут учителя. Выдают учителей и их шумность, и неумение выслушивать друг друга, увлечение бесконечными спорами.

В своих поступках по отношению к людям они в основном руководствуются тем, любят ли их те или ненавидят. Отмечается у них и слабая выдержка, особенно в критических ситуациях. Проявляемая ими повышенная обидчивость часто является результатом непонимания собеседника и фиксации на отдельных словах, вырванных из всего речевого контекста. Учителя критичны по отношению к окружающей действительности, склонны к поиску внешних причин переживаемых ими трудностей в работе с детьми. В том, что дети не такие, какими бы их хотелось видеть, учителя горячо винят родителей, телевидение, плохие учебники, отдельных чиновников, неправильную политику. Винят всех, но только не себя. В своём большинстве они придерживаются того мнения, что старая школа была лучше и результативнее.

Отмечается у учителей начальной школы и любовь к письменной речи. При этом они ориентируются на разборчивую, красивую каллиграфию, на сохранение в уме правил орфографии.

Замечена за учителями начальных классов их склонность к смене привязанностей и увлечений. Им легко даётся переключение с одних мировоззренческих позиций на другие. Своим быстрым обращением к церковным ценностям школа в первую очередь обязана учителям «началки». При этом надо отметить, что лёгкий уход учителей в набожность не сопровождался появлением в их характере черт смирения и жертвенности. Но проявилась живучесть и даже усилилась свойственная основному населению «суеверность». Учителя «началки» склонны к мелким бытовым поверьям, вере в приметы, гадания, предсказания,

сны, порчу, сглаз, в знахарское лечение, магическую медицину, колдовство. Они испытывают мистический ужас перед болезнями и смертью, наделяют неодушевлённые предметы сверхъестественными свойствами. Особенное распространение среди них получила вера в гороскопы. Объясняя тот или иной свой поступок, или стиль поведения, они очень часто ссылаются на зодиакальные знаки. Именно в них они видят обусловленность своего характера и поведения: «Но ведь я же Козерог!». Во всей совокупности христианских представлений и обрядов более всего их привлекает их магическая сторона, в первую очередь связанная с лечением болезней. Культ мощей, чудотворных икон, святых источников, молебны «святым целителям», паломничество по святым местам за исцелением, отчитывание больных священниками и прочее – вот те элементы христианского культа, которые прочно держатся в быту населения и которые нашли в психике учителей основательную прописку.

Учителей начальной школы, с учётом их агитаторских способностей, легко втягивать во «взрослые игры». Их охотно включают в участковые избирательные комиссии, поскольку они послушно выполняют волю вышестоящих начальников и «натягивают» заданный процент голосования. Творимый ими обман не отягчает их совесть, поскольку он, по их твёрдому убеждению, совершается в интересах государства. А государство, что бы оно ни делало, всё только к лучшему делает.

Будучи в основном экстравертами, людьми общительными и эмоциональными, учителя начальной школы в формальной обстановке строго следят за своей речью, ориентируются на установленные правила общения, тщательно готовятся к публичным выступлениям. Имея привычку требовать от детей беспрекословного подчинения, они и у себя самих воспитывают послушание по отношению к своим многочисленным начальникам. «Лишнего» от них не услышишь. Только в неформальной обстановке к ним приходит охота говорить, что «вздумается». И тут надо их потерпеть и предоставить им возможность поделиться своей информацией, иногда довольно любопытной и оригинальной. В оценках и характеристиках они придерживаются упрощённо полярных точек зрения: «чёрный – белый», «плохо – хорошо», «умный – глупый», «нормальный – ненормальный». Видимо, профессиональная деятельность, заключающаяся в необходимости обучения маленьких детей элементарным правилам поведения и оценивания их в пределах ограниченного числа баллов, накладывает свой отпечаток на психику и образ жизни человека. Возникает необходимость унификации всего и вся в ограниченных пределах. По этой же причине, скорее всего, у учителей начальных классов вырабатывается нелюбовь к беспорядку. По сравнению с учителями старших классов, они больше внимания обращают на соблюдение всякого рода мелочей и деталей, призванных поддерживать стабильность установленных требований и правил. Чёткое, если не сказать слепое, следование системе правил, условностей принимается ими за идеал педагогического труда, за доподлинно реальный образ жизни. На практике такой подход приводит к тому, что не правила служат детям, а дети служат школьным правилам. Большое количество условностей, культивируемых начальной школой, подменяет живую жизнь и естественное общение на «комедию масок». Вероятно поэтому, из всех жанров искусства учителям начальной школы ближе всего театр.

### *Учителя основной школы (с 5-го по 9-й классы)*

В отличие от своих коллег по начальной школе учителя, работающие в пятых-девятых классах, праволатеральны, то есть ведущие рука, глаз и ухо у большинства из них правые. Это, в свою очередь, говорит о левополушарном доминировании в проявлении их моторных и сенсорных функций. «Левополушарность», как физиологическое свойство, в сочетании с особенностями профессионального труда формирует особый тип психической деятельности учителя. Как он характеризуется большинством специалистов-исследователей?

Прежде всего, надо отметить, что учителя основной школы не отличаются сдержанностью, процессы торможения у них слабо развиты. Простые наблюдения за поведением учителей могут подтвердить данное заключение. Если продолжать сравнивать учителей двух школьных подразделений, то увидим, что учителя, работающие с подростками, более откровенны в выражении своих чувств. Они не стесняются проявлять их даже в формальных ситуациях. Им в большей степени, чем учителям «началки», свойственны колебания настроения. Бурный восторг от восприятия окружающей действительности сменяется паническим отношением к ней. Их уже не в такой степени, как учителей младших классов, волнуют всякие мелочи и отступления от порядка. Они могут спокойно проводить урок в замусоренном помещении, меньше внимания обращать на шум в классе, на неполную охваченность детей работой.

Среди учителей основной школы много людей, представляющих, если следовать теории И.П.Павлова, мыслительный тип высшей нервной деятельности. По своему восприятию они преимущественно «слуховики» и «кинестетики». Тем не менее, при усвоении знаковых систем они с большей надёжностью полагаются на зрительный анализатор. Учителя и сами говорят, что для того, чтобы им что-то понять и запомнить, требуется взглянуть на это и потрогать своими руками. Случайных, поспешных выборов они обычно не совершают. Понаблюдайте, с каким тщанием учителя-женщины выбирают себе вещи для покупки.

Речь учителей основной средней школы отличается гладкостью, соблюдением грамматических норм, повышенной громкостью, артикуляторной чёткостью. Даже при приватном общении они говорят подчёркнуто экспрессивно. Особенно им удаются интонации удивления и возмущения, которые они чаще всего используют, общаясь со школьниками. Любят писать, скорее, переписывать, стандартные тексты. Но в ведении документации уже не столь аккуратны и разборчивы, как их коллеги из «началки». Почерк, аккуратность письма для них имеет второстепенное значение.

Отмечается склонность учителей основной школы к дискуссиям и спорам, их излишняя критичность ко всему, что окружает школу и в той или иной степени на неё влияет. Они избегают контактов с незнакомыми людьми и проявляют устойчивость в сложившихся отношениях с людьми. В оценках людей ориентируются в основном на их общественный статус и манеру одеваться.

Можно подвергать сомнению утверждения некоторых исследователей относительно отсутствия практичности у учителей основной школы. Однако их излишняя эмоциональность, вспыльчивость, импульсивность, инфантильная непосредственность, нервность в выражении своих симпатий и антипатий оказывают им часто, действительно, вредную услугу, мешают добиваться желаемых целей.

Учителей основной школы можно с большой степенью достоверности отнести к людям, планирующим свои действия. В планировании они ориентируются на устоявшиеся цели, критерии существования человека, общества, а также на схемы школьного образования. Но, чтобы спланировать действия, нужно знать свойства окружающей среды и пути достижения цели в данной среде. «Флюгер, - как говорил Г.Гейне, - хоть он и железный, будет сразу же сломан, если не постигнет высокого искусства поддаваться каждому дуновению». Поэтому в условиях проводящихся реформ школьного образования учителя, хотя и чувствуют себя неуютно, но находят в себе ресурсы сохранять за собой занятую ими социальную нишу, приспособляясь к изменяющимся условиям существования и профессиональной деятельности. Можно сказать, что они руководствуются императивом, который заключается в том, чтобы действовать с учётом постоянно меняющейся ситуации и в зависимости от неё то быть собой, то другим, а то собой, но в другом. Часто жалуясь на свою жизнь, они, вместе с тем, желая жить жизнью чужой не проявляют и всячески сторонятся событий, происходящих за стенами школы. Политика их интересует лишь тогда, когда касается их непосредственных интересов.

Важно иметь в виду то, что сами учителя относят себя к гуманитариям и претендуют на вхождение в клан интеллигентов. Вместе с тем, ровного, уважительного отношения к людям, присущего представителям интеллигенции, они не поддерживают и базируют своё общение на знаковых оценках собеседников. Можно сказать, что христианская заповедь «возлюби ближнего, как самого себя» в поведении учителей просматривается с трудом. Видимо, множество учащихся, большая почасовая нагрузка, низкий уровень послушания детей делают эту заповедь для учителя едва ли исполнимой. Говорить о том, что учительство сегодня входит в состав сугубо интеллигентных профессий можно с большой натяжкой.

Оценки, которые педагоги дают людям, в дальнейшем ими почти не меняются. Надо заметить, что большинство из них бывают трудными в общении, особенно с теми, кто не соответствует их возрасту, кто располагается ниже их по социальной лестнице. Мнение коллектива для них превыше всего. При высокой степени чиновничества и нахождения в плену речевых и мыслительных стереотипов они проявляют нетерпимость к тем из своих коллег, кто резко отличается от них по стилю работы.

Что это всё значит?

А значит это то, что ребёнок, переходя из начальной школы в основную, попадает к педагогам другого психологического типа, педагогам с другим типом мышления, речи, эмоционального реагирования, другой коммуникацией. Конечно, внутри каждой из этих групп педагоги могут быть очень разными, но в целом картина различий между учителями разных этапов образовательной системы сохраняется. Но и дети тоже относятся к разным типам. А ведь закон нейропсихологической совместимости никто ещё не отменял. Свой тип не переделаешь. Да этого и не требуется. Каждый тип личности педагога может быть успешным при условии наличия определённых качеств, без которых его работа теряет всякий смысл.

Прежде всего, он должен не только уметь учить, но и сам учиться, будучи при этом непременно современным человеком. В самом широком смысле «учить» означает для любого учителя способность передавать растущему поколению понимание развивающегося мира во всём его духовном и материальном многообразии и во всех взаимосвязях, передавать своё отношение к миру, сохраняя при этом высокую человечность. Учить, не отставая от меняющегося мира и меняющихся требований к человеку. Распространение и рост жизненно необходимых знаний есть дело всей образовательно-воспитательной системы общества, а стало быть, и каждого отдельного педагога. В этом заключается его ответственность перед миром, или, как часто говорил М.М Пришвин, его «надо».

Педагог любого типа должен уметь взаимодействовать с детьми и взрослыми, соблюдая, вместе с тем, необходимую дистанцию, не допуская тесного сближения, чреватого нежелательными последствиями. Не может быть успешным тот учитель, который перессорился с коллегами и настроил против себя родителей. Он, можно сказать, вынужден, по обстоятельствам избранной деятельности, адекватно и положительно оценивать свои индивидуальные особенности, свой профессионализм. Другого вообще не дано. Если же самооценка получается отрицательной, то по логике вещей такому педагогу нужно отказаться от работы на ниве воспитания. Зачем же насиловать и детей, и себя?

Очень важно для учителя соблюдать модус самовыражения. Недопустимы крайности. Слишком быстрый или, наоборот, замедленный темп речи, с застреванием на деталях, либо непоследовательность с внезапными переходами с одной темы на другую, излишняя речевая экспрессивность, а также содержание высказываний (пессимизм либо чрезмерная восторженность, навязчивое повторение одних и тех же слов или употребление странных, вычурных оборотов) являются непреодолимыми препятствиями для педагогической деятельности.

Сегодняшние функции и роли учителя разноплановы и многопрофильны. Ему приходится быть медиатором учебного процесса, конфидендом учащихся, судьёй их

достижений и поведения, организатором внеклассных видов деятельности, различных акций и мероприятий, имеющим большую отчётность администратором, членом профессиональной корпорации, носителем культуры и мировоззренческих взглядов. Да мало ли ещё кем и чем, проявляя волю, терпение, физическое здоровье, моральную устойчивость, «милость к падшим», требовательность к подчинённым и послушание бесчисленному начальству! Получается так, что один учитель вынужден выступать во множестве ипостасей. Очень много учителей работает в избирательных комиссиях, что в последнее время способствовало возникновению дополнительного внимания к ним. Честное исполнение этой работы требует от учителей проявления гражданского мужества и элементарной порядочности. Результатом отказа учителя от подтасовки и фальсификации в пользу власти становится уход из школы, и, конечно, очень немногие учителя оказываются готовыми на вынужденное увольнение. Компромиссы с совестью – обыкновенное явление в учительской среде. Обман – непереносимое условие работы школьного педагога. Кроме того, нужно учитывать то, что школьные учителя – это в основном женщины и у них есть кровные дети. Воспитание собственных детей учителями становится таким же публичным делом, как и их профессиональная деятельность. И учителю совсем не с руки оказаться в роли «сапожника без сапог». Характеризуя и оценивая учителя, люди смотрят не в последнюю очередь и на то, насколько он бывает успешным воспитателем своих родных детей. Мысль простая: если учитель не может должным образом воспитать собственного ребёнка, то возникают естественные сомнения в его способности воспитывать чужих дочерей и сыновей. Такому учителю каждый укажет на то, чтобы он вынул бревно сначала из своего глаза и только потом стал бы вынимать соринки из других глаз.

### *Учителя старших классов*

Учительская работа с учащимися десятых и одиннадцатых классов считается самой почётной и ответственной в школе. А сейчас, когда стали считать деньги, и самой дорогостоящей. Один старшеклассник обходится школе много дороже, чем ученик любой другой ступени обучения. И к работе в старших классах привлекаются наиболее авторитетные педагоги. В отношении их делать какие-либо обобщения труднее всего. Среди тех, кто обучает и воспитывает старшеклассников, встречается много исключительных личностей, не вписывающихся в привычные стандарты. Попытки создать сколько-нибудь похожий портрет этого разряда учителей наталкиваются на всякого рода отклонения от устоявшихся представлений. Будучи, безусловно, во многом похожими на своих коллег, работающих с детьми младших возрастных групп, являясь неотъемлемой частью совокупного педагогического субъекта, они, вместе с тем, в целом отличаются от них более высокой поведенческой, интеллектуальной и нравственной культурой. В их психологическом облике просматривается сходство с профессорско-преподавательским составом вузов. Среди них, по сравнению с другими группами учителей, наблюдается наибольший процент учителей с демократическим стилем общения. И они обладают более высоким уровнем субъективного самоконтроля.

Наблюдательными исследователями выделено более пятидесяти значимых психологических свойств, определяющих профессиональный и личностный облик идеального учителя. Познакомившись с ними, можно яснее представить себе, какие качества больше, какие – меньше присущи современному российскому учителю, работающим со старшеклассниками. Вот перечисление их названий в алфавитном порядке: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убеждённость, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость,

ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, патриотизм, порядочность, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность.

Чистой воды идеалистика, не укладывающаяся в голову. С вышеперечисленным набором положительных свойств и святых, наверное, не бывает. Такие учителя и в туалет не должны ходить, и питаться им следует ни чем другим, как только исключительно дарами Святого Духа, в крайнем случае, полевыми кузнечиками по примеру Иоанна Крестителя. И ясновидцами они должны быть с экстрасенсорными способностями. И болеть им не положено. Вместе с тем, говоря без тени иронии, каждая из перечисленных психологических черт чрезвычайно значима для учителя. Её отсутствие резко снижает и искажает его педагогический потенциал. Как, скажите, можно воспитывать подростков, не обладая выдержкой и самообладанием, ругая их на чём свет стоит? А что это за учитель, который проявляет элементарную недобросовестность? Мы можем лишь говорить о том, что отдельные из качеств не вполне, или, выражаясь по-иному, не в желаемой мере характерны для школьного учителя. Есть и высокие деревья, но есть и болотная ряска. Можно ли сегодняшнего учителя с полным правом назвать представителем интеллигенции, носителем просвещённости и грамотности, «агентом социальной мобильности», знатоком той или иной области знания или умелости? Возникают большие сомнения на этот счёт, когда узнаёшь, что учителя, работающие в избирательных комиссиях, превращаются в живой инструмент фальсификации результатов выборов. А что разве всё в порядке у наших педагогов с проявлениями такта, терпимости и доброжелательности в общении с учащимися и друг с другом? Или обратим внимание на такое качество как логичность. Является ли учитель практическим логиком, обязанным отслеживать формирование понятий у учащихся, контролировать качество складывающихся у них логических структур и мыслительных процессов: обобщений, выводов, абстрагирования, интерпретации, объяснения, применения правил к конкретным примерам, суждений? Пока приобретение этих качеств нашими педагогами находится лишь в перспективе социального, политического и экономического развития педагогического образования.

Сегодня общественный статус учителя такой, что ниже нельзя себе и представить. Учителя – наряду с медперсоналом, особенно младшим, – относятся к самым нищим и незащищённым слоям населения. Рядовой учитель средней школы по своему социальному авторитету и престижу уступает юристу, врачу или управленцу. Вернее всего (*in medias res*), что ныне учитель котируется на уровне страхового агента или бухгалтера средней руки. Он ущемлён и индивидуально и социально. Но, защищая учителей, приходится беспокоиться также и о том, что они не пытаются критически посмотреть на самих себя со стороны и ответить на вопрос: «Насколько каждый из них соответствует тем требованиям, которые предъявляет к учительству время?». В целом, учителям свойственно винить кого угодно, но только не самих себя в низком уровне современного российского образования. Судя по высказываниям учителей, им самим абсолютно ничего не надо предпринимать, чтобы повысить собственный социальный статус. Пусть это делают другие: правительство, средства массовой информации, чиновничество, а мы же сами по себе все хорошие, гладкие и пушистые.

А между тем, именно самокритичности нашему учительству весьма не хватает. Лидер политической партии «Яблоко» Сергей Митрохин, выступая на одном из митингов, организованных по поводу допущенных фальсификаций на думских выборах, прямо обвинил учителей в пособничестве обману и заявил, что «нельзя быть учителями, если ты сам несёшь ложь и предательство закона». Консолидированного ответа на это обвинение со стороны школьного учительства не последовало. Вроде бы так и надо. Понятно, что

если бы проводились какие-нибудь расследования, то от учителей последовало бы одно оправдание: «А нас вынудили, заставили идти на обман, на подтасовки и фальсификации». Но это только в случае расследования. Сами же по себе учителя молчат. Что свидетельствует, с одной стороны, об их несвободном положении, а, с другой, об их рабской морали, настрое служить тому, кто в данную минуту обладает властной силой.

### *Учителя-словесники*

Учителя-словесники, наряду с математиками, представляют собой главный костяк школы. На их плечи ложится основной груз всего нашего образования как в части обучения, так и воспитания. Сами предметы, преподаваемые учителями словесниками, несут в себе мощный воспитательный заряд. Школьные программы по литературе строятся с таким расчётом, чтобы дети могли в изучаемых произведениях обнаруживать для себя нравственные, эстетические, культурные, мировоззренческие и политические ориентиры, могли учиться у литературных героев тому, как надо жить. То же можно сказать и о текстах, подбираемых для различных языковых упражнений. Всё начинается с родного фольклора. Со сказок. И уже на этом уровне литературы возникают споры. Культурологи отмечают, что самый популярный и любимый в народе персонаж русских сказок Иванушка-дурачок – далеко не самый удачный для воспитания элемент отечественного пантеона. Образ Иванушки перекликается с идеей юродивого, который свят тем, что отрицает мудрость «мира сего». Привычные для реалий отечественной культуры такие образы губительны в стратегическом воспитательном смысле. Разумеется, сказки нельзя запретить, и пытаться в этом направлении действовать не надо. Но школа обязана, с точки зрения педагогической целесообразности, проводить компетентный анализ, отбор и формирование корпуса литературных произведений, начиная со сказок, и рекомендовать их для изучения в контексте решения поставленных задач воспитания. Реальная же жизнь не по щучьему велению строится.

В задачи словесников также входит обучить детей читательскому мастерству и владению живой и яркой речью, воспитывать любовь к книге. И кому ещё, как не учителям-словесникам, нести первейшую заботу о сохранении языка, без которого ставится под сомнение само существование нации? Кто, как не они, должны профессионально отвечать за то, что в стране идёт процесс ликвидации грамотности, который можно обнаружить и без проверок тетрадок, а лишь навещая Интернет, получая деловые письма, обращая внимание на рекламу и торговые ярлыки. В потере населением грамотности сказываются, безусловно, объективные процессы, имеющие глубокие политические, культурные, экономические и социальные корни. Вместе с тем, очевидно и то, что для того, чтобы не ускорять этих процессов, преподавать русский язык нужно не так, как это делается ныне в нашей школе. И дело не в количестве учебных часов, отводимых на предмет. Многие педагоги задумываются над тем, для чего мучить детей над изучением всех правил и исключений о родах, падежах, временах и прочих грамматических категорий, когда каждый ребёнок, даже из самых малых, не ошибается ни в том, ни в другом. А сколько при этом убивается напрасно и сил и времени? А между тем, ученики могут получать понятие о различных частях речи русского языка и об их главных грамматических свойствах при изучении других школьных предметов. В этом деятельностный подход, о котором сегодня много говорится в школе, мог бы найти своё конкретное воплощение.

В ряду вершинных достижений России первое место по праву принадлежит её национальной художественной литературе. Русская литература заслужила мировое признание благодаря гуманистическим ценностям, заложенным в её содержании, благодаря её идейно-художественной насыщенности. И чего же, вроде, лучшего желать? Какого добра ещё не хватает учителям? Кому другим, как не им, учителям-словесникам, нести неоспоримые ценности в массы, пользуясь детской восприимчивостью к умному,

яркому и доброму слову? Казалось бы, сами высокохудожественные произведения отечественных классиков должны воспитывать школьников легко и непринуждённо, ничем не обременяя школьников и принося им истинное эстетическое удовольствие. Только и нужно иметь под рукой правильно подобранные книги, которые приятно и интересно читать. Все-то заботы учителей и требуется: обращать внимание детей на отдельные детали и давать краткие комментарии при обсуждении прочитанного материала. Но вот так-то, как ни горько признаваться, как раз и не получается. Школьники, если и читают Толстого, Пушкина, Достоевского и Тургенева, то почему-то крайне неохотно, по принуждению. Книга зачастую воспринимается не иначе, как наказание. Среди всего населения наблюдается вообще резкое падение интереса к художественной литературе. И не без вины школы.

В чём же эта вина просматривается?

Почему одна из лучших в мире литератур, изучаемая в школе в качестве одного из главных предметов, не пользуется у школьников любовью? Почему снижается количество читателей, неуклонно приближаясь к нулю (речь, естественно, идёт не о чтении детективов типа тех, что стряпает Даниил Корецкий, и дамских романов, сочиняемых Татьяной Устиновой)?

Не трудно предположить, что наиглавнейшая причина нелюбви детей к литературе, скорее всего, заключается в том, что она как предмет преподаётся без любви к ней со стороны учителей. Возможно, учителям и нравятся те произведения, художественную и нравственную ценность которых они должны донести до учащихся. Но если такая любовь и существует, то она окончательно глохнет в той методике, по какой надо обучать учащихся восприятию книг. Традиция заключается в том, что преподаётся, можно сказать, не сама литература, а плохое литературоведение, формализованное, кем-то установленное отношение к этой литературе. Для выражения своего, индивидуального, отношения к художественному произведению ни учащийся, ни учитель права фактически не имеют. И учитель обязан давать общие, канонизированные оценки изучаемой классике. Поговорить о том, что понравилось учащемуся, а что, может быть, и не понравилось в том или ином произведении, существующие методики не позволяют. В соответствии с их установками учащемуся важнее всего знать, что думали об изучаемых произведениях специалисты и великие умы. И уметь, при этом, передавать их мысли и чувства в несвойственной для себя лексической манере. По-другому говоря, учащегося заставляют передавать чью-то чужую любовь, а не обрести свою. Так что учителя становятся не столько проводниками содержания литературы, сколько стражами утверждённых канонов по отношению к ней. Такое, традиционное для нашей школы, литературоведение неплохо усваивается многими учащимися, но любви к искусству слова оно не прививает, а скорее действует ей во вред. Любить что-то по кем-то начерченным клеточкам и линеечкам человеческая природа противится.

Есть такие школьные предметы, содержание которых любить совсем не обязательно, но знать, хоть застрелись, требуется. Люби не люби таблицу умножения, а знать её обязан каждый. И учить, стало быть, будь добр во что бы то ни стало. Литература, как предмет, нуждается в иных подходах. Если таблицу умножения нерадивого ученика следует, не мытьём, так катаньем, заставить выучить, вызубрить, то успеха в литературе на «обязаловке», на требованиях не добиться. Если не восхищение, то любовь, пусть какая-никакая, но нужна. А любовь гвоздями, да к тому же ржавыми, не вобьёшь. Чем больше будешь заставлять, тем меньше получишь в ответ. Если на уроке математики, на озорника ещё как-то позволительно воздействовать императивными средствами, то литература, как предмет, призванный учить нравственности и интеллигентности, чужероден проявлениям резкости и несдержанности. Истеричный крик учителя и погружение в лирический мир Пушкина – органически несовместимы. При отсутствии в классе нормальной дисциплины урока по литературе лучше совсем не проводить.

В подавляющем большинстве школьные преподаватели литературы крайне отрицательно относятся к современной литературе. Да учителям стало и некогда ей заниматься. Будучи людьми подневольными, они не могут согласиться с той свободой, с какой лучшие российские писатели подходят к разрешению проблем нашей действительности. Не нравится учителям, что современная литература раздвигает толстые шторы, висящие на наших жизненных объектах, снабжает читателя духовными биноклями и микроскопами для видения и анализа мироустройства. Пугает их, в частности, и то, что в ней встречаются и эротические сцены и ненормативная лексика. Хотя, эротика в произведениях тех же В. Пелевина и В.Сорокина гораздо мягче и приличнее, чем то, с чем учащиеся, несомненно, знакомы по порносайтам, которые, если не лицемерить, они изучают, вряд ли, с меньшим интересом, чем современную прозу. И нецензурщина у российских писателей также дозирована в соответствии с художественными целями. И преподаватель мог бы привести конкретные примеры удачного её употребления, учитывая, что сами школьники прибегают к мату бесцельно и бездумно. Как ни парадоксально, примеры, взятые из отдельных литературных произведений, дают возможность продемонстрировать подросткам и молодым людям, как, изредка прибегая к нецензурным выражениям, можно оставаться вполне интеллигентным человеком и даже замечательным литератором.

Молодёжь заинтересовывают те произведения, герои которых говорят на её языке, подвергаются сходным испытаниям и переживаниям. Неузнаваемые лица, надуманные ситуации молодёжь не волнуют. Литература с неузнаваемыми героями для подростков скучна. Молодые люди воспринимают её как назидательное пособие, от которого веет лицемерием и фальшью. К таким литературным вариантам они не чувствуют ни доверия, ни расположения, а потому и не читают. Морочить им головы героикой Гражданской войны в духе Павли Корчагина уже не удаётся. Это герой другого времени. Поэт Сергей Клычков ещё когда заметил: «В наше время особенно очевидно неосуществимы три вещи: подвиг – потому что смешон, жертва – потому что бессмысленна, борьба – потому что невозможна». Героические идеалы имеют свойство меняться. И молодые принимают только современных героев, то есть те образы, которые им близки и понятны. С этой точки зрения, Гарри Поттер и герои Толкиена российским подросткам оказываются роднее, чем героические персонажи из произведений, в которых воспевалась не очень далёкая по времени, но чужеродная по идеалам политическая эпоха. Успех произведения в восприятии подростков зависит во многом от того, происходит ли в их душах отождествление себя с главными героями этих произведений. И нравится нам это или нет, но и общие культурные ассоциации у школьников теперь могут вызываться лишь произведениями, сочинёнными по образцам западного искусства. В музыке это особенно заметно. Но и в литературе, странноватый, на взгляд ретроградов, британский сирота-мальчуган становится родным человеком для детей (и не только) разных национальностей, в том числе и русской. Дети долго, чем бы они ни занимались, играют. Играют они и в героев прочитанных книг. Играют подражая им. А подражают тем, кто им, так или иначе, нравится. Гарри Поттер, несомненно, нравится.

И когда мы сетуем на то, что дети наши не любят читать, не понимая причин этой любви, то есть прямой смысл обратиться к книге британки Джоан Кэтлин Роулинг, ставшей бестселлером для миллионов российских детей и подростков. Ответ на вопрос, почему произведение, рассказывающее о жизни вымышленного ребёнка, в общем-то, далёкой от нас страны, стало таким популярным, может послужить ключом к раскрытию проблемы отсутствия интереса у наших детей к чтению отечественной классики, а также отличной базой для создания эффективных методологических подходов по обучению школьников работе на уроках литературы.

Надо признать, вне зависимости от того, нравится или не нравится нам «Гарри Поттер», его автор сумела, что называется, войти своей книгой в современную жизнь и тем самым приобрести громадную читательскую аудиторию. Книга Роулинг актуальна и

психологична в самом положительном значении этого слова. Её герой востребован самой эпохой, а не взят из обветшалых архивов опорочивших себя идеологий. Гарри Поттер потому и принимается детьми, что он им близок и понятен, содружествен. В глазах детей он выглядит романтическим героем. И оговоримся, не только детей. По уровню своей популярности он значительно превосходит многих суперзвёзд, политиков, шоуменов, спортсменов.

Феномен успеха Гарри Поттера заключается, по мнению большинства литературоведов, в совокупности трёх основных факторов.

Главную роль, безусловно, сыграли литературно-художественные достоинства книги. Оспаривать их бесполезно, как ни старайся. Без высокой художественности она бы не оказала такого мощного воздействия на детские души. В книге всё, не требуя занудных толкований, понятно ребятам. И, что важно увидеть учителю-словеснику, книга тонко улавливает особенности детского восприятия. Это не литературное произведение в привычном понимании слова, а собеседник юного читателя, причём собеседник во всём равноправный, не допускающий никакого поучительства и самовозвышения. Можно сказать так, что книга вводит читателя в круг партнёрских отношений, чего так не хватает подросткам в реальной жизни. Юный читатель, погружаясь в книгу, чувствует себя в ней, как рыба в воде. В том смысле, что он принимает содержание книги, как родную жизненную среду со всеми её прелестями и мерзостями.

«Гарри Поттер» может служить выверенной формулой написания литературного произведения для детей, если писатель ставит своей целью достичь с ними взаимопонимания, а не подчиняется извечному желанию взрослых нагружать маленьких премудростями с истекшими сроками годности. Герой книги – ровесник читателя. Ему одиннадцать лет, и им – столько же. Они вместе растут. Не опережая друг друга и не отставая. Читатель и герой движутся вровень по жизни. Никакого вам «раннего обучения» или «зоны ближайшего развития». Отдельные хронологические нестыковки в целом не мешают сопричастию читателей с героем. Гарри наделён теми же привычками и слабостями, что присущи всем подросткам его возраста. Он горазд на всякие уловки и хитрости. У него могут возникать и возникают те же самые проблемы в отношениях с родственниками, учителями, сверстниками, что и у большинства других детей. Гарри – мечтатель, борец с мраком и в этих своих качествах он пленяет читателя. Сюжет произведения динамичен, насыщен событиями, невероятными приключениями. Чудеса на чудесах! Одна выдумка находит другую. И, что примечательно, в органическом сочетании с самой что ни на есть живой, натуральной повседневностью. Сегодняшний Гоголь, не больше, но и не меньше! Героев книги окружает волшебный мир, созданный на основе средневековых легенд и мифов. И он так подаётся автором, что в распоряжении читателей оказывается богатая игровая среда, чья правдоподобность усиливается удачным соприкосновением с повседневной предметностью современной жизни: телевизором, сателлитом, телефоном, школьной атрибутикой. Реальные и сказочно-фантастические элементы соприкасаются и взаимопроникают. Они существуют неразделимо в едином огромном мире. И изображение этого мира, основанное на тонком чувстве природы, свойственное подросткам, занимает в произведении важное место. За каждым мотивом действия героя стоит логика конкретных жизненных обстоятельств.

Фабула произведения гениально проста и схематична. Детектив и детектив в привычном нашем представлении об этом литературном жанре. А одновременно и сказка, повествующая о расследовании загадок волшебного мира. Расследовании, ценном тем, что в ходе его герои проявляют знание родного фольклора. И эти знания с успехом, без всяких дидактических ухищрений, передаются читателю. Вот вам и воспитание в духе национальных традиций и народной культуры.

Но сказка, волшебства и приключения не мешают нам видеть серьёзнейшую жизненную проблему всех времён – проблему взаимоотношений взрослых и детей. Почему на ребёнка, если он споткнулся и упал, «сначала орут» и только потом могут

пожалеть, если он сильно ударился? Почему первая импульсивная реакция заключается в том, чтобы рывкнуть, дёрнуть, зашипеть, а если отряхнуть, то так, как будто хотят побольнее ударить? Однозначных ответов на разрешение проблемы «ребёнок-взрослый» не существует. Но есть надежда, надежда на то, что победа будет за светом. Надо только верить в это и не терять активности в преодолении возникающих трудностей и препятствий, какими бы непреодолимыми они порой ни представлялись. Добро и Зло в «Гарри Поттере» борются не в мировом масштабе, а в границах сознания каждого человека. Януш Корчак декларировал право ребёнка быть тем, что он есть. Книга Роулинг обращается непосредственно к подросткам с призывом: «Просто будь собой!». Этот призыв дорастает до ранга главного жизненного правила. В нём заключается и идея всего произведения, и новый взгляд на детство, как на особую категорию человечества, чьё развитие в последнее время характеризуется небывалыми ранее темпами развития.

Полноправными участниками волшебных действий в книге, наряду с подростками, выступают и взрослые люди. И становится ясно, что при условии понимания детей и у них имеются все шансы на владение будущим. Если же взрослый забывает своё прошлое, своё детство, то он теряет место не только в будущем, но и в современном, динамично развивающемся мире. Новый мир становится ему недоступным всё больше и больше. Сегодня взрослым, чтобы не отставать, приходится учиться у детей. Такова существенная особенность времени. Сегодня взрослость уже не имеет той сверхценности, которой она не без кичливости располагала ещё вчера.

Кто-то, возражая написанному, скажет, что успеху книги способствовали и разрекламированная кампания вокруг самой судьбы писательницы, сумевшей сделать головокружительную карьеру и поднявшейся из бедных слоёв общества до положения одной из самых богатых и известных женщин мира, и экранные произведения по мотивам её знаменитой книги. Не без того. Согласиться нужно. Но главной причиной популярности «Гарри Поттера» являются художественные достоинства книги, заключающиеся в тонкой и умелой передаче особенностей детского живого мира. И дело не только в чертах характера главного героя книги. Они могут быть и отрицательными. Дело в той силе воплощения, какую в него сумела вложить автор. Близок же нам и дорог Остап Бендер, хотя в жизни большинство из нас к такому типу человека относятся неприязненно и даже враждебно. В жизни герои стихов Владимира Высоцкого были бы нам чужими и неприятными людьми, а в песнях они нам роднее родных. И жаль, что учителя и дети разошлись в своих мнениях о книге. Конфликт интересов налицо. У нашего учительства присутствует до крайности выраженная извечная боязнь всего нового и необычного. Живи оно где угодно, но только не в школе. Лучше его совсем не видеть и не слышать. Гори оно синим пламенем где-то вдалеке. Да и по правде сказать, российские школьные учителя русского языка и литературы в подавляющем большинстве этой книги в руках не держали: «Только Гарри Поттера нам не хватает!» Принцип отношения известен: «Пастернака не читал, но осуждаю». Приблизительно с той же агрессивностью, как и «Гарри Поттер», были приняты школой «Вредные советы» Григория Остера. Учителям долго не удавалось разглядеть громадного воспитательного потенциала, заложенного в стихах талантливого детского поэта. Учителям казалась, что автор неприкрыто призывает детей к неподчинению взрослым и совершению всякого рода преступлений. А дети оказались в данном случае гораздо мудрее своих наставников и разглядели в «советах» пародию на возникающие ситуации. Никто из них и не собирался следовать советам в буквальном смысле. Стихи Остера служат хорошим профилактическим средством борьбы с человеческими пороками. И сегодня Остер присутствует в школьных учебниках для начальной школы. Но это произошло отнюдь не по желанию учителей. Приходится с горечью констатировать, что консервативность школьных учителей-словесников не способствует воспитанию у школьников любви к художественной литературе. Поражаешься тому, как, отправляя детей на летние каникулы, учителя обяывают их прочесть не одну тысячу страниц классиков. И ни разу в

неподъёмном списке литературных произведений я не видел ни одного современного автора: ни Довлатова, ни Пелевина, ни Быкова, ни Ерофеева, ни Улицкой, ни Чхартишвили, ни Прилепина. Не освоен школой и громадный пласт отечественной литературы, представленный творчеством выдающихся советских писателей, таких как Ф.Абрамов, В. Аксёнов, В. Шукшин, В. Гроссман, В. Астафьев, Юрий Трифонов, Б. Окуджава, Ю. Домбровский. А ведь это те авторы, чтение произведений которых могло бы вызвать живой интерес школьника. Да и вообще, скажите, как это можно прочитать за короткий срок одно за другим «Войну и мир», «Преступление и наказание», а к ним в придачу Горького, Чехова, Маяковского, Солженицына? Полноте! Поскольку это неосуществимо, то и школьники и учителя делают вид, что они выполняют намеченную программу. Обман на обмане. В действительности получается так, что и классики при таком подходе к организации чтения учащихся остаются не прочитанными и не оценёнными ни сердцем, ни умом. Только всего и остаётся, что прочитать учебник, дабы знать, что сказать с чужих слов учителю о том или ином авторе и его произведении. Чужое оно и есть чужое. Его полюбить трудно.

Безусловно, лишь одних учителей обвинять в отсутствии у детей любви к чтению несправедливо. У книги, вообще как таковой, сегодня появились мощные конкуренты. Футурологи вообще предрекают скорую смерть всякой бумажной продукции. Хорошая перспектива в деле сохранения лесов. Но не умов. И если знаменитый путешественник Дмитрий Шпаро говорит, что он сидел на горшке, а бабушка читала ему Жюль Верна, то нынешние крохи, сидя на том же горшке, плят свои глазёнки в экран телевизора. Телевизор – куда как привлекательнее для малыша, как, впрочем, и для взрослого, не привыкшего самостоятельно трудиться над словом, не чувствующего его особой прелести. К тому же, телевизор не требует совершения каких-либо умственных напряжений. Следи произвольно за пестротой картин и сменой действий, даже вслушиваться необязательно в то, что говорят телевизионные персонажи. И так всё очаровывает и ослепляет. К тому же, с экрана тебе услужливо подскажут, когда надо поплакать, когда – посмеяться, когда – выразить своё негодование или недоумение. Всё в готовом виде. Только глотай. И трудиться не надо. Разве что – кликнуть на кнопку дистанционника, лёжа на диване. Всё заранее продумано, спрограммировано в расчёте на усвоение громадной массой населения, не исключая и детей. Телевидение – сильнодействующее средство воздействия на психику. Оно само по себе подчиняет себе человека, ограничивая его самостоятельное развитие. Никакого пресловутого двадцать пятого кадра, в подсознании якобы застревающим, вовсе не требуется. Если за человеком закрепляется привычка ориентироваться исключительно на телевизионное мнение, искоренить её в дальнейшем какими-то особенными воспитательными приёмами представляется невозможным. Взаимоотношения подростка с телевизором, а теперь ещё и Интернета, весьма беспокоят школу. И, прежде всего, по причине невозможности противостоять влиянию двух мощнейших средств воздействия на сознание школьника. Формируя массовое сознание, телевидение становится плотью и кровью нации. Но чем уступает телевидение печатной книге, так это своими возможностями стимулировать творческую деятельность человека. И если школа действительно намерена поддерживать примат творчества над другими видами деятельности, то она в первостепенном порядке должна прививать детям с самых ранних лет любовь к чтению, к работе с книгой. Не с электронной, а самой нормальной, не перегруженной глянцевыми иллюстрациями, книгой.

### *Математики*

Математика и физика, как научные дисциплины, сами по себе требуют от тех, кто ими занимается, проявления повышенной умственной культуры. Великий Гаусс называл математику царицей наук. Стоит ли оспаривать справедливость того мнения, что

математика – это гимнастика ума? Хочется не в обиду другим школьным специалистам, пусть и неформально, но признать, что именно математики с физиками являются главным интеллектуальным достоянием школы. Если в школе нет хороших учителей-математиков, всё её учебное поле разваливается. Этот отряд учителей можно уподобить закваске, от которой зависит качество всей школьной продукции. Благо для школьного класса, когда его руководителем становится математик. Почему? Да потому что он меньше даёт противоречивых, аморфных указаний. Евклидово правило, что через точку, лежащую вне прямой, проводится лишь одна прямая, параллельная данной прямой, можно использовать во всех сферах человеческого бытия. И учителя математики широко используют его в педагогической практике, избегая противоречивых, амбивалентных советов. Подросток понимает, что от него хочет учитель. А уж там дело самого ученика – слушаться или не слушаться этих указаний.

Математика воспитывает умение выделять и ценить главное, «не растекаясь мыслию по древу». Математика предоставляет прекрасную возможность специально и тщательно учить законам мышления. В освоении математики проявляются и закрепляются такие человеческие способности как находчивость, сообразительность, собранность, аккуратность, расчетливость, последовательность. Человек, владеющий систематическими знаниями по этому предмету, в той или иной степени обладает перечисленными качествами. А значит, он их вольно или невольно будет передавать тем людям, которые с ним вступают в общение. Математика не даётся без приложения усилий. Так что на усвоении этого предмета происходит процесс привития трудолюбия детям, важнейшего человеческого качества. Недаром многие педагоги считают лень главным пороком. Сначала – лень, а всё остальное на неё наслаивается. На математике же школьников учат не просто сидеть, раскрыв рот от удовольствия, а именно работать. И что особенно важно: современная математика является важнейшим инструментом для других наук. А её преподаватели – проводниками знания в самом широком смысле этого слова. Это в идеале. Или, мягче сказать, в желаниях.

Беда же в том, что математика зримо сдаёт свои ведущие позиции в школе. Меняются методические принципы её преподавания. До 70-х годов прошлого столетия они основывались на том, что детям давалось сравнительно немного понятий, но большое внимание уделялось установлению между ними глубоких связей. Достигалось это за счёт выполнения большого количества математических упражнений с всё возрастающей трудностью. Теперь же поддерживается курс на увеличение числа понятий в ущерб пониманию связей между ними. В результате такого инвертирования девальвируется принцип доказательности, чем всегда была жива и сильна математика. Системное, глубокое изучение предмета подменяется подготовкой к ЕГЭ.

Наблюдается и ещё одна тенденция, заключающаяся в том, что происходит столкновение математики в пучину голого прагматизма, сведение её преподавания единственно, или скажем мягче, главным образом, к потребностям рынка. Всё это не может не приводить к падению профессионального престижа преподавателя математики и снижению требовательности к нему. По свидетельствам специалистов, происходит потеря интеллектуального человеческого фонда в математической среде. Главной задачей учителей становится готовить, натаскивать учеников на сдачу государственных экзаменов по спущенным свыше стандартам. Творческий потенциал из школьной математики – и это не досужая выдумка – устойчиво выхолащивается, уступая законное место подчиняющей себе всё и вся корысти, как наисущественнейшему элементу всего человеческого бытия. Следствием такого отношения к математике может быть нарощение школьного предмета с угадываемым названием «деньговедение». Его превосходительство Рынок настраивает нас на такой малоутешительный прогноз.

К математикам и физикам близко стоят учителя информатики. Именно с ними в первую очередь организаторы отечественного образования связывают большие надежды на модернизацию нашей школы. Во многом благодаря им, под их контролем и при

прямом их участии проводится компьютеризация школ, осуществляется разнообразная коммуникация с миром. Без них невозможно представить себе внедрение в учебный процесс любых инноваций, в частности, ожидаемой замены бумажных учебников на специализированные источники учебной информации («читалки»). Надо объективности ради отметить, что учителя информатики день ото дня становятся всё более заметными фигурами в школьных коллективах. Однако рост их авторитета часто вступает в глубокое противоречие с недостаточностью их чисто педагогической подготовки. К детям они склонны относиться как руководители производственных коллективов к своим рабочим. Если уж кого из учителей и называть «инженерами человеческих душ», то это преподавателей информатики.

### *Естественники*

Чтобы дать хотя бы какую-то содержательную характеристику естественникам, выделяя их среди других групп учителей, необходимо уяснить для себя, какой круг целей и главных ориентиров ставит современная школа в обучении детей биологии, химии, физике, физической географии, насколько они актуальны и необходимы с естественнонаучной точки зрения, а также с позиций системы смыслов и политических координат, принятых на вооружение нашим образованием. Это, во-первых. Во-вторых, мы должны посмотреть, какие проблемы возникают в русле решения конкретных педагогических задач, связанных с преподаванием данных предметов. И только после этого будет можно обратиться непосредственно к «человеческому фактору» - учителям, призванным нести детям естественнонаучные знания.

Чем существенно отличаются естественные науки от наук гуманитарных в плане их школьного воплощения? Что они дают человеку, какие особые качества в нём воспитывают? Как влияют на его мировоззрение? Умные люди давно нашли ответы на эти вопросы. Но в школе нужно всегда заново к ним обращаться. Повторение – обязательный атрибут школьной практики. Иначе полученные знания начинают застилаться или дымом, или туманом, уступать место подсознательным элементам нашей психики.

Взятый государством курс на клерикализацию всех областей жизни и деятельности россиян коснулся в первую очередь отечественного образования. Церковному воздействию, в той или иной степени, уже подверглись и продолжают подвергаться все школьные предметы. Главной же целью атак со стороны религии стала биология. Причина ясна, и заключается она в крайнем неудобстве этой науки для религиозного мировоззрения. Религии вообще присуще возвышать веру над наукой, но активнее всего она противодействует тем областям знания, фундаментальные положения которых вступают в вопиющее противоречие с религиозными взглядами и догматами. Биология, в своём классическом выражении, более чем какая-либо другая наука как раз и носит антидогматический характер и в этом смысле является невольным противником религиозного мировоззрения, традиционных библейских представлений о возникновении и развитии жизни. На ней и сосредоточены основные усилия церкви в борьбе со светскими принципами обучения и воспитания.

Дело, собственно, в том, что при преподавании предметов гуманитарного цикла (литература, искусствоведческие дисциплины, в какой-то мере обществоведение и история, а также психология) учитель воздействует не столько на ум учащихся, сколько обращается к их чувствам. Главенствующую роль при этом играют нравственные позиции, обязательно возникающие при изучении материала. А вот естественным наукам (физика, химия, биология, география, астрономия) присуща, наоборот, нравственная и чувственная нейтральность. Для них на первом месте стоит его величество факт, добытый на основе сугубо рационального усвоения доступной для исследования действительности. К примеру, такие понятия как «трансцендентный бог», «творящий дух», «первоначало мира», «абсолютная идея» или «бессмертная душа», выражающие исторические,

культурные и, в первую очередь, религиозные представления людей, окрашенные в значительной степени их эмоциональным отношением к объективному миру, за исключением отдельных спекулятивных попыток, не являются предметом изучения естественных наук. Цель естественных наук – вскрывать объективные законы природных явлений и давать им объяснения. Сила этих наук заключается в их обобщениях, в их проникновении в суть природы, в строжайшем выдерживаемом применении принципа единства теории и практики, соблюдении законов логической непротиворечивости, доказуемости, тождественности, достаточного основания, последовательности, исключения третьего. И, что нужно подчеркнуть особым образом, естественные науки опираются на широкую доказательную базу в виде прошедших экспериментальную проверку теорий, идей и понятий. Для естественных наук опыт является основой познания и критерием истины.

Характер этих наук непосредственно обуславливает перечень тех педагогических задач, встающих перед теми, кто преподаёт в школе биологию, физику, астрономию, антропологию, психологию. Главная задача заключается в формировании у школьников научного мировоззрения при исследовании феноменов живого и неживого мира, воспитание таких качеств как интеллект, системное мышление, логичность. Если же при преподавании перечисленных наук нарушаются основные научные принципы, смысл их преподавания можно подвергнуть сомнению. Формирование и воспитание упомянутых психических свойств личности становится проблематичным. Почему об этом приходится говорить?

А потому, что с недавних пор в российской школе произошёл серьёзный мировоззренческий раскол, нарушивший единство взглядов учителей на самые что ни на есть теоретические основы преподаваемых ими предметов. Не без директивного участия со стороны руководящих органов случилось так, что главный удар на себя приняла и продолжает принимать школьная биология, всё более и более расстающаяся со своей питательной базой - наукой. В условиях слияния государства и церкви и усиливающегося наступления религии на науку наблюдается процесс насаждения в народе такого мнения, что вера должна господствовать над разумом. «Во что верую, то и истинно!» Стремление возвысить веру над любой наукой вообще присуще религии. Но из всех наук первоочередной жертвой стала биология, представляющая собой в области познания крайнее неудобство для религиозного мировоззрения.

Вынужденная подчиняться определённым политическим установкам государства, школа стала выхолащивать из школьной биологии то, что входит в вопиющее противоречие с церковными представлениями о жизни, её происхождении и механизмах её функционирования. В результате наблюдается замена преподавания естественнонаучной картины мира на различные формы так называемого креационизма. Школьный курс биологии отпочковывается от биологии, являющейся наукой, в первую очередь, этиологической, то есть учением о причинах явлений живой природы. В угоду церкви, а зачастую и под её непосредственным руководством, на материале биологии идёт активный и весьма опасный процесс совмещения богословия с наукой. И в этом совмещении науке отводится, безусловно, подчинительная роль. Теория эволюции или совсем отрицается или чудовищным образом накладывается на библейскую мифологию и мифологии других религий и верований. Биология ставится в позицию подчинения по отношению к задачам этнологического, культового и бытового плана. Под религиозные взгляды подстраивается содержание всего биологического курса, устраниваются ведущие научные понятия, с антинаучных позиций критикуются мысли и идеи учёных, внёсших неоценимый вклад в мировую науку, переписываются учебники и методические материалы, предаются забвению труды выдающихся учителей-естественников (А.Я. Герд, Д.Н. Кайгородов, Н.В. Верзилин, В. М. Корсунская). Эволюционное учение преподносится как второстепенное и малодостоверное. За хороший тон стало принятым высмеивать и порочить как самого Чарльза Дарвина, так и его теорию. Дошло до того,

что было инспирировано в суд обращение девочки-пятиклассницы, требовавшей исключить из школьного образования какие-либо добрые упоминания об эволюционной теории. А ведь ещё в девятнадцатом веке, на фоне широкого интереса общества к проблемам естествознания и естественным наукам, учение Ч. Дарвина о происхождении видов и об эволюции, как историческом развитии живого мира, получило в России прочную прописку. В шестидесятых годах ещё позапрошлого века А.Я Герд под влиянием учения Дарвина осуществил ряд успешных попыток включения в школьные программы идей и теоретических элементов эволюционного учения. В его учебнике зоологии была отражена картина исторического развития мира в восходящем порядке, как она представлялась основоположнику эволюционной теории. Во многих учебных заведениях досоветской России изучение основополагающих вопросов эволюции сочеталось с рассмотрением особенностей взаимоотношений организмов со средой. В стране проводились широкие исследовательские работы в области естествознания, и имена многих русских учёных-естествоиспытателей, работавших в русле эволюционной теории, пользуются мировой известностью. Но только не в России. Печально то, что очень и очень редкий российский школьник может сегодня назвать кого-нибудь из выдающихся российских учёных-дарвинистов, коими бесспорно являются К.А.Тимирязев, братья А.О. и В.О. Ковалевские, А.Н. Бекетов, И.И. Мечников, Докучаев В.В. Да и педагогов перечисление этих фамилий зачастую приводит в смущение. Не получила должного распространения «синтетическая эволюция», в русле которой развивается сегодня передовая биологическая мысль.

В нынешней школе в результате пересмотра идеологических ориентиров имена учёных-дарвинистов или замалчиваются или подвергаются голословной уничтожающей критике, имеющей мало общего с подлинно научной аналитикой. Методические рекомендации по преподаванию биологии обнаруживают всё больший и больший крен в сторону от науки. В содержании естественнонаучных школьных дисциплин перестают рассматриваться причинность и историзм рассматриваемых природных явлений. И это всё не встречает сколько-нибудь заметного протеста со стороны школьных преподавателей. Если что их сильно и волнует, так это происходящее сокращение часов, отводимых на изучение биологии. В последнее время потери стали компенсироваться уроками основ безопасности жизни, а то и прямыми занятиями по основам религии. Что, впрочем, не способствует улучшению душевного состояния молодёжи. По числу суицидов среди молодых людей школьного возраста Россия находится в Европе на первом месте и на одном из первых мест в мире. Велик уровень психофобии – страха разговоров о душе с посторонними, страха поделиться своими жизненными проблемами. И уроки биологии могли бы помочь детям справляться с возникающими трудностями, не прибегая к крайним мерам. Но этим урокам в школе начинает придаваться странный смысл.

Под патронатом Московской патриархии вышла в свет книга, именуемая учебником «Общей биологии» для учащихся 10-11 классов (автор Вертьянов С.Ю). Пока она используется лишь в тех школах, где ведётся углублённое изучение основ православной культуры. Однако, одобренная Президентом Российской академии образования, скоро может получить статус главного учебника по биологии для общеобразовательных школ. О том, что это за «учебник», можно судить по нескольким отрывкам, взятым наугад из книжного текста.

В предисловии к так называемому учебнику старшеклассники прочитают следующее: *«Многие научные факты, которые в этой книге приведены в достаточном количестве, показывают на то (так в тексте), что сама теория эволюции как минимум ошибочна. Кроме того, показывается то, насколько безответственно и крайне ненаучно работают эволюционисты, что многие факты буквально притянуты к этой теории за уши. С другой стороны, исследования показывают, что, по всей видимости, весь мир был сотворён ровно таким, каким мы его видим, - то есть не было этапа развития в миллионы лет, и вся живность, в том числе и человек, были сотворены уже во взрослом*

*возрасте*». Вот так вот! Хоть стой, хоть падай! Подмена науки религиозной «бытовщиной» - на лицо. Тон задан.

Другой пример: «Улитки (*т.е. брюхоногие моллюски*) долгое время делились более, чем на 200 видов, но при более внимательном исследовании оказалось, что их можно свести лишь к двум». Грамотные биологи невольно задаются вопросом, а кто проводил это «более внимательное исследование»? В соответствии с научными данными класс брюхоногих моллюсков насчитывает порядка 90 тысяч видов. Даже дети, далёкие от биологической науки, назовут и прудовиков, и виноградных улиток, и слизняков, и катушек, и обратят внимание на существование множества морских «ракушек», которых они любят собирать. И уж никак не двух.

В другом месте, работая в русле ниспровержения эволюционной теории, автор пишет следующее: «Учёные отмечают, что хотя внешнее сходство многих млекопитающих позволяет предположить эволюционную взаимосвязь, строение макромолекул (ДНК, белков и пр.) такую связь отвергает». И здесь остаётся лишь развести руками. Глупостей, подобных приведённым, можно встретить чуть ли ни на каждой странице. А ведь книга претендует на статус учебника для выпускников школы, которые не сегодня-завтра будут поступать в высшие учебные заведения, в том числе и такие, где биология является профилирующим предметом.

Герой редко цитируемого стихотворения Пушкина «Странник» стремительно бежит от родного порога к «тесным вратам» веры, несмотря на отчаянные призывы к нему жены и детей скорее «воротиться» домой. Вот и школа сегодня полоумно бежит от здоровой биологии в «городовое поле» церковности и антинаучности. Так она бежала в известные периоды и от генетики в сторону шарлатанской лысенковщины. Ничего хорошего, понятное дело, такие побегі не приносят. Возвращения, рано или поздно, происходят, но уже со значительным отставанием от лидеров. Наверстать потерянное не удаётся.

Несколько десятков лет тому назад видные советские методисты-биологи Н.В. Верзилин и В.М. Корсунская, сыгравшие важнейшую роль в судьбе методической науки, отмечали: «Биология как учебный предмет представляет собой исключительный путь для воспитания материалистического мировоззрения, так как весь изучаемый на его уроках материал является доступным наблюдению и требует логических выводов на основе наблюдаемых фактов и явлений». Чего же лучше!? И ведь действительно, биологическая наука имеет огромную воспитательную силу, позволяющую формировать у людей целостную картину мира, на основе обобщений получать знания о закономерностях жизни и развития растительного и животного мира, понимать их диалектическое единство. Это-то как раз и пугает противников сохранения светского характера отечественного образования, сосредоточивших главные свои усилия на дискредитации биологии как сложившейся науки. В результате школа становится заложником очередного политического выверта государственной власти, лишаящей наших детей полноценного обучения и воспитания.

Можно с сомнением относиться к такому допущению, что на земном шаре встречаются люди, которые в той или иной мере не интересовались бы живой природой. Понятно, что человеку, какого бы он ни был возраста, свойственно интересоваться природой, а, следовательно, и любить её. У Шекспира есть такие строчки:

Любовь – над бурей поднятый маяк,  
Не меркнувший во мраке и тумане.  
Любовь – звезда, которою моряк  
Определяет место в океане.

Но почему же мы тогда так варварски относимся к нашему природному достоянию – губим леса, водоёмы и всё живое, что в них обитает? Почему у нас столько бездомных несчастных кошек, собак? Были такие периоды в истории российской школы, когда биология как предмет служила целям наглядного показа детям цельности биологических и духовных начал в жизни природы. На занятиях по биологии дети учились слушать голоса

леса, поля, дикой и окультуренной природы. Теперь таких задач не ставится. Любовь к чему бы то ни было нуждается в соприкосновении с этим чем-то. Но вот этого соприкосновения школьники как раз и не имеют.

Из школ сегодня практически исчезла некогда очень популярная среди детей юннатская деятельность. Наблюдения за жизнью природы, бывшие ещё совсем недавно обязательным и естественным условием существования школы, переходят в ранг событий исторического прошлого. Дети не знают, как живые, настоящие коровки «делают» молоко. Не больно ли им при дойке? Почему они всё жуют и жуют? Работа у них такая? Да, что уж тут говорить: биология, как предмет, под громкие разговоры про важность экологического воспитания пребывает в золушках сегодняшнего школьного образования. И это очевидно, каким взглядом ни смотри, ни оценивай. Школьная биология терпит тяжёлое бедствие. Терпит не сама по себе, а по воле недалёковидных политиков. В лице же преподавателей не находится её достойных защитников. Безвольные и бессловесные учителя-естественники сдают свой предмет на откуп временщикам школьного образования. Находясь на вторых ролях в школьной учительской иерархии, они не находят в себе сил сопротивляться злу. Ни о какой чистоте риз речи не идёт. Поведение учителей слишком схоже с позицией Пилата, умывающего руки. Так что и модернизация школы и рождение в ней новых технологий протекают в ущерб главному – жизни человека. Двоедушие педагогов-биологов играет в этом процессе свою отрицательную роль.

### *Историки, обществоведы*

Известно, что история, в целом, и русская, в частности, во все её периоды, в том числе отмеченный и участием Ломоносова, была предметом всевозможных «научных» спекуляций. В российских школах история и сопутствующие ей предметы традиционно служили выполнению задач укрепления политических режимов. Но режимы и персональные взгляды влиятельных политиков, так или иначе, меняются, и в связи с этими переменами возникают послы менять ранее узаконенные и считавшиеся безусловно правдивыми описания явлений и фактов прошедшей действительности. Великий Вольтер заметил, что «евреи поступали с древней историей и мифами так же, как их старьёвщики поступают с поношенной одеждой: они её перелицовывают и продают за новую как можно дороже». О том, что и наша отечественная история многократно переписывалась («перелицовывалась»), известно каждому. Что ни новая власть, то попытка переориентации истории, в первую очередь национальной, и её преподавания. И народная школа была призвана, обучая детей отечественной истории, действовать строго в соответствии с господствующими на данный момент в государстве взглядами на прошлое. Меняются взгляды – меняются и герои. Грубо абстрагируясь: то за Павлика Морозова, то против него. Сначала «кулаки-крестьяне» – это хорошо, потом «кулаки» – плохо, а ещё потом они же – опять хорошо, но, оправдывайся ни оправдывайся, жаль, что их больше нет. Со сменой политики происходит переписывание истории. И при всяком переписывании школа становилась и продолжает оставаться заложником изменчивого отношения к истории. И, при всём желании, учителей истории никак нельзя назвать историками, теми людьми, кто призван служить богине Клио. Школьный учитель истории и историк суть разные понятия и явления. Учителя всего лишь трансляторы, репродукторы спускаемых сверху исторических текстов и точек зрения. Многие учителя не представляют себе ничего другого, кроме, как стоя перед классом, излагать информацию или заставлять учеников черпать её из учебника. Сегодня надо говорить одно, завтра – другое. То за красных, то за белых. И попробуй послушаться. Необходимость менять взгляды определяет и характер школьного учителя истории. Ему надо уметь проявлять убеждённость в зависимости от политической конъюнктуры. Иначе нужно искать другое место работы.

История в российских школах всегда рассматривалась в качестве важнейшего средства обоснования истинности господствующей в государстве идеологии. Истории, как науки, в чистом виде в школе не существовало. Может быть, какие-то отдельные случаи, когда в школе оказывались уникальные личности в качестве учителей истории. Под видом науки в советский период она использовалась в пропагандистских целях и для усвоения молодёжью идей марксистско-ленинского учения. Такой подход определил характер и структуру изучения истории в советской школе. Обучение истории было ориентировано на запоминание узаконенной государственной властью версии исторических событий. Естественно, что она преподносилась, как самая точная и самая верная. Все сомнения на этот счёт отменялись. Другие версии, если и упоминались, то только в разгромно критическом плане. Вся страна от мала до велика придерживалась одной, единомышленной, точки зрения. Критерием оценивания успешности обучения служила, прежде всего, способность учащегося наиболее полно повторить материал, изложенный учителем и прочитанный в школьном учебнике.

Предпринятая на рубеже 1980-1990-х годов попытка заменить политически дискредитированную марксистско-ленинскую формационную методологию на так называемый цивилизационный подход в обучении истории не увенчалась успехом. Инерции укоренившихся подходов не удалось преодолеть. Выпущенные школьные учебники сочетали в своём содержании материалы, в которых наблюдалось смешение формационной и цивилизационной теорий, историко-материального и историко-либерального подхода в изложении и интерпретации истории. Провозглашённая как желаемая, замена формационного принципа цивилизационным сути дела не меняла. Несмотря на обилие разговоров о радикальном обновлении исторического образования, о необходимости осуществления его вариативности и гуманитаризации, деполитизация гражданского образования в школе не наступила. Как всегда, дыма много, а огня мало. По-прежнему на историю как на предмет традиционно возлагается задача патриотического воспитания. Согласно этому подходу историческую картину мира надо так преподносить детям, чтобы у них не возникало поводов бросать тень на прошлое нации и родного отечества. Родина нуждается в уважении, и в её историческом облике не должно обнаруживаться тёмных пятен. Патриотические ценности, когда о себе самих ничего порочащего ни единым словом не молвить, и государственнические традиции ставятся выше всякого документа и факта. При этом с завидным упорством игнорируется то, о чём хорошо сказал Пётр Яковлевич Чаадаев: «Любовь к Родине невозможна без презрения к самым чёрным страницам её истории». У нас же всё отечественное красится одной обеляющей краской, что, впрочем, даёт лишь временный эффект. Пудра долго на лице не удерживается. Спустя какой-то период история начинает заявлять о себе в своём натуральном виде, освобождаясь от поверхностных политических макияжей. Взгляды на историю меняются, но мания величия сохраняется. В школьной истории Россия продолжает оставаться родиной слонов, солью земли, в худшие периоды - циклопическим обломком, который вот-вот оживёт и поведёт весь мир за собою.

Справедливости ради нужно отметить, что отдельные голоса указывают на необходимость выстраивания школьниками собственной, осмысленной интерпретации событий прошлого. Но этих голосов почти не слышно в хоре трафаретно мыслящих учителей и методистов, вынужденных действовать в соответствии с идеологией государства.

Если принимать в расчёт, что в изучении истории традиционно выделяют три основные теории (религиозно-историческую, всемирно-историческую, и локально-историческую), то и в этом случае можно увидеть невероятную путаницу. Одновременно используются различные теории, но не как самостоятельные варианты отражения одной и той же истории, а как нерасчленимое целое, с погружениями то в одну, то в другую теорию. Приоритет, всё же, привычно отдаётся формационному направлению, в котором вершиной развития общества считается коммунистическая формация, а движущей силой

общественного прогресса является классовая борьба между имущими и неимущими слоями населения. Но тут же красной нитью обнаруживаются и следы религиозно-исторической теории, предусматривающей наблюдение за движением человека к Богу и его связями с Высшим разумом, Творцом. В этом сказывается нарастающее влияние церкви и обращение самих учителей-историков к религии. Огромно влияние на отечественную школьную историю локально-исторической теории, согласно которой у российской (евразийской) локальной цивилизации, в отличие от других, отмечается особый путь развития. В русле этой теории считается, что русская (российская) духовность никогда не будет подавлена духовностью других народов, так как Россия – Великая страна от рождения. К столпам этого идеологического направления можно отнести Ф.М. Достоевского, писавшего: «Не в нём ли (Православии) одном и правда, и спасение народа русского, а в будущих веках и для всего человечества? Не в Православии ли одном сохранился божественный лик Христа во всей чистоте? И может быть, главнейшее предызбранное назначение народа русского в судьбах всего человечества и состоит лишь в том, чтоб сохранить у себя этот божественный образ Христа во всей чистоте, а когда придёт время, явить этот образ миру, потерявшему пути свои». Так мыслит Достоевский, но до него и Пушкин фактически придерживался подобной точки зрения. Полемизируя с Чаадаевым, Наше Всё заявлял, что не может быть деления истории народов на «чистую» и «нечистую». Однако тут же, в противоречие самому себе, отвергает католическую точку зрения на ход истории, противопоставляя ей официальный российский взгляд, согласно которому история России есть пример служения не частным, а всеобщим европейским интересам. Культивированию такой точки зрения во многом способствует Русская Православная Церковь, чьи организованные в государственном масштабе молебны «в защиту веры, поруганных святых, Церкви и её доброго имени» собирают огромные толпы людей.

Наблюдаемый в школе эклектизм исторических теорий представляет собой механическое соединение разнородных, часто противоположных принципов, взглядов, точек зрения. Такое объединение теорий антинаучно, так как при нём утрачиваются причинно-следственные связи, и история прекращает своё существование как наука. Также некорректной является критика одной теории с позиции другой, что, к сожалению, предусматривается современными школьными методиками, составленными под влиянием определённых идеологических установок.

Безусловно, преподавание истории – это объяснение её фактов. Но объяснения могут быть различными, и ни одно из объяснений не должно иметь преимущества друг перед другом. А вот это условие в школе не соблюдается опять же по той причине, что имеется руководящее, единственное в своём роде, толкование того или иного исторического процесса.

Что из этого следует? Если учитель под воздействием внешних сил оказывается вынужденным время от времени менять точки зрения по существу преподаваемого им предмета, то это, несомненно, должно отражаться на его психическом облике. Фактически ситуация складывается так, что он либо должен отказаться от собственного мировоззрения и послушно транслировать чужие взгляды, либо скрывать свои мировоззренческие позиции, обучая детей тому, что он не считает правильным. В школе есть и те и другие учителя. Естественно, первых больше. Примечательно, что в советское время директорами и завучами школ чаще всего становились учителя истории и обществоведческих дисциплин. Эта тенденция сохраняется в российских школах и поныне. Учителя-историки, а в их лице и административные школьные работники, являются главными проводниками государственной идеологии в школе. Не без их административных усилий наше школьное образование напичкано всякого рода мифами, легендами и предрассудками о прошлом и настоящем и России и значимых для её существования государств и народов. Во многом по их вине школьная история удалена от научной истории. Во всяком случае, учителя-историки являются исполнителями той

громадной идеологической путаницы, которая представлена народу как его подлинная история. В результате такие слова как «интеллигент», «диссидент», «демократ», «либерал» воспринимаются в народе как ругательные. В результате существует в народном сознании деление других народов на «хорошие» и «плохие». В результате, употребляя такие, к примеру, понятия как «тоталитарная система», «командно-административная система», «социализм», «коммунизм», «капитализм», «общественно-экономическая формация», «модернизация», «способ производства», «пассионарность» и так далее, люди подразумевают, что они владеют объективной картиной мира. Сама же по себе история как наука не даёт права делать заявления типа «мы жили при социализме», при «тоталитарной системе» или «мы теперь живём при капитализме». Это всего лишь умозрительные заключения, основанные на какой-то установочной точке зрения. Точки же зрения могут различаться, в то время как сама историческая реальность остаётся неизменной. Тем не менее, школьные историки, не предоставляя учащимся альтернативных точек зрения, способствуют укоренению у населения стереотипов, ограничивающих самостоятельный научный поиск личности. Ученики не становятся вдумчивыми свидетелями и соавторами исторических процессов. Они заранее. При отсутствии возможностей оппонирования, ставятся в положение, обязывающее их принимать преподаваемый материал как абсолютно безошибочный.

А ведь если взять, к примеру, факты истории России XX века, то они имеют различные объяснения со своими выводами и оценками, «ключевыми установками» и смыслами, в зависимости от того, с каких теоретических позиций они рассматриваются.

Так согласно воззрениям православных богословов, российская история XX века является наглядным доказательством концепции библейских представлений о мироздании, в целом утверждённой в христианстве. Христианские философы никогда не признавали натуралистического равновесия ни в природе, ни в истории. Напротив, главной идеей исторических и природных явлений они считали идею напряжённого противоборства сил Добра (Бога) и сил Зла (Дьявола), проявлявших себя, в первую очередь, на уровне духа, а, во вторую, - на уровне материи. До того времени, пока церкви удавалось внедрять в сознание людей божественные идеалы и ориентиры, в обществе поддерживался симфонический порядок. А вот в 1917 году произошёл общественный слом, после которого в массовом народном сознании утвердился марксизм-ленинизм, поскольку ему дьявольским образом удалось «оседлать» значительную часть людской энергетики, исходившей от православия, спекулирующего на идеях мессианства и социальной справедливости. От науки, подобные рассуждения, ясное дело, далеки, но они, как ни странно, проникли в преподавание истории.

Согласно всемирно-исторической концепции все народы мира шествуют через одни и те же стадии прогресса. Только одни проходят прогрессивный путь развития раньше, а другие – позже. На этом пути выделяются этапы создания основ социализма, его полной и окончательной победы на земном шаре, развитого социализма, перехода к построению коммунизма. В виду того, что построение коммунистического общества неминуемо сталкивается с жестоким непримиримым противодействием отживающих сил (по закону борьбы противоположностей), на вооружение была принята теория классовой борьбы – борьбы между эксплуататорами и эксплуатируемыми, являющейся следствием непримиримости их интересов. Так что и вся история понимается как длительный диалектический процесс смены одних социально-экономических формаций другими в условиях постоянной и жестокой борьбы за своё существование.

В ракурсе историко-либерального (модернизационного) направления российская история XX столетия представляется как перманентное стремление государства подчинить себе человека. Человек сопротивляется государственной экспансии и находит пути выхода из неблагоприятной для себя ситуации. Права личности (человека), по мнению либералов, являются движущей, если не сказать культовой, силой исторического процесса, главной общемировой ценностью. Их соблюдение в масштабах всей Ойкумены

призвано обеспечить прогрессивное развитие человечества. Права человека не ограничиваются ни национальными, ни государственными, ни религиозными, ни идеологическими рамками. Никакие интересы не могут препятствовать их реализации. Либеральная теория считает, что в СССР было создано антидемократическое общество, полностью подчинённое государству, а человек превращён в своего рода «винтик» государственного механизма. Конечно, при таком государственном устройстве ни о каких «правах человека» и речи быть не может. У сторонников государственнической идеологии (а таких среди школьных учителей истории – большинство) одно лишь упоминание понятия «права человека» вызывает раздражение и насмешку.

С точки зрения историко-технологического (модернизационного) направления российская история предстаёт в виде поэтапного движения по пути технического прогресса, соотносимого с процессами, происходившими в передовых (западных) странах. Но, со временем, в стране возникла парадоксальная ситуация, когда советский режим в ряде сфер, хотя и способствовал развитию модернизационного процесса, однако на уровне идеологии и политики происходила его блокировка, не допускающая перехода в конечную фазу развития. Всё это заводило страну в тупик и в конечном итоге послужило причиной её развала.

В рамках локально-исторической теории судьба России определяется взаимосвязью природного, географического, хозяйственного, политического, психологического, религиозного и других факторов. Огромная территория, объединяющая два континента – Европу и Азию (жаль, что Аляску продали – было бы три), суровые климатические условия, враждебное окружение определили образ жизни евразийца, его духовный строй, форму государственной власти и коллективистскую (соборную) психологию. Корни этой теории таятся в глубинах национального сознания, нашедшего выражение в пластах народной словесности. Приведу характерный пример из «Голубиной книги», дающий яркое представление о древних народных воззрениях на историческую роль России:

У нас Белый царь – над царями Царь.  
Почему ж Белый царь над царями царь?  
И он держит веру крещёную,  
Веру крещёную, богомольную,  
Стоит за веру христианскую,  
За дом Пречистыя Богородицы,-  
Потому Белый царь над царями царь.  
Святая Русь-земля всем землям мати:  
На ней строят церкви апостольские;  
Они молятся Богу распятому,  
Самому Христу, Царю Небесному,-  
Потому свято-Русь-земля всем землям мати.  
А глава главам мати – глава Адамова,  
Потому что когда жиды Христа  
Распинали на лобном месте,  
То крест поставили на святой главе Адамовой.

Под закат советской власти широкое распространение получила теория, в основе которой лежала идея, что СССР – это вообще отдельная цивилизация. Готовился даже к выпуску «Словарь советской цивилизации».

Герберт Уэллс писал, что нужно во всех школах земного шара преподавать одинаковую мировую историю – точно так же, как преподают одинаковую химию и биологию. Но мы знаем, кем был философ и писатель – великим утопистом и фантастом. Нам же мечтать не приходится. Приближение школьной истории к науке – задача из числа первостепенных. И думается, что оно должно происходить путём внедрения

диалогической концепции образования, с учётом всех существующих теорий. Ведь для культурного, исторически образованного человека важны не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования. Знания постоянно меняются, и надо владеть знанием путей изменения знаний, чтобы новые знания не исказили действительной картины мировой истории.

Теории есть теории. Каждая из них, если она разумна, аргументирована, является результатом мыслительной деятельности многих людей, имеет право на существование. Кому ещё, как ни школе, знакомить подрастающее поколение со всеми теориями, оставляя за самими учащимися право выбора какой-то из них. Но всё, как говорится, смешалось в доме Обломовых. И вот это смешение и выдаётся за единственно верную, объективную картину истории. Формированию навыков исторического научного мышления могло бы способствовать внедрение в школьную практику технологий развивающего обучения. Но для этого требуется углублённое изучение отдельных сюжетов и тем, на что, конечно, отведённых на историю часов не хватает. Тем более что, ориентированная на Единый государственный экзамен, подготовка школьников нацелена на запоминание большого фактического материала. Главное же препятствие заключается в том, что, по политическим соображениям, историческое образование по-прежнему рассматривается как фактор общественной стабильности и национальной безопасности.

Бисмарк однажды обмолвился, что Франко-прусскую войну выиграл немецкий учитель истории. Это высказывание надо понимать так, что, благодаря грамотной и целенаправленной постановке исторического образования, осуществлялась консолидация германского общества. Сегодняшний учитель истории, как и общество в целом, сталкиваются с дилеммой, разрешение которой является делом исключительно деликатным и тонким. С одной стороны, укрепляется мнение, что критика прошлого не может создать убедительной картины будущего или благоприятных условий для реформ (Мы вопрошаем и допрашиваем Прошедшее, чтобы оно объяснило нам наше Настоящее и намекнуло о Будущем). С другой стороны, власть часто присваивает себе функцию судить о том, какая история нужна обществу, а, следовательно, и указывать, как её надо преподавать. В результате появляются новые, «правильные», версии, ограничивается право субъектов образовательного процесса, прежде всего, тех же учителей и учащихся, на собственное толкование тех или иных исторических событий. Получается так, что умных талантливых ребят в области социальных наук учат каким-то ложным теориям, - тому же, к примеру, доморощенному марксизму. В этом плане существование «официальной» истории таит в себе реальную угрозу, особенно когда школьные учебники выпускаются за счёт средств министерства образования. А именно такое положение и существует в современной России. Надо признать, что деспотизм учебников – неотъемлемая часть нашей образовательной системы. А тут ещё добавляются корыстные интересы издательств и авторитет маститых авторов, зачастую очень далёких от школы и её задач. Можно ли относиться всерьёз к фабрикуемой таким образом «Истории»? Похоже, что можно. Качественный состав учителей важнейшей мировоззренческой школьной дисциплины наглядно свидетельствует об этом. Учитель готов преподавать любую историю, какую ему навяжут сверху.

### *Учителя физической культуры*

О физкультуре нельзя писать так, как пишут, скажем, об уроках литературы, математики, истории. Иная стилистика, иная лексика требуются. Если какие-то предметы уводят нас в первую очередь в область духовных и нравственных начал, то физкультура властно заявляет о своей причастности к здоровью телесному. Необходимость человека заботиться о своём здоровье позволяет ему предъявить спрос на физическое воспитание молодых поколений. Физическое здоровье, в свою очередь, позволяет ему предъявлять повышенный спрос в целом на образование. Физкультура представляет собой

оригинальный жанр школьного существования, ни с каким другим предметом не сравнимый. И отношение к ней в школе совершенно особое. Как со стороны детей, так и со стороны взрослых – учителей, родителей, администраторов. Кто-то из школьников крепко дружит с физкультурой, лучшим предметом считает, а кто-то откровенно её ненавидит и всякими распространёнными способами старается проигнорировать. Физкультура – не каждому подходит не только по душе, но и по возможностям. И если стихотворение, постаравшись, способен выучить любой школьник (крайние патологические случаи не берём в расчёт) и получить за это положенную «пятёрку», то далеко не каждому человеку дано справиться с теми комбинированными заданиями, которые заложены в программы по физкультуре – старайся не старайся.

Большинство школьных учителей смотрят на физкультуру, если не сказать пренебрежительно (а и такое не редкость), то уж точно как на предмет второстепенный и маловажный. И это при всём том, что ведутся упорные разговоры о равенстве физкультуры с другими предметами и даже её превалировании в общем наборе школьных дисциплин. Существует очевидное расхождение между декларациями об исключительном значении физкультуры, как учебного предмета, в деле воспитания молодёжи и его фактически бедственным, неудовлетворительно организованным положением в школе. Проведённое недавно увеличение числа уроков по физкультуре при всё той же материальной и методической базе ничего существенным образом не решает. Каким было отношение к физкультуре, как к падчерице школьного образования, таким оно и остаётся.

Отсутствие чётких и конкретных целей у предмета также не способствует упрочению его авторитета в школе. По сути никакой заметной динамики в лучшую сторону не наблюдается. Скорее, увы, требуется говорить об отрицательных тенденциях. Досадно, но время, когда школы были центрами спортивной жизни, потихоньку забывается. Ушли из школы такие виды спорта как лыжи, лёгкая атлетика, волейбол, баскетбол, акробатика, гимнастика. Соответствующие секции, где осуществлялась начальная спортивная подготовка детей, позакрывались. Одна безумная страсть ещё и остаётся – гонять футбольный мяч. Мальчишкам - отдушина. А для девчонок, по сути, ничего и нет. А ведь советский спорт, прежде всего, был силён и славен женскими спортивными достижениями. Это было. А сегодня молодые женщины и курят и пьют наравне с мужчинами, а может, и превосходя их. Уличные наблюдения наталкивают именно на такой вывод. О совместимости же спорта с употреблением алкоголя и курением табака говорить не приходится.

Стать образовательной вершиной в школе физкультуре не удаётся. Как она хромала на обе ноги, так и продолжает хромать. Как находилась в табели о рангах школьных предметов на последнем месте, так там же и пребывает. Учителя-ветераны говорят, что им ни разу не довелось учить детей по одной программе с первого по выпускной классы. Проходит два-три года - и программа меняется. И это ли не свидетельство безумного шараханья отечественной школы в деле физического воспитания населения?

Надо коснуться и вопроса методического обеспечения уроков школьной физкультуры. Наше государство всегда проявляло неусыпную заботу о спорте высших достижений. «Нам победа, как воздух, нужна!» Победы были призваны демонстрировать высочайшее качество общественной жизни в стране. На обретение олимпийских побед бросались громадные ресурсы, усердствовала на государственных хлебах в секретном режиме прикладная спортивная наука. Долгое время России (Советскому Союзу) сопутствовала громкая спортивная слава. Сложилось мнение, что методы, приносившие успех советским спортсменам на международной арене, могут так же успешно использоваться и в массовой физкультуре. Стоит лишь чуть уменьшить уровни объёма и интенсивности физических нагрузок - и дело будет в шляпе. Ан, нет! Оказалась, что такой механический перенос не срабатывает. Нельзя проецировать систему спортивно-подготовительной направленности на массовый спорт, имеющий оздоровительную направленность. Методики, применяемые в спорте высших достижений, не годятся для

массовой физкультуры, при всём внешнем сходстве этих видов физической деятельности. Массовая физическая культура оказалась лишённой основательной научной базы. Стране были нужны рекорды для демонстрации своего превосходства на мировой арене. Здоровье же населения было отнесено на второй план. Естественное право каждого рождённого поддерживать, сохранять и защищать, насколько возможно, свою жизнь ограничивалось множественными факторами. Безучастное и равнодушное отношение к здоровью было характерной чертой нашего населения. О чём не заботились, того и не родилось. Есть отдельные более-менее удачные методические разработки отдельных уроков, но в целом школьная физкультура до сих пор не имеет строгого научного обеспечения. Её развитие происходит методом проб и ошибок или, выражаясь проще, способом «тыка».

В результате мы имеем, что имеем, а именно отсутствие философских, педагогических, психологических, биологических и даже теоретических основ физического воспитания в школе.

И вот в таких условиях приходится трудиться учителям школьной физкультуры, называемых чаще всего физруками. И, пожалуй, такое наименование профессии больше всего соответствует тому функционалу, который на них возложен.

Что от них требуется? В первую очередь, физрукам необходимо обладать значительным волевым потенциалом. Надо уметь заставлять детей на уроках выполнять то, чего им совершенно не хочется. И тут без команд, без крика, когда другие средства отсутствуют, не обойтись. А где крик, там и «крепкое» словцо, нет-нет, да и срывается. Следуют и обидные и оценки и сравнения. Работал когда-то в нашем женском волейболе знаменитый тренер Николай Карполь. Его подопечные неоднократно становились победителями Олимпийских игр, чемпионатов Мира и Европы. Возглавляемый им клуб «Уралочка» был многократным чемпионом сначала СССР, а затем с его распадом - и России. Но надо было видеть и слышать, как он руководил командой. Его истошный, истерический крик сопровождал любую оплошность игроков, изощрённые оскорбления сыпались на головы девчонок одно за другим. Спортивное руководство страны мирилось с этим, поскольку шла реализация девиза «А нам нужна одна победа, одна на всех, мы за ценой не постоим». И только бунт игроков и связанный с этим скандал положил конец карьере тренера, использовавшего хамство в качестве средства педагогического воздействия. На каком-то этапе стало ясно, что хамство, грубость означают объективную закономерную несовместимость и субъективную неспособность осуществлять подготовку классных спортсменов.

В школе же пока не достигнуто того понимания, что любовь к спорту и вообще к физическим упражнениям требуют грамотных методических подходов, уважительного и бережного отношения к ребёнку. Серьёзные школьные конфликты на уровне «учитель-ученик» связаны как раз с уроками физической культуры. Правда, это ещё зависит и от низкой авторитетности учителей этого предмета. Ведь учащиеся знают, чтобы не обжечься, с кем можно затевать конфликты, а с кем – проблем не оберёшься. Зачем усложнять себе жизнь?! Дети - и стратеги, и тактики, и психологи. Не в меньшей степени, чем мы, взрослые. Если «идущая на золотую медаль» отличница жалуется на учителя физкультуры, что он ставит ей заниженные оценки, то другие учителя незамедлительно занимают сторону ученицы, хотя она ни одного путного упражнения выполнить не может и чаще всего просто манкирует уроками физкультуры под любыми благовидными предлогами. И тут кричи, не кричи – делу не поможешь. «Пятёрку», волей-неволей, чтобы не портить лицо школы, приходится ставить. Подумаешь, физкультура! Не иначе, как пренебрежительно «физрой», её и не принято называть. Что она такое, когда ученица имеет сплошные «отлично» по литературе, истории, математике, физике и химии! В любом случае учителю вывернут руки и заставят его поставить то, что требуется для поддержания общешкольной репутации.

Большинство школьных учителей физкультуры когда-то мечтали заниматься тренерской деятельностью в том или ином виде спорта. Но тренерских мест в спортклубах

и специализированных школах на всех не хватает. В них работают наиболее талантливые наставники, умеющие целенаправленно готовить спортсменов высокого класса. Так что приходится, хочешь, не хочешь, тянуть учительскую лямку, заниматься с теми, кто упирается от выполнения физических нагрузок: подталкивай, не подталкивай. Зато те ребята, в основном мальчишки, кто любит и умеет двигаться, тянутся к учителям физкультуры, невзирая на их уровень профессиональных, культурных и человеческих качеств. И пусть кто-то из них будет никудышным педагогом, но в его распоряжении находятся спортивная база, инвентарь, от него зависит, откроет ли он спортзал, даст ли футбольный мяч, позволит ли поиграть в настольный теннис. Мил становится любой человек, от кого всем этим можно попользоваться. Просматривается определённая зависимость: чем богаче материальная база школьной физкультуры (площади, тренажёры, инвентарь, спортивная одежда), тем выше авторитет учителя. За таким учителем дети ходят толпами. А если у учителя ничего нет, то будь он семи пядей во лбу, ему трудно завоевать популярность среди детей. И если администрация школы стремится повысить авторитет физкультуры и её преподавателей, то в первую очередь она проявляет заботу об оснащении материальной базы для занятий детей физическими упражнениями. Когда нет под рукой велосипедов, то никакой мастер не сделает из ребёнка байкера. Что же это за Новый год, да без ёлочки?

### *Учителя предметов художественного цикла (рисования, музыки)*

Думаю, что не погрешу против истины, если назову этих учителей самой интеллигентской прослойкой во всём нашем школьном учительстве. И этому есть свои и предпосылки и объяснение. Дело в том, что учителя, преподающие такие предметы как музыка, пение, рисование, с детства приобщались к искусству. С ранних лет они осваивали азы того или иного художественного мастерства. И пусть далеко не все из них достигли больших высот в избранном творчестве, но каждый с ранних лет прикоснулся к миру красоты, что облагораживающе сказалось на их человеческом и профессиональном облике. В своём большинстве они выходцы из семей, в которых ценилось искусство и понималось его значение для всего развития человека. Они не могли быть гаврошами, детьми улиц, бездельниками и лоботрясами, а вынуждены были посещать специальные школы, кружки и студии, трудиться для овладения необходимыми знаниями и навыками в избранном виде художественной деятельности. Разумеется, что они в меньшей степени подвержены поведенческим девиациям. Занятия тем или иным мастерством предоставляют им возможности в удовлетворении потребности к самореализации и самоутверждению. Им не нужно разыгрывать из себя шутов и героев на уроках. Они обладают другими способами психологической разрядки и замещения блокированной потребности в переключении деятельности.

Соприкосновение с искусством, тем более систематическое, оставляет на человеке неизгладимый след. С этим не поспоришь. Сознание человека, воспринявшего какой-то вид художественной деятельности, в меньшей степени подвержено влиянию преходящих идеологем, чем сознание человека, не ощутившего на себе чудотворного воздействия искусства. Он, в отличие от других, знает, что такое настоящий «пир души». Искусство – это и его жизненная опора, и его потенциал, который он передаёт людям. Бытовая сторона жизни, безусловно, его тоже волнует, но не так сильно, как других людей, поскольку он всегда может обратиться к ценностям общекультурного порядка. Подлинное искусство любого жанра исключает постановку вопросов вроде: «Да разве это возможно?» вместо вопроса оно предполагает восклицание: «Как же оно великолепно это невозможное!» В искусстве действует другой разум – разум этический, разум моральной правды. Недаром искусство является мощнейшим, ничем другим не заменимым психотерапевтическим лекарством. Но искусство способно как бороться с различными фобиями, так и создавать их. Повышенная тревожность детей может являться результатом

их неудачного опыта встречи с искусством. Сошлюсь на синдром Вертера, который, имеет прямое отношение к определённому литературному произведению, спровоцировавшему всплеск суицидов в молодёжной среде. Проблема выбора художественных произведений для воспитания детей является одной из важнейших педагогических проблем. Думаю, что столкнись ребята с искусством, то не могло бы произойти ужасного случая, когда трое подростков из марийского районного центра Сернур, испугавшись ответственности за кражу трёх кроликов, коллективно повесились. Скорее всего, они бы и на кражу не пошли.

Учителя художественного воспитания представляют в школе музыку, живопись, архитектуру, театр, в меньшей, может быть, степени, но также и поэзию. Многие из них умеют петь, играть на различных музыкальных инструментах, рисовать, создавать красивые вещи. Другой вопрос, что преподаваемые ими предметы не играют большой роли в школе. Располагая третьестепенным статусом в школьной предметной иерархии, они не делают образовательной погоды. Интеллигентность учителей мировой художественной культуры, изобразительного и музыкального искусства растворяется в общей казарменной атмосфере школы, нацеленной на решение чисто прагматических задач. Да и их личные художественные таланты далеко не всегда подкрепляются талантами педагогическими. Если говорить о дисциплине, то она обычно хуже всего бывает на уроках по предметам художественного цикла. Приходится часто с сожалением наблюдать, как громадный творческий потенциал данной категории учителей пропадает чуть ли не впустую, поскольку им не удаётся передать детям и сотой доли того, чем они сами владеют. Завет Евгения Абрамовича Баратынского «Дарование есть поручение, и его должно исполнять, несмотря ни на какие препятствия» со школой соотносится неважно. Специалисты отмечают, что не существует другой области педагогики, где наблюдалась бы такая растрата воспитательного потенциала, такой разрыв между огромными возможностями и ничтожным результатом.

Сказанное отнюдь не значит, что среди учителей предметов искусствоведческой направленности, не встречается замечательных педагогов, которые, несмотря на все школьные препятствия, успешно вводят детей в мир искусства, приобщают их к самому светлому, и прекрасному, к бесценным богатствам человечества. И, всё-таки, беру на себя смелость заявить, что это скорее исключение, чем правило. Сухомлинский отмечал, что «художественное произведение воспитывает эмоциональную и моральную культуру только тогда, когда зёрна этой культуры сеются в юную душу тонкими эмоционально-моральными отношениями». По его вряд ли оспоримому мнению, это является чрезвычайно важным условием правильного воспитания детей. Если в школе нарушены самые основы человеческих отношений, если в ней осуществляется педагогика кнута и пряника, то разговор об эстетическом воспитании выливается в обыкновенную демагогию.

### *Военруки*

Военруков, преподавателей военного дела, в российской школе остаётся всё меньше и меньше. Справедливости ради, следует отметить, что даже в советское, в высшей степени милитаризованное время эта категория учителей плохо вписывалась в школьные структуры. Сейчас же, когда необходимость их присутствия в школе поставлена под большое сомнение, тем более, они один за другим исчезают из школы. Тем не менее, кое-где с ними ещё можно столкнуться. И это люди особого рода и склада. Педагогов по образованию, да и по призванию среди школьных военруков практически не бывает. По такой причине они резко выделяются в учительской среде, выглядят, если не нелепо, то уж точно необычно. Да и самим им многие законы школьной жизни кажутся неправильными. Прежде всего, их возмущение вызывают вольности поведения современных школьников. В то же время, собственные их попытки повысить

школьную дисциплину чаще всего дают обратный эффект. Серьёзно уроки военного дела не воспринимаются ни школьниками, ни другими учителями. Одна морока. И насмешка над армией и её порядками. Если кто-то из молодых людей ещё и имел романтическое представление о службе в вооружённых силах, то после таких уроков он его неизменно терял.

Военуроков можно уподобить цирковым гастролёрам. Долго в школах они не задерживаются. Появятся, «наведут шорох» - и «свалят», оставив надолго юмористические пародии и на самих себя и на то, что они пытались вытворять с детьми во время своих нескладных и никчемных уроков. Хорошо ещё если в школах есть списанные «калашниковы», которые дети в охотку могут пособирать-поразбирать парутроечку уроков. Всё не математика с физикой, порядком докучающие. Но вскоре и автомат, нестреляющий и мёртвый, надоедает хуже пареной репы. А уж маршировать всем на потеху по школьному асфальту, и вовсе нет ни у кого никакого интереса. Дураками себя чувствовать никому не хочется. А в строю, да ещё с песней «Весёлый парень с автоматом заправил скатку за спиной» оно так и получается.

Сегодня военуки в школе, если и есть, то в основном как «факультативщики», или как учителя, работающие в системе дополнительного (необязательного) образования. Несколько лет тому назад Президент подписал указ, предусматривающий официальное возвращение военуроков в школу. Но как часто бывает у нас, указ до исполнения не был доведён. О нём почти забыли. Да и сами школы, экономя фонд заработной платы учительской, не проявляют желания заниматься профанацией начальной военной подготовки. Прокуратура, правда, требует вернуть военуроков в школы, но из этих требований пока ничего не получается. И может быть, к лучшему. Правозащитники считают, что введение военного предмета в школе не имеет никакого отношения к патриотическому воспитанию и, более того, вредит развитию демократии в стране, препятствует созданию профессиональных вооружённых сил на контрактных условиях. По их мнению, возрождение в школе военного дела приведёт к такой ситуации, которую можно проиллюстрировать словами гётевского Фауста: «Плоди людей, питай и грей, а после, смотришь, бунтарей ты воспитал себе в награду».

### *Учителя труда (трудовики)*

Учителями труда правомерно, без всякой натяжки, называть абсолютно всех школьных учителей. Каждый учитель, независимо от своей специализации, ставит перед собой задачу научить детей трудиться. Но уж так повелось, что исключительно тех учителей, кто прививает детям ручную умелость, называют учителями труда или «трудовиками». Хотя и такое утверждение страдает неточностью. Так учителя рисования и черчения тоже учат детей определённым ручным умениям, однако же, их никто не называет «трудовиками».

Что собой, хотя бы примерно, представляет сегодня «трудовое воспитание» в школе, каковы его задачи, что за люди его осуществляют, насколько благоприятная педагогическая ситуация складывается вокруг учебного предмета, именуемого по старинке «трудом»? Были периоды в развитии российской (прежде всего, советской) школы, когда «труд» не декларативно, а по-настоящему занимал прочное главенствующее положение среди всех школьных предметов. Он служил тогдашним целям государства и того общества, которое было создано этим государством. Он логично вписывался в существовавшую социально-политическую модель, строившуюся на ультимативном требовании всеобщего труда. Но что было, то прошло и прошло, скорее всего, безвозвратно. То, чему учили на уроках труда в советских школах в пятидесятых-шестидесятых годах, а тем более, в тридцатых годах прошлого столетия, сегодня уже стало ненужным. Вот только инерция сохраняется. Её простой палкой не одолеть. Можно, конечно, возобновить со школьной скамьи подготовку в большом масштабе

столяров, плотников, слесарей, швей, токарей и фрезеровщиков. Но что дальше с ними делать? Школа не уловила произошедших изменений в производственной экономике. И, по существу, не внесла никаких изменений в систему трудового воспитания. В результате «труд», как устаревший предмет, во многих российских школах прекратил своё существование, а если где и сохранился, то в основном на прежней материальной и методической базе. Толку от него мало. Он так и застрял в прошлом веке, утратив значение регулятора поведения молодого человека, стимулятора его творческой и социальной активности, конструкта в процессе формирования личности. Во многом это связано с утверждением в обществе моральных представлений о необязательности труда вообще как такового. Дальнейшее отмирание «труда» в том виде, как он сложился в советской педагогике, у здравых людей не вызывает сомнения. О таком «труде» лишь мечтают те, кто ещё надеются вернуть прежний строй и его колхозно-заводскую материальную базу, представляющуюся им чудом из чудес, поскольку ничего другого они не видели. Горюй тут, не горюй, очевидно другое: школьники отдаляются от производственной сферы. Старый «труд» практически в школе умер, а новый ещё не родился. И школа сегодня не в состоянии предложить что-то разумное в альтернативу отжившим свой исторический срок урокам «труда».

Отдельные попытки вернуть сложившуюся в прежние время систему уроков «труда» ни к чему хорошему не приводят. И, более того, множат пародии на труд как таковой, имеющий, прежде всего, свою разумную целесообразность. Да и как тут не возникать насмешкам, когда для проведения уроков технического труда отсутствует элементарная техническая база – нет мастерских, а если и есть, то в них нет инструмента, станков, верстаков, тисков, необходимых поделочных материалов. Что же это за мастерская, спрашивается? На пальцах, конечно, можно объяснить, как пользоваться напильником, пилой, столярным инструментом, но толку от такого объяснения много не будет. Если нет токарного станка, то работать на нём не научишься, какой бы мастер тебе не объяснял токарное ремесло. Да нормальный мастер и не возьмётся работать в таких условиях. Вот и работают, как правило, школьными «трудовиками», мягко говоря, странноватые личности. Их экстравагантные выходки служат для рождения рассказов, которые будут смешнее любого анекдота. Но анекдот на то и анекдот, чтобы повеселиться. Когда же реальность становится анекдотом, тогда плакать тянет. Сам урок «труда» с его примитивными поделками – посмешище. Анекдотичны и учителя-трудовики, являющиеся в большинстве своём, к сожалению, глубоко несчастными людьми с неустроенной личной жизнью и частой алкогольной зависимостью. То, что они могут затевать драки и перепалки на рабочем месте как с детьми, так и с коллегами, проявлять помешанность на чём-нибудь, давать всем публично клички, напиваться, не выходя из кабинета и засыпать на уроке, ни у кого даже и удивления не вызывает. Потому-то на вопрос «Что вы делали на школьных уроках труда?» очень часто люди отвечают: «Ничего! Не помню!» Кто-то, кто постарше, скажет: «Указки. Молотки. Табуретки». Но и эти мало кому нужные изделия при их изготовлении, какую-никакую пользу детям, развивая их ручную моторику. Сегодня, несмотря на громкое произнесение таких слов как «модернизация», «креативность», «компетентность», «оптимизация», куррикулум, старшеклассник и швабры починить не может. Впрочем, для этого никаких и уроков не нужно. Чему-то и семья должна обучать. Если трудовое воспитание считать составным элементом нравственного воспитания, то именно родительский долг заключается в том, чтобы вести детей к приобретению трудолюбия, как главной нравственной базы для овладения любыми умениями и знаниями.

Девочкам, на первый взгляд, повезло с уроками «труда» больше. Их обучают «тётеньки» домашней наружности и семейного склада. Цель их обучения заключается в том, чтобы привить будущим домохозяйкам простейшие навыки приготовления пищи, пошива и ремонта самых необходимых видов белья и одежды. Традиционно девочки учатся вышивать крестом по канве. В общем, довольно скудный и тоже, в основном,

отживающий набор домашнего труда, который обычно легко и естественно при необходимости усваивается в семейных покоях. Казалось бы, дети должны были с охотой посещать эти занятия. Но этого почему-то не происходит. Девочки ещё как-то увлекаются приготовлением салатов, выпечкой блинов и сырников. Их тут же можно и испробовать самим, а ещё и угостить кого-то. Но дальше этого интерес к предмету не распространяется. Пошив косынок, фартуков и носовых платков, как и вышивание болгарским крестом по клеточкам, не вызывают у будущих жён и матерей заметного энтузиазма. И чем старше девочки, тем менее охотно они ходят на эти уроки, а, приходя, откровенно бездельничают и издеваются над своими наставницами так же, как их одноклассники мальчишки издеваются над своими горе-мастерами. Не трудно предположить, что причиной такого отношения к урокам труда является анахронизм его содержания и консерватизм учительского состава. Новизна, к которой обычно тянутся дети, отсутствует. Свою отрицательную роль играет и внушительный возраст преподавательниц-трудовичек, обучающих детей по старинным рецептам ведения домашнего хозяйства. Мамы дома уже и готовят по-другому и не те блюда, к которым привыкли дети. И одеты учительницы не по-модному, что для подрастающих девочек имеет первостепенное значение. Многие из них так мыслят: «Зачем я буду у неё учиться шитью, когда она сама не может нормально одеваться? Ходит в какой-то нескладной кофте и мешковатой юбке». Так что и этот, домашний, вид труда, рассчитанный на женскую часть школьного контингента, также интенсивно умирает в школе. Кроме того, ещё и по той причине, что нельзя одних девочек загрузить «трудом», в то время, как их одноклассники мужского пола остаются без него. Это достаточно сложная техническая проблема, мешающая составлению общего расписания уроков. Возникает вопрос: если половина класса, состоящая из девочек, занимается, то куда девать мальчишек? Да и девочки бывают недовольны: «А-а! Мальчишки не учатся, почему же мы должны учиться?!» Всё собирается в один ком: и отсутствие материальной базы, и нерешённость содержания и методологии обучения, и неподготовленность специалистов. Получается же так, что «труд», и как предмет, и как категория человеческого существования, из школы уходит.

### *Администрация школы*

Речь идёт, прежде всего, о **директоре** и его различных заместителях. В последнее время численность последних резко возросла. Завучи с недавних пор тоже стали называться заместителями. Так солиднее выглядит. На школу в 600-700 учащихся их может быть несколько. Кто-то из заместителей осуществляет общее руководство учебным процессом, кто-то составляет расписание, кто-то следит за внедрением новейших технологий. Есть, кроме того, заместители, отвечающие за информационные технологии, за социальную работу с учащимися, за безопасность, за проведение воспитательных мероприятий, за питание, за школьное хозяйство. Администраторов много. Хотя практически, в основном, это те же самые учителя, но получающие плату за выполнение тех или иных административных функций. Поговорим о каждом из них. Кто из учителей становится администратором. Какое положение он при этом занимает и какое влияние оказывает на учебно-воспитательный процесс?

Конечно, первое слово – о **директоре** школы. Как становятся директорами? Насколько велико значение его личности для современной школы?

Если рассуждать в общих чертах, то качество образования в школе зависит не только от состава учащихся и их наставников, но в значительной степени и от руководителя образовательного учреждения. Он, как некий камертон, настраивает весь учебно-воспитательный процесс на определённый лад. Он призван быть главным лидером команды, мало что капитаном, а полноценной её опорой и двигателем, источником и хранителем огня. Школа без директора, что Новый год без ёлочки. Директор может

вдохновлять учителей, открывать им новые и новые педагогические горизонты, а может, наоборот, угнетать их, сковывать личностный и коллективный потенциал, и отдельных творческих работников. Директор может быть мотором образовательного процесса, но может быть и его тормозной колодкой. Директор – голова школы. И какая голова – такая и школа. При слабом директоре школа разваливается на отдельные кусочки. Директору предоставлены достаточно широкие управленческие права, и во многом от того, что он разрешает, а что запрещает, – складывается некий школьный организм. «Без отмашки» директора в школе ничего серьёзного, как правило, не происходит. Директор сказал – значит можно действовать. «Он сказал: «Поехали!» Он взмахнул рукой!»

Считается, что для того, чтобы быть успешным директором школы, человеку необходимо обладать определённым комплексом профессиональных и человеческих качеств. Перечислю их для большей зримости в полужирном выделении и в столбик:

**Обязательность, верность слову.**

**Гуманизм.**

**Тактичность.**

**Целеустремлённость. Высокая культура.**

**Безупречная нравственность.**

**Энергичность.**

**Оптимистичность.**

**Внешняя привлекательность.**

**Широкий кругозор.**

**Самостоятельность в решении практических решений,**

**Творческий подход к порученному делу.**

**Собственная инициативность и умение поддерживать инициативу работников.**

**Способность устанавливать доверительные отношения с подчинёнными.**

Почему-то чаще всего при характеристике школьного директора ограничиваются именно этими, выше перечисленными качествами. Но крайне редко упоминается о том, что директор находится в системе жёсткого подчинения различным руководящим органам. И главная его задача, если он хочет сохранить свою должность, удовлетворять их многочисленным и зачастую весьма абсурдным требованиям. Вот, к примеру, женщину-директора одного из детско-юношеских центров в городе Зеленограде увольняют только за то, что она написала в газету о принуждении со стороны местных органов власти выполнять разнарядку по отправке учителей на правительственный митинг. Но таких смелых директоров – немного. Остальные знают, что надо слушаться, держаться раз и навсегда заведённого порядка вещей, если не хочешь «полететь» с должности, а то и вообще с работы. Выбери одно из двух: слушайся или оставляй школу. Эта альтернатива сродни той, которую предложила маленькой девочке героиня Раневской в фильме «Подкидыш»: «Девочка, что ты хочешь – чтобы тебе оторвали голову или поехать на дачу?» И даже несмышленное существо с ходу выбрало дачу. Руководители школ, ясное дело, тоже не рискуют головой. Послушание директора выше стоящим начальникам становится его как бы второй натурой. Малейшая оплошность директора по отношению к поступающим сверху указаниям, приказам, просьбам, директивам чревата для него серьёзными оргвыводами. Все хорошо знают, что в любой, самой замечательной, образцово-показательной школе, можно обнаружить массу серьёзнейших недостатков в работе и обвинить в них директора. По собственному желанию не уволишься – уволят по статье, а какой – всегда найдётся. Не подчинился какому-то, пусть даже откровенно абсурдному, указанию чиновника из управления образования – жди проверки. Одной будет мало – жди вторую. Директора ужасно боятся этих проверок и, конечно, делают всё, чтобы их избежать. Достигается это, прежде всего, путём умиловивления начальства и проявления угодничества. Вынужденность самому проявлять послушание по отношению к выше стоящим начальникам заставляет директора в таком же ключе строить отношения с подчинёнными работниками. Чем выше уровень страха, который испытывает директор

перед своим начальством, тем более он склонен переносить личный страх, свой душевный и психологический дискомфорт, неудовлетворённость своим положением на педагогический состав школы и учащихся.

В печати отражён такой случай, связанный с участием педагогов в организации и проведении выборов. Хорошая московская школа, в ней избирательный участок. Результат – не в пользу правительственной партии. Позвонили директору и сказали: с такими показателями больше директором работать не будешь. А директор – не председатель, и даже не член избирательной комиссии. Но в комиссии работали учителя её школы. Директор передала этот разговор учителям и сказала: «Принимайте решение, какое считаете нужным». Не секрет, что после таких слов «Единая Россия» победила на данном избирательном участке. Страх директора перешёл к его подчинённым. Фрейд пишет, что «есть идеи и чувства, которые проявляются или превращаются в действие только у индивидов, соединённых в массы». Школьные директора как раз представляют собой такую массу, которая едина своим страхом.

Страх – плохой союзник для выражения большинства выше упомянутых качеств, необходимых директору для успешной работы на руководящей должности. В страхе за своё место человек забывает о своих обещаниях и данном слове. Страх убивает гуманность. Он ведёт к отсутствию стратегического мышления, сужает горизонт планирования, ориентирует лишь на выполнение тактических задач. Запуганный сам, человек начинает и других запугивать действительными и мнимыми угрозами. Вежливость, тактичность, терпимость к инакомыслию оборачиваются грубостью, раздражительностью, категоричностью собственных суждений и мнений. Целеустремлённость вообще становится излишней. Ведь всё решается в другом месте. Остаётся только подчиняться и следовать исключительно тем целям, которые уже кем-то определены и оформлены в соответствующие инструктивные материалы. Что касается «безупречной нравственности» директора, то за ней найдётся кому присмотреть. Воровать – можно, но осторожно. В целом должность школьного директора не даёт возможности людям широко развернуться в этом плане. Директорский пост – не денежный. Уж больно много начальников стоит над руководителем школы. Надо иметь очень надёжную «крышу», чтобы какую-то криминальную корысть извлекать из работы в школе. Хотя отдельные попытки обогащения за счёт присвоения школьных средств нет-нет и случаются. Директоров школ изредка и арестовывают и сажают. И с коллективом учителей ему нужно уметь ладить, находить общий язык. Без этого и до беды недалеко. Покончил же с собой исполнявший обязанности директора одной из средних школ в Красноярском крае по той причине, что вынес сор из избы и сослуживцы-учителя ему этого не простили. И энергичность директору проявлять, конечно, надо. Спать в школе не приходится. Требуется быть всегда начеку, держаться в курсе всех школьных событий. Любая мелочь, из хорошего и из плохого, происходящая в стенах школы, директору должна быть известна. И оптимизма директору тоже никак нельзя терять. По крайней мере, если сам не веришь в положительный исход дела, то других надо на дела мобилизовывать. Если хочешь, чтобы велосипед не упал вместе с тобой, его педали надо крутить. Иначе поднимай руки и беги из школы. А вот роль внешности я бы не максимизировал. Красавцы и красавицы в директорах долго не задерживаются. Красота и без директорства имеет большую ценность. Ко всякой внешности люди в конечном итоге привыкают. Известно, что с лица воду не пить. И я бы сказал, что не так важно заботиться о собственной привлекательности, сколько любой своей внешностью внушать к себе необходимое отношение. Многие директора принимают излишне строгий вид, чтобы их больше боялись, мало заботясь о том, насколько привлекательно они выглядят в таком образе. Им больше импонирует образ всегда готового впитаться в тебя овода, чем вид сияющей красотой и благодушием прелестницы-бабочки. Не будем забывать, что никакие внешние приёмы не обеспечат успеха директорской работе, если она лишена внутренней и внешней поддержки. И «широкий кругозор», как и красоту, директору вовсе не

обязательно иметь. При «широком кругозоре» можно и заблудиться, да так, что потом и вернуться не удастся.

Не помешала бы директору, как и всей нашей педагогике, самостоятельность в решении практических вопросов. Но самостоятельность наказуема, и потому директора от неё склонны отказываться в целях собственной безопасности.

Власть пытается поднять эффективность школьной педагогики за счёт материального стимулирования учителей, но действует в этом плане крайне неуклюже. Когда пишутся эти строки, в российских школах начинает вводиться так называемая стимулирующая оплата труда учителей. Устанавливается определённый денежный фонд (пока, правда, не известно за счёт чего), из которого педагогам за их ударный труд, за те или иные достижения будут выплачиваться дополнительные деньги. Казалось бы, директору и карты в руки - стимулируй творческого, работающего учителя. Но нет, бояться директора распоряжаться учительской зарплатой. И потому создают специальные комиссии, которые должны решать, какому учителю и сколько нужно доплатить к его основной ставке. В выгоде остаются не творческие работники, а те, кто послушен и угодлив.

А вот, что касается способности установления доверительных отношений с коллективом, то тут надо иметь в виду, что полной доверительности никогда не получается. В коллективе всегда есть недовольные люди. Более того, попытки директора достичь всеобщего согласия оборачиваются распрями между учителями. Не всем нравится, что руководитель старается поддерживать ровные отношения со всеми. Всегда находятся люди, претендующие на особое выделение среди других работников, и они не прощают директору его политики нивелирования кадров. Привести всех работников к какой-то универсальной и общечеловеческой модели не удаётся. Попытки универсализации человеческого вклада в производство приводят к нежелательным реакциям отдельных индивидуумов. Достижение равенства в достаточно большом социуме утопично по своей сути. Вклад человека в коллективное дело определяется его индивидуальным развитием, мерой полноты его внутреннего мира и интеллектуальной жизни. Другое дело – справедливость. Она возможна. И её несоблюдение часто становится помехой в создании устойчивых производственных отношений.

Как реверанс в сторону демократии, руководство страны заговорило о том, что руководителей образовательных учреждений необходимо выбирать на конкурсной основе. В ответ на это хорошо высказался известный педагог, директор одного из центров образования столицы Евгений Ямбург. «С чего это мы решили, что на кастинг выстроятся тысячи желающих? В отличие от губернаторской должности статус директора школы, который сегодня является одновременно слугой всех господ с минимальными правами, привлекает либо подвижников, либо городских сумасшедших. Последних по статистике больше. Из разговоров с руководителями органов образования в разных регионах я знаю, что огромной проблемой является уговорить серьёзного человека согласиться занять этот расстрельный пост. В ход идут такие стимулы, как улучшение жилищных условий и т.п.»

Вслед за директором в административной школьной иерархии располагаются завучи. Официально теперь их стали называть **заместителями директора**. Но сути это не меняет. Завучи они и завучи. Но поскольку завучей, то бишь заместителей директоров, стало много в школе, то среди них есть главные и есть второстепенные. Главный завуч – это второе начальственное лицо в школе. Он чаще всего и замещает отсутствующего директора. Но главная задача завуча заключается в планировании школьной жизни. И эта жизнь начинается с расписания уроков. Для начальной школы оно составляется без особых проблем, а вот для последующих классов расписание составить не просто. Необходимо учитывать целый ряд факторов. Расписание уроков регламентирует ритм школьной жизни, труд и отдых как учащихся, так и учителей. От его качества во многом зависит эффективность всего образовательного процесса, уровни работоспособности и утомления. Наряду с гигиеническими требованиями при составлении рационального расписания необходимо учитывать личные пожелания учителей, наличие учебных

помещений, степени сложности учебных предметов. Попытки создать более-менее приемлемую программу для составления школьного расписания пока не удаются. И компьютер не очень помогает. По-прежнему, как и сотню лет назад, расписание составляется завучами что называется вручную. Решить «задачу размещения» (а именно она лежит в основе составления грамотного расписания) на научном уровне не получается. Идеальных школьных расписаний в природе не существует. К любому расписанию всегда можно придаться. Всегда находятся люди, которые выражают недовольство расписанием. И внутри школы и со стороны проверяющих школу органов. Угодишь одним – у других вызовешь возмущение. И это отрицательным образом отражается на характере тех, кто составляет школьное расписание. Получается так, что, выполняя скрупулёзно какое-то одно требование к расписанию, его составитель нарушает другое очень важное условие. И так нехорошо, и этак. Работа в режиме постоянной самозащиты не может не отражаться на нервном состоянии завуча. И именно завучи, работающие ещё и в качестве учителей, в первую очередь оказываются подверженными синдрому эмоционального выгорания. Запредельные физические и нервные нагрузки, выпадающие на долю завучей, очень часто вызывают у них эмоциональные срывы. И эти срывы отражаются на всём психологическом климате школы. Завуч – это узел, в который скручиваются многие отростки школьной нервной системы. Сбои в этом узле отражаются на функционировании всего школьного организма.

Загруженность завучей всякого рода формальными обязанностями и, прежде всего, громадной отчётностью, практически лишает их возможности заниматься самостоятельной воспитательной политикой. Времени и сил у них сохраняется лишь на то, чтобы обеспечивать соблюдение многочисленных бюрократических указаний и требований, спускаемых по чиновничьей вертикали. Эпизодические включения завуча в решение каких-то конкретных вопросов внутренней жизни школы без должной их проработки, как правило, не приносят положительного эффекта. Воспитание детей перестаёт быть их главной задачей. Да они и сами постепенно начинают уклоняться, «отмахиваться» от живой работы с детьми. Тенденция такова, что завуч медленно, но уверенно превращается в транслятора тех установок, что исходят от выше стоящих по отношению к школе органов. Многие завучи признаются, что они не могут быть гуманными, поскольку требуется проявлять жёсткость и дотошную требовательность. Своих мелких и крупных начальников из департаментов образования они клянут, на чём свет стоит, и в то же время раболепно подчиняются им, как солдаты офицерам. Иначе им придётся расстаться со своей должностью. Бессмысленное требование к человеку быть одновременно и бюрократом и педагогом представляет собой соединение противоположностей. Тем не менее, оно сегодня по отношению к завучам существует как школьная реальность.

Говоря об администрации школы, нужно уделить толику внимания и другим заместителям школьного директора. Как правило, это заместители по **воспитательной и социальной** работе (часто в отдельных вариантах), по **безопасности**, по **информационным технологиям**, по **хозяйству**. Иногда бывают и другие заместители, но в основном большие школы ограничиваются этим набором.

Чем занимается **заместитель директора по воспитательной работе**, можно догадаться уже из названия самой должности. Хотя чётко определить круг ответственности этого должностного лица представляется крайне затруднительным заданием. Ещё недавно его называли старшим воспитателем. По привычке и по лексическому удобству будем и мы так его изредка называть. Старший воспитатель, в силу определённых для него обязанностей, всегда следил за посещаемостью и дисциплиной учащихся, разрешал всевозможные конфликты, возникающие на разных уровнях внутришкольного общения, опекал «трудных» детей, организовывал, подготавливал и проводил внеклассные мероприятия, особенно приуроченные к большим праздничным датам и событиям. С введением в рабочие штаты школ должностей заместителя директора

по социальной работе и просто социального работника его функции несколько сузились. Но ясности от этого больше не появилось. Во многих школах бывший старший воспитатель главенствует и над социальной службой школы. В других же школах он ведёт спор о том, как содержательно разделить между собой рабочие участки. Единых взглядов и правил на работу заместителя директора по воспитательной работе не существует. Это школьное таинство. На практике получается так, что каждый сосредотачивается на том деле, которое ему ближе и сподручнее. Кто-то больше внимания уделяет вопросам дисциплины учащихся, их занятости во внеучебное время, кто-то, будучи наделённым тем или иным талантом, занимается подготовкой праздников, организацией выставок, художественных выступлений учащихся. У кого какой ресурс. Кто чем богат, тот тому и рад. Чем больше мероприятий взваливает на себя старший воспитатель, тем более ценным работником он считается. О целостности учебно-воспитательного процесса, предусматривающем гражданское, мировоззренческое, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое, политическое развитие личности ребёнка, в школе, можно сказать, и говорить перестали. Так называемые планы воспитательной работы строятся не от задач воспитания личности, не в соответствии с законами воспитания как предмета педагогической науки, а в зависимости от важности для школы того или иного события. Скажем, школа ожидает приезда инспектора, и территорию нужно привести в надлежащий порядок. В этом случае привлечение детей к уборке и выдаётся за осуществление принципа трудового воспитания учащихся. А не приезжай инспектор, и не возникло бы необходимости привлекать детей к неприятной работе. Учащиеся по очереди убирают закреплённые за ними школьные помещения не потому, что это целесообразно с точки зрения трудового воспитания, а в силу необходимости поддерживать чистоту. Сегодня старшеклассники всё чаще и чаще отказываются от уборок в классе, ссылаясь на необязательность этого дела. И их упорству учителя ничего не могут противопоставить. Часто родители берут на себя заботу по уборке классов, и в этом случае никогда не возникает протестов ни стороны учителей, ни со стороны администрации. Главное – чистота. Воспитание – вторично. То же самое можно сказать и о художественном воспитании. К концертам, спектаклям привлекаются наиболее талантливые дети, которые могут обеспечить высокий уровень исполнения. Основная масса детей, нуждающихся в эстетическом развитии, остаётся вне поля воздействия школы. И физическое воспитание главным образом рассчитано на тех, кто обеспечивает школе высокие результаты на соревнованиях. Несколько спортивных ребят выводят школу в число передовых, несмотря на то, что большинство её учащихся не любят физкультуру и не проявляют нужды в своём физическом развитии.

В последнее время школы стали «обзаводиться» в обязательном порядке **заместителями директора по информационным технологиям**. И это свидетельство не столько веяния времени, сколько тех больших политических процессов, которые вовлекают российскую школу в единую управленческую систему, включают в ту пресловутую вертикаль, которая упорно, несмотря на все сбои, внедряется во все жизненные сферы государства. По совместительству эти люди ведут уроки по новому для школы предмету, каким является информатика. Но главной их рабочей заботой становится осуществление связи школы с внешним миром и, в первую очередь, с её начальниками. Человека встречают по одежке, а о школе сегодня судят по её официальному сайту. Начальство смотрит сайты, сравнивает их и делает организационные выводы. А кто отвечает за школьный сайт? Заместители директора по информатике. Мало кто из них сведущ в педагогике. В большинстве своём это несамореализовавшиеся программисты и инженеры, не нашедшие для себя достойного применения на производстве. Но для школы и они хороши. Ибо от них, от их возможностей зависит, как школа выглядит во всемирной сети. А это для неё сегодня важнее всего. Показ работы стал важнее самой этой работы. Некоторые школы изловчатся продемонстрировать то, чего в них не делается, и благодаря этому пребывают в числе передовых. В этих случаях

информационники становятся самыми ценными школьными работниками, чем и оправдывается подчас их очень назойливое и неграмотное вмешательство в разнообразную жизнь школы.

Появились в городских школах с недавних пор в силу известных причин и **заместители директора по безопасности**. Их предназначение с практической точки зрения объяснить сложно. Никакой, конечно, безопасности лица, поставленные на эту должность, не обеспечивают, да и не в состоянии обеспечить, даже если бы они очень старались и получили бы в свои руки сверхсовременное техническое оснащение. Это слабые люди и по должности и по личностным качествам. Их существование носит лишь формальный характер. Это полководцы без полков. Ни властью, ни силой они не обладают. Просто штатные единицы. Что они есть, что их нет – ничего не меняет. Разумного смысла эта должность не имеет. И если что случись в школе, если кто-то вдруг решит напасть на неё, защиты в человеке, ответственном за безопасность, она не найдёт. Но самому ему отвечать придётся. Возможно даже, и наказанием в уголовном порядке. Для этого его и держат, тратя приличные деньги на заработную плату. Ну и, конечно, ему вменяется в обязанность писать многочисленные бумаги о принятых мерах по обеспечению безопасности учебного процесса. Безусловно, «принятые меры» существуют только в виде специально разработанных отчётных схем. Но и этого вполне достаточно с точки зрения того бюрократизма, который сегодня господствует в российском парадоксальном образовании.

В большинстве случаев заместители по безопасности незаметны в школе и не пользуются авторитетом ни у педагогического состава, ни у учащихся. Заступают обычно на эту должность армейские или милицейские отставники и, как правило, долго в школах не задерживаются. Совестьные люди, понимая свою беспомощность и бесполезность, уходят по собственному желанию. Других же приходится увольнять как не справляющихся со своими обязанностями. Если что им и удаётся сделать, так это разок-другой поруководить репетицией эвакуации школьного контингента на случай объявления чрезвычайного положения. Да и то, основную долю организационного труда берут на себя сами учителя.

Есть теперь в крупных школах **заместители директора по питанию**. Через них осуществляется связь школы со школьной столовой, которая напрямую школе не подчиняется. Обычно на эту должность ставится кто-то из учителей, что служит хорошей добавкой к его зарплате за урочные часы. Надо иметь в виду, что сколько-нибудь заметного влияния на качество школьного питания этот заместитель не имеет. Он призван поддерживать установленный порядок в этом важном компоненте школьной жизни.

Само школьное питание строится таким образом, что горячий бесплатный завтрак получают все учащиеся начальной школы, с 1-го по 4-й класс. Школьная кухня при приготовлении завтрака руководствуется списочным составом учащихся. Количество приготовляемых завтраков всегда одинаково, и оно всегда превышает количество находящихся учащихся, кому эти завтраки положены, по каким-то причинам их отсутствия. Но лишними они не оказываются, поскольку в школе всегда оказываются люди, желающие получить этот завтрак бесплатно вне установленного порядка. Питаются избранно и учителя, и администрация, и техперсонал, и охрана. Что-то достаётся и старшеклассникам, не имеющим льготного права на получение питания. Заместители директора в эту стихию не вмешиваются. Даже графики завтраков они не составляют.

Чем главным образом приходится им заниматься, так это определением состава учащихся, имеющих право получать бесплатные завтраки и обеды. Существуют определённые правила, регламентирующие предоставление бесплатного питания учащимся, и их необходимо неукоснительно соблюдать и правильно оформлять отчёты. КРУ, проверяя школы, первостепенное внимание обращает на то, доходит ли питание до тех, кому оно предназначено. Проверить фактически это невозможно, можно лишь сосредоточиться на отчётах, потребовать их правильного составления. Следовательно, о

них и главная забота заместителя директора по питанию. Ошибся в отчёте на копейку – жди неприятностей на миллион рублей, а то и долларов. По мелочам и гибнем.

Существует узаконенный перечень категорий учащихся, согласно которому их ставят на бесплатное школьное питание. Ориентирован этот перечень на семьи. Ребёнок из многодетной семьи, какой бы доходностью она ни обладала, обязан быть поставлен на школьное бесплатное питание вне зависимости от его желания. Бывает так, хотя и не часто, что такие дети отказываются посещать школьную столовую. Тем не менее, они должны числиться в числе получающих питание. Далее следуют дети из так называемых социально незащищённых семей, и эта социальная незащищённость должна подтверждаться определёнными документами и справками. И вот здесь необходимо соблюдать полный порядок: справочка к справочке. Документы на всех нуждающихся в бесплатном питании детей составляются в начале учебного года, и столовая, ориентируясь на заранее утверждённый список, готовит строго определённое количество завтраков и обедов. Но куда их девать, если ребёнок не пришёл в школу? Чтобы продукты не пропадали, хотя такое очень часто случается, создаётся специальный резерв детей, которые могут рассчитывать на получение обеда, если кто-то из законных его получателей не явился в школу. Технически это, как правило, решается так, что заместитель директора или ответственный за питание педагог выдаёт ребёнку особый талон, и тот идёт с ним в удобное время в столовую.

Питание – важный элемент школьной жизни, и надо признать несомненным достижением нашего образования то, что дети получили возможность питаться в школе. Другой вопрос, что это питание собой представляет, удовлетворяет ли оно всецело требованиям по сохранению и укреплению здоровья школьников? К сожалению, заместители директора по питанию на само питание никакого влияния не оказывают и не могут оказать в существующей системе. Они лишь контролёры того порядка, который диктуется для школ свыше. Сами дети проявляют неудовлетворённость приготавливаемыми блюдами. В результате большая часть приготовленной пищи идёт в отходы. Ковырнув ложкой первое и второе, дети спешат отнести тарелки на мойку и бегут в буфет, если есть деньги, чтобы купить булку, сладость или пресловутую пиццу. И столовские работники нисколько этим не огорчаются: пиццы для них очень выгодны. Приготавливаемые здесь же при себестоимости в 5 -10 рублей, пиццы с успехом продаются в буфетах за 20-30 рублей. А чтобы насытиться, ребёнку их нужно съесть не менее трёх штук. Считаем: вот вам и доходность за счёт детской слабости (пицца хитро разжигает аппетит) и в ущерб здоровью ребёнка. Но об этом мало кто в школе думает. Других забот хватает.

К школьным администраторам близко располагаются (хотя формально ими и не являются) **социальные педагоги**. Их деятельность в основном направлена на работу с трудными детьми и отпрысками неблагополучных семей. Плюс к этому социальные педагоги должны решать проблемы детей в органах опеки, милиции (теперь полиции), в специальных комиссиях по профилактике безнадзорности и детских правонарушений.

Как-то так получилось само собой, что называется спонтанно, но работа социальных педагогов стала строиться на методах устрашения и полицейского дознания. Выдвигаться на эту должность стали педагоги, проявляющие жёсткость, если не сказать жестокость по отношению к детям, и твёрдо убеждённые в том, что каждое нарушение дисциплины, каждое уклонение от установленных правил должно караться по всей строгости. Набор воздействия на ребёнка в общем ограниченный и содержательно примитивный. Провинился – родителей в школу. Ещё раз провинился – на педсовет. Следующий этап – постановка на так называемый внутришкольный учёт. И в завершение – учёт в органах милиции. И тупик. Дальше идти некуда. Все меры исчерпываются. А ребёнок становится всё хуже и хуже, менее управляемым и послушным. Следуют прогулы, и наступает полнейшая школьная дезадаптация. Параллельно оказывается прессинг на родителей. Но вместо того, чтобы дать им какие-то вразумительные советы по выходу из создавшейся

ситуации, следуют угрозы применения штрафных санкций «за ненадлежащее исполнение родительских обязанностей». В качестве инструмента контроля поведения и учёбы школьников становится дневник. Можно увидеть на переменах большие очереди учеников перед кабинетом социального педагога, просматривающего дневники и ругающего каждого или в составе группы за имеющиеся в них записи и замечания. Но что должен хорошо делать социальный педагог, так это отписываться о проведённой работе. Для этого существует целый ворох важных бумаг, где учитывается, сколько бесед проведено с трудным подростком, сколько состоялось встреч с его родителями или опекунами. Ни в какие дебри души ребёнка социальный педагог не заглядывает (он этого не умеет и не хочет), никаких острых углов в процессе обучения и школьного общения не снимает. Если чем он и занимается, так это «переводом стрелок» со школы, травмировавшей ребёнка, на семью, не сумевшую, по мнению той же школы, воспитать послушного и прилежного школьника. Социальных педагогов дети, как правило, боятся и если и идут с ними на контакт, то только для того, чтобы избежать лишних неприятностей.

Можно было бы поговорить подробно о школьных **омбудсменах**, но они, как мелькнули в школах, так скоро стали исчезать один за другим со школьных площадей, не найдя себе на них достойного применения. Встать на защиту школьных «таракашек» и «чучел» они не посмели. А если посмели, то не до конца. Условия не созрели. Уж коли нет в школах, которые только на словах повернулись лицом к ученику, уважения к личности, что ученической, что учительской, то какой омбудсмен, тем более зависимый от школьной администрации, сумеет обеспечить соблюдение прав человека в общем и прав ребёнка в частности? «И не надо мне прав человека – я давно уже не человек!» – изрёк поэт, оценивая нашу действительность, в том числе и школьную. В ряде школ омбудсменов задействовали для борьбы с неугодными учителями, обвинив их в нарушении прав других субъектов образовательного процесса. Так что омбудсмены вместо того, чтобы защищать права учителей и детей, стали эксплуатироваться в качестве защитников нарушителей этих прав. Детских «слезинок», замеченных Достоевским, от таких омбудсменов в школьном фундаменте не убавилось. А может, даже и прибавилось. На народном языке это называется: «Картина Репина «Приплыли»», а по Черномырдину – «Хотели, как лучше, а вышло, как всегда».

Учёные отмечают, что более 70% учителей страдают неврологическими и даже психическими отклонениями, у 75% наблюдается скрытая тяга к самореализации за счёт учащихся. Что касается детей, то 40% этого населения подвергается физическому и психическому насилию в семье, а 22% испытывают психологическое насилие со стороны учителей в школе. Но омбудсмены, тем не менее, нам не требуются. Не благоугодные они фигуры. Без них защитим и жизнь свою, и свой покой. Через правозащитников, по мнению ультра-патриотов, осуществляется разрушительное вмешательство иностранных спецслужб в нашу жизнь. Ни больше ни меньше! А ещё, по их же мнению, с помощью школьных правозащитников в школе готовится мировоззренческий переворот, который позволит изящно покончить с клерикализацией образовательной системы. Есть и другая боязнь. Кабинеты омбудсменов могут стать накопителями компромата на всех участников школьного процесса. В принципе, действительно, этого исключать нельзя. Были же ещё совсем недавно во всех учреждениях и предприятиях секретные первые отделы, занимавшиеся накоплением сведений по работникам. Так что школьные омбудсмены – это персонажи из области не очень популярной фантастики.

Сегодня российская школа, прежде всего в лице своих руководителей, откровенно заявляет о своей приверженности религиозным ценностям. И каков же результат? Стала ли она от такой установки нравственнее? Да ничуть! Таково мнение большинства людей. Видимо, одних установок, исходящих от начальства, для обретения высокой нравственности, ожидаемой от школы, недостаточно. В этой связи интересными представляются слова одного из героев в романе «Подросток» Фёдора Достоевского: «Все

религии и все нравственности в мире сводятся на одно: «Надо любить добродетель и убегать пороков». Чего бы, кажется, проще? Ну-тка, сделайте-ка что-нибудь добродетельное и уберите хоть одного из ваших пороков, попробуйте-ка, - а?»

### *Школьные психологи, или Много шума из ничего*

Для российского образования психологи – всё ещё в диковинку. В школах они объявились лет пятнадцать тому назад. Естественно, что не во всех сразу. Их появление обязано известным процессам сближения России с Западом и копирования западноевропейских и американских образовательных моделей. Школьная жизнь от прихода психологов в школу проще не стала ни для детей, ни для взрослых. А, пожалуй, добавок приобрела ряд лишних проблем.

Быть психологами, пусть и не прибыльно, но престижно, хотя бы в силу того, что население воспринимает психологов как неких магов, которым доступна чудодейственная сила и известно нечто такое, что простым людям неизвестно. Это на самом деле взгляд постороннего человека, мало знакомого с тем, что в реальности происходит за школьными стенами. Психологов часто путают с психиатрами, психоаналитиками, тестологами тех или иных способностей, необходимых человеку для успешного осуществления какой-то профессиональной деятельности. Их чаще всего сторонятся из-за боязни получить лишнюю неприятность или в чём-то раскрыться. И это объясняется той карательной ролью, которую долгое время в нашем государстве играла психиатрия. А поскольку психологию часто путают с психиатрией, то этим и объясняется перенос закреплённых страхов с одного вида услуг населению на другой – с психиатрии на общую психологию. В народе считается, что обращение за помощью к психологу свидетельствует о наличии у обращающегося какого-то серьёзного заболевания, которое, в свою очередь, служит укором человеку, а то и основанием для применения к нему тех или иных репрессивных мер. Психические заболевания пользуются у русского человека дурной славой и заслуживают, по его мнению, сурового как морального, так и уголовного осуждения. Недаром существует целый набор оскорбительных ругательств, переименовывающих психиатрическую диагностическую терминологию: «идиот», «дебил», «шизофреник», «параноик», «даун», «паралитик», «кретин», «больной». Более того, тех, кто проявлял себя необычным образом, очень часто обзывали «психологами». Занимаешься с больными людьми – значит и сам такой же больной. Вот при существовании такого легендарного социального фона психология стала обосновываться в школах.

Надо сказать, что роковое расставание советской школы с психологией состоялось в абсолютно конкретные сроки, а именно в 1936-ом году, в соответствии с Постановлением ЦК ВКП (б) о педологических извращениях в системе республиканских Наркомпросов. И хотя педологи не были психологами в полном смысле этого слова, осуждение и прекращение их деятельности послужило началом тотального преследования в стране научной психологии. Затянулось оно на долгие годы, не обойдясь без привязки к уголовным и политическим процессам. Изгнав из школы педологов, Партия изгнала вместе с ними и психологов, а главное - психологию. Говорят так, что с мутной водой из школьного корыта выплеснули ребёнка. Постановление предопределило трагическую судьбу Выгодского и других замечательных российских учёных-психологов. Существует не лишённая реальных оснований легенда, заключающаяся в том, что Постановление явилось следствием выставления низких педологических баллов одному из родственников Сталина. Но если рассуждать здравомысляще, то надо заметить, что в стране изменилась экономическая ситуация, и педологи, оправдывавшие наличие среди населения большого количества умственно неполноценных людей, стали больше не нужны. Государству понадобились квалифицированные кадры. И оно посчитало, что их можно готовить, не привлекая психологов. К чему лишние затраты?

Какие задачи ставило государство перед психологами, возвращая их как специалистов после длительного перерыва в массовую школу? Ответить на этот вопрос непросто, поскольку принятые документы, регламентирующие статус школьного психолога, и фактическое его положение в школе резко расходятся.

В «Методических рекомендациях по адаптации психолога к работе в учебном заведении» написано, что основной целью работы практического психолога является внедрение достижений современной психологии в практику обучения и воспитания. Никакой ясности такое определение цели не содержит. Возникает сразу же целый ряд вопросов. Первый: что значит «внедрение»? Как можно что-то внедрять в той организационной системе, которая не готова принимать данное внедрение и всячески ему сопротивляется? Далее: что считать «достижениями современной психологии»? Психология, как наука, находится в постоянном развитии и в её поле существует множество направлений и школ, находящихся друг с другом в спорных отношениях. Кто несёт ответственность за «правильный» выбор того или иного «достижения»? Сам ли психолог или кто-то ещё? Если мы с вами решим, что ответы на эти вопросы находятся в полной компетенции школьного психолога, то попадём впросак. Дело в том, что, направив психологов в школы, наше образование не наделило их необходимой мерой самостоятельности и свободы. В документах сказано, что психолог «является полноправным членом педагогического коллектива». А раз так, то он видит свою жизненную задачу в том, чтобы не потеряться в этом коллективе и не потерять его расположения к себе. Авторитет психолога в школе зависит от оценок и мнений педагогического коллектива, которые, в свою очередь, определяются в значительной степени точкой зрения администрации. Сегодняшние школьные психологи и в сотой степени не обладают тем влиянием на образовательный процесс, которым обладали ликвидированные педологи. Психологи – крайне зависимая категория школьных работников. Их мнение, если и выслушивается (что совсем не часто случается), то редко принимается в расчёт. И всё по той известной причине, согласно которой школа работает в привычном для неё режиме нарушения элементарных психологических норм. И лишь начини их психолог последовательно и твёрдо отстаивать, как он немедленно станет для школы *persona non grata*.

Взять, к примеру, проблему «школьной тревожности», уровень которой неуклонно повышается в российских школах. Робкие попытки отдельных психологов решать её хотя бы с ограниченным числом учащихся встречают массированное сопротивление педагогов, строящих стратегию обучения на повышении тревожности детей, на запугивании их низкими оценками и угрозами провала на экзаменах. Менять сложившееся положение – это значит идти на серьёзный конфликт со школой, с учителями. А конфликт-то как раз и противопоказан деятельности психолога, призванного смягчать острые углы школьного бытия. Надо при этом отметить то обстоятельство, что исследовательская (диагностическая) деятельность психолога, равно как и его практическая работа осложняется рядом требований, согласно которым он не имеет права на прямые контакты с ребёнком без соответствующих разрешений родителей и учителей. Порой вообще возникают абсурдные ситуации, когда психологу предписывается по своей воле не подходить к детям, дабы не возникло повода упрекать его в оказании психологического давления.

В документах, регламентирующих деятельность школьного психолога, не один раз подчёркивается, что он не выполняет административных функций и выступает как эксперт. Но экспертизы – это как раз то, в чём менее всего нуждается современная школа. Любая экспертиза подразумевает вскрытие недостатков в работе и рекомендации по их устранению. Это и представить себе невозможно. Кто такими экспертизами будет руководствоваться? Их производителю незамедлительно покажут на дверь. Совокупный ответ будет приблизительно таким: пусть сам психолог и исполняет свои научные заключения. Работающая в режиме закрытого учреждения, школа не склонна к анализу

своей деятельности. Ей важно показывать одни достижения. В противном случае, школьной администрации не сдобровать.

Если следовать букве существующих инструкций, то школьный психолог должен руководствоваться задачами преодоления «кризиса стратегии закрепления за учащимися исполнительной части учебной и общественной деятельности, необходимостью перехода от исполнительской и соисполнительской деятельности учащихся к соуправлению и самоуправлению в учебном заведении в целом». Если выражаться проще, психолог должен заниматься демократизацией школы. Заниматься он, конечно, может, но кто ж ему позволит. Что бывает с отдельно взятыми демократами в антидемократическом обществе, ни для кого загадкой не является. Многие школьные директора, а мы знаем, что в своём большинстве это учителя истории, открыто заявляют: «Россия никогда не была демократической страной и не будет, и, во всяком случае, школа – это не то место, где нужно разводить демократию». Конечно, психологу, будь он пяти пядей во лбу, в одиночку не преодолеть антидемократических настроений нашего образования. А раз так, то ему и не обеспечить «полноценное личностное и интеллектуальное развитие учащихся, формирование у них способностей к самовоспитанию и саморазвитию», как это предписывается инструктивными документами.

В соответствии с официальным Положением в содержание работы психолога входит также «создание социально-психологических условий продуктивного сотрудничества преподавателей и учащихся, системы благоприятных взаимоотношений (здоровой инфраструктуры)». Но если такой работы не проводится в наших школах, то как её может осуществлять одинокий психолог? Как он может создавать какую-либо «систему», если у него не имеется никаких рычагов воздействия на то, что считается устойчивой традиционной школьной системой, идущей вразрез с декларируемыми установками на гуманизацию образовательной сферы? Скажем так: не властен школьный психолог делать то, что ему предписывается. И потому вся его деятельность становится игрой, лавированием в имеющихся условиях. Чувство долга повелевает психологу действовать соблюдая профессиональные предписания, но вскоре собственное бессилие загоняет его в тупик, и он оказывается вынужденным либо бросить работу, либо заниматься её имитацией. Психологу трудно работать по школьным законам, но ещё труднее, а то и совершенно невозможно работать по законам своего профессионального жанра. Чтобы психологу успешно работать в школе, требуется стать героем, несущим живительный огонь путём собственной жертвы.

Работая в школе, в условиях полного погружения в учительскую атмосферу, психолог, вместе с тем, должен занимать принципиально иную от учителей профессиональную позицию. Вся система отношений между учителем и учеником, за редчайшим исключением, строится по формуле «Я - Ему». Именно такие отношения, при которых учитель выступает в качестве эксперта, а ученик – в качестве внимающей ему стороны, признаются единственно эффективными и педагогически оправданными. Такой тип отношений всегда предусматривает значительную дистанцию между сторонами взаимодействия и вызывает не самые позитивные чувства у тех, кто находится в «нижней» позиции. В то же время связь по формуле «Я – Ты», которой обязан придерживаться психолог в отношениях с теми, кто к нему обратился, хотя и строится на равенстве позиций, обоюдном активном участии сторон и разделении ответственности, нередко сопровождается ревностью и подозрительностью педагогического состава, не добивающегося благодарного отклика учащихся.

Другая сложность в отношениях психолога с педагогами возникает из-за разных целей. Учителям требуется немедленный результат, сиюминутное разрешение возникающих проблем, чего с точки зрения психологических подходов не может быть обеспечено. Психологу же важнее всего стремиться к достижению человеком состояния психологического благополучия. Школьные успехи не служат гарантией такого состояния. На нашем психологическом благополучии сказывается не любой успех, а лишь

успешное достижение целей, поставленных самим человеком и самоценных для него. Это называют внутренней мотивацией. К сожалению, система образования способствует вымыванию внутренней мотивации. Её вертикальное устройство усиленно насаждает внешнюю мотивацию, не давая ему почувствовать психологическое благополучие и гармонию своего существования. Лишь небольшое процент успешных школьников испытывает чувство психологического комфорта.

Вообще, если познакомиться со всеми проблемами, которые следует решать психологу, то голова может пойти кругом. Он обязан диагностировать детей по самым разным направлениям их жизнедеятельности: почему они не учатся так, как им следовало бы учиться, почему они не слушают учителей и родителей, почему дерзят, нервничают, расстраиваются, ссорятся и дерутся друг с другом, почему прогуливают школу, портят школьное имущество. И не просто диагностировать, а принимать конкретные практические меры по выявленным отклонениям, организовывать и проводить коррекционные и развивающие занятия как в групповом, так и в индивидуальном режиме. Психолог обязан заниматься вопросами детских правонарушений, вести борьбу с курением, употреблением алкоголя и других наркотических средств. В его прямые обязанности входит работать как с отстающими, так и одарёнными детьми. Психолог не имеет права пройти мимо плачущего ребёнка, мимо малолетнего сквернослова и хулигана. Он должен быть восприимчивым к любым переживаниям окружающих его людей, откликаться на все нарушения установленных норм общения, от кого бы они ни исходили – детей, родителей, учителей, административных работников. Все конфликты, происходящие в школе, относятся к его функциональным обязанностям. Психолог выступает и следователем, и судьёй, и миротворцем. Стало быть, встаёт вопрос о его справедливости и независимости, когда по каждому случаю школьной жизни он должен высказать своё нелицеприятное суждение. В известной степени ему полагается быть глашатаем истины, которую он должен выражать со всевозможной точностью и прямою. А это требует проявления и гражданского мужества и даже просто человеческой смелости. Что не исключает одновременного проявления доброжелательности ко всем участникам конфликта. В обязанности психолога также входит и работа по профессиональному ориентированию учащихся. Психологу надо быть в курсе жизни дошколёнка, готовящегося к поступлению в школу, и одновременно ориентироваться в той проблематике, что волнует её выпускника. Но и взрослые – учителя, родители, технические работники и администраторы – также являются предметом его забот. Каждый может обратиться к психологу, и он не вправе никому отказать в помощи. Надо отметить, что психолог обременён необходимостью ведения громадного объёма отчётных документов, которого и в десятой степени не знают даже врачи, всегда жалующиеся на свою непомерную отягощённость писаниной. Понятно, что при такой вариативности проблем и их безграничном объёме психолог не может быть эффективным работником. Одному лицу нельзя успешно и грамотно заниматься и коррекцией речевых недостатков и ориентировать подростков на выбор профессии, руководить кружками для учащихся по изучению вопросов психологии и проводить диагностику общения учащихся с преподавателями и сверстниками, выявлять психологические причины нарушений общения. В предлагаемых обстоятельствах психолог стремится делать то, что ему ближе по его подготовке и возможностям. Но он всегда рискует получить упрёк в том, что какой-то раздел психологической работы упустил или не уделил ему должного внимания. Деятельность психолога крайне уязвима, и любой проверяющий его работу всегда при желании может обнаружить и зафиксировать множество недостатков.

Перечень функций, закреплённых за психологом, огромен и, если разобраться, невыполним. Но есть функции, от которых школьные администрации намеренно освобождают психологов, дабы уменьшить их влияние на организацию школьной жизни. Это участие в приёме на работу и аттестации преподавателей, составлении рекомендаций

по назначению преподавателей на должности администраторов, классных руководителей, заведующих методическими объединениями, по оптимизации нагрузки преподавателей учащихся в учебное и внеучебное время. Речь идёт о стратегически важных вопросах существования каждой отдельной школы. Фактическое устранение психологов от их решения сводит роль данной категории работников лишь к номинальному существованию. Противиться этому состоянию у психологов, как правило, не хватает сил.

Если внимательно читать инструктивные материалы о деятельности школьного психолога, то может создаться впечатление, что на него возлагаются функции по кардинальному реформированию нашей школы. Всё, что ему предписывается делать, осуществимо только в принципиально иных условиях. Как может один психолог, тем более не наделённый никакими правами, осуществить гуманизацию и демократизацию учебно-воспитательного процесса, когда это оказывается не по силам государственным и общественным интересам. Школа совместно с обществом сопротивляется реформам и переменам, и первым это сопротивление ощущает на себе психолог. «Бой идёт не ради славы, ради жизни на земле». Силы неравны, и за кем остаётся победа, догадаться совсем не трудно. Большинство же психологов из конформистских соображений принимают позицию школы и послушно выполняют волю администрации и педагогического коллектива. Вот оно и выходит: что он есть психолог, что его и нет. Есть некая субстанция в штатном расписании. Есть функция. Но нет исполнительства. Гром гремит, а долгожданного дождя нет и нет. Сухая школьная почва остаётся неувлажнённой.

В целом в школах (исключения не в счёт) не удалось сформировать культуру обращения к психологу, как к специалисту-человековеду. Да и специалистами такого рода в необходимом количестве наше образование не располагает. В своём большинстве первыми школьными психологами новой волны были всё те же самые педагоги, прошедшие краткосрочную курсовую подготовку. Причём не из числа лучших учителей. За продуктивными учителями школа старалась закрепить их места. Они были ей дороги в качестве предметников. В психологи же чаще всего в вынужденном порядке скоропалительно отправлялись личности, не сумевшие проявить себя достаточно квалифицированными преподавателями-предметниками. Делегирование педагогов в психологию происходило по принципу: «На тебе, Боже, что нам не гоже». Такие учителя принести школе много пользы в своём обновлённом формате, понятное дело, не могли. Следом за ними в школу устремился поток девочек, выучившихся в скороспелых психологических университетах, а то и колледжах проведению полутора-двух десятков тестов. И не им, безусловно, было под силу поднимать твёрдокаменные школьные залежи. Зато их было легко держать в повиновении и использовать по усмотрению администрации для решения вопросов всякой текучки. Можно было бы, оправдываясь, сказать, что психология для российских школ – дело новое, и какие-то издержки при её внедрении – неминуемы. Однако тенденция такова, что психология, не обосновавшись по-настоящему в школе, год от году теряет и те жалкие позиции, что она занимала в начале своего школьного существования. Даже и то, что получилось, исчезает. Уровень самостоятельности психологов, бывший и без того невысоким, понижается ещё и ещё. Школа их всё больше и больше использует в качестве некой ширмы для прикрытия своего консерватизма и антипсихологических подходов в построении учебно-воспитательного процесса. В создавшихся условиях психологу приходится либо подчиняться существующим в школе порядкам, как бы они ни противоречили требованиям профессии, либо покидать школьные стены. Надо и то отметить, что в связи с усугубляющимися трудностями в финансировании образования, школы всё охотнее идут на сокращение и даже полную ликвидацию своих психологических служб. Роман школы с психологией, бурно начавшийся, оборачивается разочарованием и драматическими конфликтами. Психологи в школе есть, но психологии в ней, как не было, так и нет. «Разглядывать каждого, а не поле, выращивать каждого, а не луг», как писал русский поэт Владимир Солоухин, пока не получается. Такой работы, чтобы в процессе обучения школьным

предметам, человек начинал сознавать себя, как личность, и этим самым познавал другие личности, школьной психологии последнего времени не удалось достичь.

### *Охрана*

Охранники в школе появились, как только столичные города столкнулись с реальной угрозой терроризма. И хотя никакой фактической защиты школьные охранники собой не представляют, место за ними в школе закрепилось прочно. Во многом по той причине, что им приходится постоянно находиться на виду всей школы.

Стоит кратко коснуться истории этого вида службы в образовательных учреждениях. Прежде всего тех из них, что находятся в Москве. Поначалу охрана школы содержалась на средства родителей. В охрану набирались местные жители, как правило, из числа бывших военнослужащих. Работали они посменно и только в дневное время. Работа их заключалась в том, чтобы находиться постоянно около входа и препятствовать проникновению в школу посторонних лиц. Приём охранников на работу осуществлялся администрацией школы, когда по чьей-то рекомендации, а когда совершенно самостоятельно. Как правило, деньги собранные от родителей на охрану, поступали директору, но он не лично расплачивался с охранниками, а через появившихся, как у нас водится, особых посредников. Понятно, что самим охранникам на руки выдавалась лишь часть собранных денег. Куда шли остальные, остаётся лишь догадываться. Громких скандалов по этому поводу не возникло. Был такой период, когда активно присваивались без печальных последствий суммы гораздо значительнее. Так что до школьной «мелочёвки», какими являются деньги на оплату охраны, никому не было дела. Тем не менее, руководство столичным образованием смекнуло, что дело школьной охраны нельзя доверять самим школам и решило взять его под собственный контроль. И сразу же произошли коренные изменения в охранном деле. Ни одного москвича в школьной охране не было оставлено. Даже жителям Московской области устроиться охранником непосредственно в столичную школу или садик стало невозможным. Более того, жители областей, граничащих со столичным регионом, принимаются в охрану с ограничениями. В охранниках числятся в основном жители Тамбовской, Орловской, Пензенской, Белгородской, Липецкой, Ростовской областей, Мордовии и Чувашии. На первый взгляд, такая организация работы представляется совершеннейшей глупостью, но она имеет свою логику, если обратить внимание на интересы работодателей, организаторов охранной службы. А это можно сделать, лишь близко познакомившись с условиями работы и оплаты охранников. Такого бесправия, с которым они сталкиваются, даже в России надо ещё поискать.

Дежурит охранник обычно по месяцу, без каких-либо выходных, без права отлучаться не только из школы хотя бы на несколько минут, но даже от своего поста, который в большинстве случаев находится при парадном входе. Чтобы отойти поесть или справить какую-то иную нужду, он должен обращаться к кому-нибудь за заменой из учителей или из технического персонала. В любую минуту может нагрянуть проверяющий, и тогда охраннику не сдобровать. Малейшее нарушение с его стороны карается самым строгим образом – или увольнением без выплаты за отработанное время или крупным штрафом. Теперь представим себе, что школа начинает оживать с семи часов – приходят первые учителя, а то и отдельные ученики. Значит, к этому времени охраннику надо пройти, как велит инструкция, по периметру всей подведомственной территории, открыть школьные ворота и быть, как говорится, во всеоружии к приёму главного потока учащихся и учителей. И с этого момента начинается двустороннее движение людских потоков. Кто-то входит, кто-то выходит. И к каждому надо обратиться, узнать причину прихода или ухода. Впускают в школу не всех. Но и выпускают не всех. Те, кого не следует пускать, настаивают на том, чтобы их пропустили. Значит, нужно набираться терпения и объяснять людям причину отказа. Возможны ошибки и естественные жалобы на них. Инструкция

обязывает охранников не допускать «вноса в школу колющих и режущих предметов, алкогольной и наркотической продукции». Но как это осуществить при запрещении проведения обыска и досмотра, остаётся тайной из тайн.

Очень часто администрация поручает охранникам следить за своевременным приходом и уходом школьных сотрудников с работы. В этом случае на них возлагается задача наблюдения за одним из элементов трудовой дисциплины, то есть некая осведомительская функция. Сложнее получается с выпуском. Очень многие дети не выдерживают положенного времени в школе, стремятся покинуть её стены раньше, прогулять какой-то урок, отлучиться покурить. Педагогам не удаётся за всем этим уследить, и чего проще, как ни поручить заботу о пребывании детей в школе на охранников. Дети, в свою очередь, атакуют охранника и убеждают его в необходимости их выпустить. И тут стражу порядка приходится лавировать. Слишком строгие из них рискуют вступить в конфликт с учащимися, который может обернуться разбитыми стёклами. Вина будет возложена на охранника – не нашёл общего языка с учащимися. Виновен он будет и в том случае, на этот раз перед педагогами, если начнёт потакать детям и выпускать их раньше времени из школы. Нередко охранники следят за поведением детей во время перемен, чтобы они не бегали перед входом, не устраивали возни, криков, переобувались в соответствии с установленным порядком. К охранникам обращаются в связи с пропавшими вещами в расположенных поблизости от его поста раздевалках. Вспоминаются невольно слова из сказки Пушкина: «Нужен мне работник повар, конюх и плотник».

Фактически охранник, как ни странно, выполняет не охранные функции, а является привратником-коммуникатором, своеобразным посредником в отношениях школы с внешним миром. Он находится в постоянном общении с людьми, которое в любую минуту может вылиться в серьёзный конфликт. И это общение, надо обязательно заметить, не прекращается с окончанием уроков. Не прекращается оно и с завершением пребывания детей в группах продлённого дня. В вечернее время в школе идут занятия кружков, секций, приходят арендаторы. Порой до одиннадцати часов вечера школа живёт активной жизнью, и охранник должен находиться на своём посту. Не ожидается отдыха и ни в субботу, и ни в воскресенье. Открыта школа и в каникулы. В ней всегда что-то происходит. И присутствие так называемого охранника при этом обязательно. Освобождение от трудовых оков возлагается на сон, да и то с некоторыми оговорками. Дело в том, что охранный фирма – работодатель нашего охранника, практикует периодические «прозвоны» объектов охраны и, как правило, один из них приходится на ночное время, на четыре, на пять часов. Так что «покой нам только снится».

Не трудно понять, что такой режим работы требует наличия не менее трёх человек. Деньги на это отпускаются. Наш единственный охранник расписывается в платёжных ведомостях на получение зарплаты дважды или трижды, что означает выполнение им двойной-тройной нагрузки, но деньги получает только за одну ставку. Остальные деньги идут в карманы руководителей фирмы и, логично предположить, разделяются с чиновниками из системы образования, которые заключают с этой фирмой договора. Ведь эти же чиновники прекрасно знают, на каких условиях ведётся охрана школ и детских садов. Никакие протесты от самих охранников в данной ситуации невозможны. Это негласный договор. Несогласие с ним тут же влечёт за собой увольнение работника без объяснения причин. Не получишь и того, что дают. А ещё и неприятности будешь иметь. Поскольку охранный фирма имеет дело с полицейскими органами, и можно любое дело «состряпать» в отношении протестанта. Все это знают, и все молчат. Теперь внимательному читателю, я надеюсь, становится понятно, почему в московских школах не работают москвичи и жители московской области. Легче и надёжнее управлять и манипулировать теми, кто собран с разных точек, кто загнан в тупиковую ситуацию, кто разобщён и лишён возможности отстаивать свои права.

К этому добавлю, что школьный охранник должен на свои средства приобретать форменную одежду и сам заботиться о своём питании. На практике, правда, охранники едят в школьных столовых, но едят за счёт того, что остаётся от детских обедов и завтраков. Кормятся по милости и, можно сказать, незаконно. И это обстоятельство только усугубляет их зависимость от работодателей. Заболевшему, получившему травму охраннику не к кому и некогда обратиться за медицинской помощью. Ни о каких бюллетенях и речи быть не может. Да кто он вообще такой, этот охранник из провинции?! Заболел – отравляйся, если можешь, восвояси, а не можешь – твоя проблема. Замену тебе найдут, но денег, знай, за проработанные дни ты не получишь. Не дожил здоровым до дня полочки – оставайся с носом. А уж если позволил себе бутылку пива распить и кто-то это разнюхал – всё, уходи. Такие условия и определяют линию поведения охранников. Они невольно должны демонстрировать стойкую любовь к начальству, и к своему, чоповскому, (от слова ЧОП – частное охранное предприятие), и к школьному, с которым находятся в постоянном контакте. Но и такая любовь не обеспечивает им спокойной жизни. Любое происшествие может послужить основанием для наказания охранника. При всей той очевидности, что никакая охрана не способна избавить школьную территорию от рисков. Школа, прежде всего, сама является источником большинства рисков для своих обитателей.

### *Школьное питание*

Не будем преувеличивать значение еды, хотя именно в нашей стране, испытавшей не один голодомор, страх перед голодом живёт в глубинах национального сознания. И хорошо, что в школах стали кормить и поить детей. А вот **как** – давайте посмотрим.

В западных странах вопросы школьного питания соотносятся со статусом национальной безопасности. Наверное, первостепенное внимание обращается на соблюдение биологических норм, необходимых для поддержания нормального развития детского организма. Понятно, что детский рацион должен быть сбалансированным и рациональным с точки зрения содержащихся в нём ингредиентов. И, скорее всего, разработчиками школьного питания эта цель, хотя бы приблизительно, была достигнута. Но доходит ли норма, установленная учёными, до детей? И тут следует принять в расчёт ряд психологических моментов, сопутствующих нашему школьному питанию. Предположим, что оно соответствует, как нельзя лучше, всем биологическим нормам, что в нём сбалансировано содержание протеинов, жиров, углеводов, витаминов и нужных микроэлементов, что в нём нет ничего лишнего и нет никакого недостатка. Остаётся только его донести до школьника. И вот тут-то и возникают вопросы. Оказывается, что это правильное питание до ребёнка не доходит. Оставим в стороне актуальный для нас вопрос «уворовывания» какой-то части продуктов, предназначенных для детей. Есть и другие факторы, в силу которых питание не доходит до ребёнка.

Если ребёнок говорит, что школьная еда ему не нравится, значит ли это, что она на сто процентов плохая? И если она ему, наоборот, очень даже нравится, то можно ли говорить, что эта еда однозначно удовлетворяет всем существующим рациональным требованиям к ней? Понятно, что в идеале наша пища должна быть и вкусной и полезной. Такого сочетания добиться не просто. Это хорошо знают все домашние хозяйки. Не последнюю роль в решении этого вопроса играют экономические соображения. Есть такое выражение «и дёшево и сердито». Школа это выражение вынуждена использовать в качестве принципа при организации детского питания. И потому часто получается так, что в жертву приносится либо вкус детей, либо полезность того или иного продукта. Вкусные и одновременно полезные продукты обычно дороги и не соответствуют финансовым средствам, которые отпускаются школам. И в этом таится серьёзная проблема для достижения качественного питания детей в школе. Пока мы видим, что подчас по 60-70 процентов предлагаемой детям в школе пищи идёт на выброс в помой.

Взрослых эта пища удовлетворяет, но детей – нет. Так что то, что считается рассчитанной, сбалансированной нормой, дети не получают. Можно говорить, что дети не приучены к рациональному питанию. Но это положения не меняет. Приучены, не приучены, но дети многое полезное, что им предлагается школой, не принимают. Это факт.

Разработанная норма не вписывается в детские вкусы. Супы, каши, варёные яйца, сливочное масло, компоты, кисели, большинство овощных салатов детьми обычно игнорируются. И учителя здесь что-либо изменить не в силах – не кормить же насильно каждого с ложки: «Съешь за маму, съешь за папу». Такие попытки иногда предпринимаются, но заканчиваются чаще всего слезами, а то и рвотой ребёнка. Школьным питанием сегодня занимаются специальные фирмы-комбинаты, которым невозможно диктовать какие-либо кулинарные рецепты. Они действуют по строго разработанным схемам и технологиям. Ни о каком-то выборе и речи не идёт. Это с одной стороны. С другой стороны, школьные блоки питания не рассчитаны в полной мере на обслуживание школьников. Пища подаётся очень часто в холодном виде, что отрицательно сказывается на её питательных и вкусовых свойствах. Время, отводимое на питание детей, ограничивается 15-20-ю минутами, что явно недостаточно. Испытывая цейтнот, опаздывая на уроки, дети оказываются вынужденными торопливо съесть то, что им больше всего нравится, а остальное – бросать несъеденным. Надо отметить, что в британских школах дети имеют в своём распоряжении на приём пищи 45 минут, а в американских – даже полтора часа.

### *Технический и рабочий персонал*

Нянечки, иногда их называют техничками или уборщицами, всегда были неотъемлемой принадлежностью любой школы. Отдельные попытки перевода школ на самообслуживание заканчивались тем, что школа начинала зарастать грязью. И в то же время в иерархии всех существующих работ трудно назвать что-либо менее престижное, чем работа школьной уборщицы. И оплату их труда по-другому, как только унижительной, не назовёшь. Вместе с тем, школьная нянечка, не входя в педагогический состав, по обыкновению играла и продолжает ещё кое-где играть важную роль в воспитании наших детей. Если она с пользой хлопочет по делу, беспокоится об окружающей чистоте, если она вежлива и демократична в общении со всеми, как с учителями, так и с детьми, то тем самым она являет бесценный пример ответственного и прилежного отношения к порученной работе. Конечно, в лице школьной нянечки, если не повезёт, дети могут наблюдать примеры поведения противоположного характера. В школах встречается и то и другое. Существует некая полярность, заключающаяся в том, что какие-то нянечки демонстрируют образцы гуманного, доброго поведения, а какие-то позволяют себе откровенные хамство и грубость. Очень часто школьная нянечка встречает детей при входе в школу и обращается к ним с просьбой тщательней стирать грязь с обуви. От того, как это делается, во многом зависит настроение ребёнка, его эмоциональное состояние. С одними нянечками учащиеся вступают в некрасивые пререкания и стычки, других же спокойно и беспрекословно слушают. О психологическом микроклимате в школе, об уровне её нравственности и человечности можно судить по тому, как школьная нянечка разговаривает с ребятами и как ребята разговаривают с нянечкой.

Ещё недавно нянечка была строгим охранником и неколебимым блюстителем порядка в школе. Одно время в её обязанности входило давать звонки с урока и на урок, проходя по всем этажам. Она бдительно смотрела за тем, чтобы в гардеробе не валялись вещи, а старшеклассники не курили под лестницей и в туалетах, запирала входные двери, чтобы ни один лодырь не смог улизнуть из школы. В качестве грозного оружия в её руках всегда находились швабра, тряпка и ведро. Это устрашало озорников, не знающих границ в своём поведении. Однако, как ядерное оружие стоит на боевом дежурстве и является средством устрашения, но никогда не используется, так и вооружённые до зубов нянечки

поддерживали мир и относительное спокойствие на первом этаже, контролировали входную дверь, гардероб и стоящие напротив входа бюсты дедушки Ленина, которому пионеры и октябрята дважды в год – в январе и апреле – отдавали салют, едва переступив школьный порог и вытерев обувь.

Без нянечек советскую школу себе трудно представить. Но, похоже, что они скоро станут достоянием истории. Имеются планы, и уже проводится эксперимент по передаче их функций специальным клининговым фирмам. Предполагается в самое ближайшее время все школы перевести, если выразаться по-современному, на аутсорсинг. Повысит ли новая система качество учебного процесса или окажет на него негативное влияние? Получит ли школа какие-нибудь выгоды от её внедрения, как будет преодолевать видимые уже сейчас риски? Поживём – увидим.

Ну, и несколько слов о рабочих и дворниках. Часто эти должности совмещаются. Конечно, они не относятся к тем кадрам, которые «решают всё», но школа позарез нуждается в хороших рабочих. Школьный рабочий должен быть универсалом: и сантехником, и столяром, и плотником, и электриком, и садовником, и кровельщиком, и маляром, да мало ли ещё кем, - человеком с золотыми руками и искрой света в душе. Как ни странно, в школе, где зарплата рабочих крайне низка, такие люди нет-нет да и появляются. И по причине нашего извечного национального порока. Имея проблемы с алкоголем, они не удерживаются на хорошо оплачиваемых должностях и вынуждены обращаться за какой-нибудь работой, хотя бы в ту же школу. Беда в том, что и в школе они работают от запоя до запоя. Успевая что-то сделать, они надолго отключаются от исполнения трудовых обязанностей, и администрации приходится вступать с ними в компромиссные отношения. Чаще же всего дело заканчивается увольнением.

### *Учителя иностранного языка*

Всё чаще можно слышать слова: «Без языка сегодня – никуда». Имеется в виду не родной, а иностранный язык. И не любой иностранный, а именно английский, ставший языком международного общения, а можно сказать и существования. Ещё недавно в школе кто-то изучал немецкий, а кто-то английский язык. Теперь практически остался один английский. Тут и родители своё веское слово сказали. И это понятно. Без него сегодня трудно рассчитывать на успешную профессиональную карьеру. Английский язык служит средством связи нашего населения с остальным миром. Люди, не овладевшие языком международного общения, заведомо проигрывают тем, кто этим языком владеет. Что уж тут говорить о тех, кто преследует цель устроить свою жизнь за рубежом. Казалось бы, тут всё ясно и однозначно. Мотивация налицо: учи язык, если хочешь быть успешным в жизни. Учи, может быть, даже в ущерб освоению других предметов и своего родного языка. Ан нет! Не получается. Иностранный язык, самый, как представляется, востребованный школьный предмет, является на самом деле практически неусвояемым. Поначалу маленькие школьники охотно берутся за его изучение. Но в дальнейшем их интерес к языку неуклонно падает от класса к классу. Можно сказать, что английский язык пользуется среди школьников репутацией ненавистного предмета. Это напоминает историю с латинским и древнегреческим языками, которые в один из периодов российского образования были в числе обязательных предметов. Эти мёртвые языки можно было учить только за счёт зубрёжки, что, естественно, не способствовало зарождению любви у тех, кто их изучал. То же самое происходит и с английским языком, который изучается не как язык живого общения, а как некий набор отчуждённых от жизни знаков. Получаемые на уроках знания по лексике и грамматике не находят практического применения. Школьник в лучшем случае научается читать и переводить со словарём, но общаться в соответствующей среде он оказывается неспособным. Изучая ни много, ни мало язык в течение одиннадцати лет, он так и не овладевает англоязычной коммуникацией. И это свидетельство негодности той методики, которая используется

традиционно в школе. Язык воспринимается школьниками неподъёмной глыбой. И чем больше прилагается сил, чтобы её поднять, тем меньше смысла видится в прилагаемых усилиях. Вроде бы и грамматика осваивается, и словарный состав пополняется, но стоит только человеку попасть в ситуацию, где требуется применение языка, как он сразу же начинает ощущать свою полную беспомощность. И это является свидетельством отсутствия целенаправленной работы по привитию детям навыков разговорного языка.

В процессе такого обучения иностранному языку у учащихся возникает ряд непреодолимых психологических барьеров. И относятся они к области мотивации. Первый из них объясняется отсутствием, или крайне слабым состоянием веры учащихся в успех овладения языком. Год из года учишь язык, тратишь на него большие силы и драгоценное время, а толку почти никакого. От ощущения бесполезности труда у детей возникает повышенная тревожность, напряжённость при выполнении непосильных задач, формируется заниженная самооценка своих способностей. Кроме того, они не вполне ясно понимают цели использования языка в их повседневной и профессиональной жизни. Ситуация носит амбивалентный характер. С одной стороны, никто не сомневается в значимости иностранного языка, а с другой, население как не знало языка, так и не знает. Качество преподавания английского в школе находится на крайне низком уровне, несмотря на все призывы и далее его повышать. Сами учителя не владеют языком на том уровне, какой предусматривается школьными программами. Разговоры же о языке ведутся для отвода глаз. На самом же деле обществу не нужен молодой человек, говорящий на иностранном языке. Торжествует национальная традиция, основанная на том, что одного русского языка вполне достаточно для успешного существования нации и государства. Более того, знание второго языка рассматривается как угроза существованию государства.

### *Чиновники*

Сегодняшняя школа работает в условиях всё нарастающего и удушающего влияния на неё командно-административной системы. Её исполнителями являются чиновники разных уровней, вписанные в существующую властную вертикаль. Есть Министерство образования, во главе которого, как водится, стоит министр, призванный реализовывать политическую волю государства. Школе до министерства, а тем более самого министра далеко. Его и покритиковать не страшно. Дело приходится иметь в основном с чиновниками районного (где-то окружного), городского и областного масштабов. И вот они-то для школы страшнее самого чёрта, поскольку им поручено контролировать школу. Чиновников много, и каждому из них требуется угодить. Если не считать неверным всё, что говорил Маркс, то можно и так обмолвиться: школа держится на праве, которое представляет собой «возведённую в закон волю господствующего класса». И этим классом является многочисленное чиновничество разных уровней и рангов.

Если взять, к примеру, простую московскую школу, то в структурном плане она подчиняется непосредственно окружному департаменту образования, что не освобождает её от выполнения распоряжений городского департамента. При городском и окружных департаментах созданы методические центры с большими штатами, и они фактически являются для школ распорядительными органами. Но школами также распоряжаются и местные органы власти (администрации города, округов, префектур). И каждая спускает в школы уйму распоряжений. Теперь они поступают в школу в электронном виде. Но все их школа вынуждена переводить в бумажную продукцию. Весом этих бумаг, скопленных за год, вполне можно убить человека.

В соответствии с известными законами Паркинсона, каждому чиновнику, чтобы оправдать своё существование, необходимо со своего рабочего места направить в школу какой-нибудь документ. И эти документы сегодня ложатся тяжёлым бременем на администрации школ, учителей, а в конечном итоге - на детей. Они составляют основную

теневую деятельность школы. И это суровая действительность, нагоняющая бешеную тоску. Вместо того, чтобы заниматься практической педагогикой, непосредственно учащимися, школа вынуждена вести огромную отчётную работу по всем поступающим распоряжениям и указаниям. Школа не справляется с огромными потоками информации и неминуемо впадает в формализм, порождаемый государственной бюрократической машиной.

Надо со всей очевидностью признать, что жизнь сегодняшней школы становится всё более и более зависимой от чиновничества, класса людей, распространяющего своё влияние на все сферы культурного и экономического существования. Но, пожалуй, нет какой-нибудь другой отрасли в стране, где чиновничество играло бы такую зловещую роль, какую оно играет в образовании. Образование оказалось поражённым бюрократизмом больше, чем любая отрасль нашего государственного организма. Объективной основой бюрократизма в образовании субъекты власти (органы образования) и её объекты (образовательные учреждения и, прежде всего школы). Беда в том, что властвующие над школой органы оторваны от её повседневных проблем и работают фактически на самих себя. Не склонные и не способные заниматься этими проблемами, чиновники от образования свою первостепенную задачу видят в том, чтобы демонстрировать благополучие в подведомственных им учреждениях. Благодаря своей значительной численности и осознанию факта своего могущества чиновничество занимает в образовании особое, можно даже сказать, исключительное положение. Оно чувствует себя руководящим центром всей образовательной ойкумены и фактически является своеобразной кастой работников от образования. Оторванные от школы, от её живых проблем, в большинстве своём или не работавшие педагогами, а если и работавшие, то крайне неудачно, они свою главную миссию видят в оказании давления на школу с целью получения с неё требуемых свыше результатов. Не видящий и не желающий видеть школьных трудностей чиновник (а в основном это чиновницы) требует от школы того, чего она дать не в состоянии. В результате школа «гонит липу» в массовом порядке. Можно, ничтоже не сумняшеся, заявить, что чиновники от образования являются сегодня главными инициаторами и культиваторами той лжи, которая опутала всю нашу школу. От них же исходит тот дух раболепия, которым страдают наши зависимые и запуганные учителя. Любой методист из окружного центра образования является для школы культовой персоной, «мини-цезарем», знающим всё и вся. Не дай-то бог, он вдруг явится на урок и сделает учителю замечание. От методистов зависит, какую квалификационную категорию дать учителю. Не угодишь методисту, не подольстишь, не послужишь – пиши пропало, так и ходи с двенадцатым разрядом. Учителя-практики ненавидят чиновников, побуждающих их врать, выполнять никому не нужную работу. Но выражать эту ненависть «училки» могут лишь тайно да в разговорах с очень близкими людьми.

Совершеннейшая истина заключается в том, что бюрократическая система управления тормозит развитие нашего образования, а с ним и всего общества. И это, если мягко выразиться. О вывихах российской школы не говорит разве что уж совсем ленивый. Существующий школьный механизм, его организационные структуры, формы управления и действующее законодательство в значительной степени устарели и не отвечают новым задачам развития образования в стране. Учёные исследователи убедительно говорят, что надежда на гармонизацию школы заключается в её демократизации. Но чего школа боится больше всего, так это как раз демократии. Поиграть в неё ещё куда ни шло, но не более того. Да и поиграть лишь с той целью, чтобы не допустить внутри себя подлинной, живой демократии. Вреднее и опаснее этих игр что-либо придумать трудно. Работая на российскую политическую действительность, школа выпускает в жизнь молодых людей, не владеющих демократическими навыками и культурой. И, похоже, что чиновники от образования к изменению такого положения не дают никакого повода. Их современная ситуация вполне устраивает. А что случится в отдалённое завтра, их нисколько не волнует. Главное – не рисковать сегодняшним днём, своим сегодняшним

положением. По их мнению, учителя для успешной работы располагают всем необходимым, как лопатами на складе, – иди, бери и копай.

По отношению к школе чиновник ведёт себя так, как будто он всё знает в этом мире, по крайней мере, знает такое, что практическим школьным работникам знать не дано. С ними он общается высокомерно и пренебрежительно. Хотя бывает, что цепляет на себя маску покровительства и снисхождения. Но в любом случае, можно усмотреть в его поведении симптоматику болезни Гибриса, связываемой обычно с личностями крупных политиков. Безусловно, чиновники от образования таковыми фигурами не являются. Их можно назвать мелкими сошками во всей управленческой системе. Но, обретая, пусть мизерную, но всё же власть над коллективами школ, они обнаруживают черты указанного синдрома. Пусть в небольшом масштабе, но обнаруживают. Забитые и жалкие в своём департаменте, приходя в школу, они начинают испытывать опьянение властью, утверждать свою первичность над школой и всеми её сотрудниками. Школу они воспринимают как арену применения своей тяги к власти и стяжанию личной славы, а не как источник проблем, требующих профессионального разрешения. Себя они отождествляют с государством, а свои мировоззрение и взгляды выдают за интересы всего общества. Это маленькие, самозванные тираны. Им присуща потеря чувства реальности, уклонение от точек зрения, которые противоречат их личным интересам. Самоуверенность в решении вопросов противоречиво сочетается у них с повышенной тревожностью, опрометчивостью, импульсивностью. В целом же во всех их действиях сквозят одержимость всеми ошибками логики, языковая пустота, чванство, педагогическая некомпетентность и непонимание происходящего в школе. Им нравится роль казённых осмотрщиков. И ещё они любят вводить всевозможные запреты. Запрещённый товар всё равно, что запрещённый плод: цена его удваивается от запрещения. Под видом оказания практической помощи эти горе-начальники сильно осложняют школьную жизнь. Хорошо, что многие из них падки на всякого рода подношения. Если б не было печали, счастья б мы не замечали. Подарками удаётся сбить их инспекторский пыл и заставить покинуть школу. Кто-то поспешит упрекнуть меня как автора в том, что я мажу всех управленцев одной чёрной краской. Речь, конечно, идёт не обо всех поголовно. Исключения бывают, где-то реже, где-то чаще. В бюрократическом поле образования, безусловно, можно, при желании, обнаружить и положительные признаки, толковых и благородных людей. Но общая картина выглядит неутешительно. В целом чиновничий аппарат антагонистичен школе и приносит ей огромный вред. Выступающие в роли лекарей чиновники, в своей сущностной массе, только усугубляют болезни сегодняшнего образования. Но надо, ради справедливости, признать и то, что утвердившаяся в России система управления образованием, периодически восхваляемая, призвана к жизни политическими факторами и для многих представляется выгодной. И если уж мы ставим задачу добиться эмансипации школы хотя бы по отдельным внутренним компонентам её существования, то, прежде всего, должны проявлять заботу об её освобождении от гнёта государственной политической машины.

### *Родители*

Если ребёнок желанный, то родители, какие бы они ни были, для него сделают всё. Не исключая и кучи глупостей, которые свойственно делать всем влюблённым и которые пойдут детям во вред. И польза и вред соседствуют друг с другом по принципу «всё, что противоположно, друг без друга невозможно». Надо, видимо, признать то, что идеального воспитания человеческая природа лишена.

В последнее десятилетие новая образовательная парадигма провозгласила родителей субъектами образовательного процесса. Что это значит? А то, что родители – тоже и та же школа. Как бы порой они друг от друга ни дистанцировались. Безусловно, родители – разные и разным является их влияние на школу, о чём следует поговорить. Но есть и

общие черты, определяющие, если так можно выразиться, генеральную линию воздействия всего нашего родительства на школу. Родительское отношение к школе – это определённая культура, выработанная не за один десяток лет по определённым стандартам и правилам. Родительские объединения, независимо от того формальный или неформальный характер они носят, придерживаются особых традиций и поведенческих норм, имеют устоявшиеся представления о школе. В родительской среде можно выделить и базовые, центральные, позиции и те, что подпадают под характеристику маргинальных элементов, вступающих в противоречие с общешкольными установками. Педагогическая реальность такова, что родители и школа проявляют взаимное неудовольствие друг другом.

Начну с отличий. Отличий, с точки зрения школы. При этом будем иметь в виду, что, классифицируя отличия, мы вольно или невольно вступаем на путь идентификации. Так же, как школа делит детей, с точки зрения их вписываемости в школьные рамки, так же и родители рассматриваются ею как персоны, условно говоря, «полезные», «нейтральные» и «вредные». Существует ещё деление на «послушных» и «непослушных», «сотрудничающих со школой», «относящихся к ней нейтрально» и «проявляющих негативное отношение». Отдельные психологи пытаются делить родителей по уровням их воспитательных возможностей («благоприятный», «противоречивый», «неблагоприятный»). В подробностях всё это выглядит достаточно пёстро и интересно. Можно романы писать. Но нам важнее, не заикливаясь на частностях, перевести их в некое единое целое, что оказывает значащее влияние на школу.

Сегодняшняя школа склонна смотреть в целом на семьи и родителей, как на бедствие, как на что-то, что вызывает неудовольствие, несогласие, что ведёт к противопоставлению школы и семьи. Не будем в данном случае делать акцент на мере справедливости или истинности этой точки зрения и артикулируемых выводов. Сколько людей – столько мнений. Констатируем лишь, что есть нечто общее, что объединяет родителей и позволяет иметь о них устойчивое мнение у тех, кто непосредственно руководит школьным образованием.

Для получения хотя бы приблизительной характеристики родителей было бы полезно посмотреть, что, с одной стороны, современные родители думают о школе, что их в ней устраивает и что вызывает претензии, а с другой, посмотреть, что сама школа, в лице учителей, думает о родителях. Уместно предположить, что есть какие-то черты, свойственные каждому родителю, чей ребёнок посещает школу. Перефразируя известную евангельскую фразу можно сказать, что для родителей школьников всё и во всём школа. В разной степени, но всё-таки школа. К сожалению, в этом плане исследовательская работа не ведётся из-за опасений, что результаты исследования могут вызвать нежелательный резонанс как внутри школы, так и в целом в обществе. Разговоров много, взаимных претензий – в избытке. А объективного материала, на который можно было бы опереться, нет. Поэтому и приходится пользоваться достоянием замороженной психологии – результатами общения и наблюдений.

Надо честно признать, что школа руководствуется неуклонным стремлением подчинить себе родителей, поставить их на служение чисто школьных задач. В свою очередь, и родители очень часто пытаются перекладывать на школу свои семейные проблемы. Если что-то не получается в воспитании ребёнка, то школа спешит обвинить в этом семью, а семья, нисколько не уступая, - указывает на школу. Иван кивает на Петра, а Пётр кивает на Ивана. Этим самым, с обеих сторон, признаётся неудовлетворённость результатами воспитания молодого поколения. И одновременно школа и общество в лице родителей взаимно характеризуют друг друга. Школа характеризует родителей с той точки зрения, что они не в полной мере выполняют свои родительские обязанности. Разумеется, родители ищут и находят аргументы в свою защиту и обвинительные доводы в адрес школы. Есть и надстроечная причина: неудовлетворённость людей условиями своего экономического, культурного и политического существования выливается в

недовольство школой. В результате школе приходится иметь дело с большим числом недовольных, невротичных родителей, склонных проблемы семейного воспитания переносить на школу.

Недовольство современных родителей школой, признаваемое и самой школой, является, на мой взгляд, их значимой характерной чертой, требующей глубокого анализа не столько с психологической точки зрения, сколько с общественно-политических позиций. Конечно, и психологический анализ был бы не лишним. Но он лишь может указать на проблемы локального характера, дать подсказку их решения в отдельных случаях. Но всего массива проблем, порождаемого в школе силами от неё не зависящими, он не в состоянии устранить. Персеверации в отношениях между школой и родителями носят глубокий социальный характер. Нарушены основные принципы взаимоотношений. Школа желает видеть идеальных родителей, каковыми они не могут быть ни под каким предлогом. Родители же надеются на школу, на то, что она какими-то только ей ведомыми путями (ведь не зря же учителей по пять лет учат в вузах) выведет их детей в люди, адаптирует к нормальной жизни. Ни того, ни другого в желаемом варианте, удовлетворяющем общество и государство, не получается. На сегодняшний день образование, наряду с народным здравоохранением, является наиболее провальной отраслью нашего существования.

Когда выясняется что-то главное и большое, о чём-то другом хочется говорить с меньшим желанием. Но ведь одной чертой отношение современных родителей к школе не исчерпывается. Какой бы она ни была школа в глазах пап и мам, что-то от неё, всё же, можно получить. Ну, во-первых, при существующем всеобуче детей, хочешь, не хочешь, а в школу устраивать нужно. Дождь с неба не от нашей воли зависит. Кому-то удобней было бы детей в школу не отдавать – хлопот меньше: не надо рано вставать, не надо заботиться об обеспечении их школьной атрибутикой, отвечать за их поведение и успеваемость. А кому-то, наоборот, школа очень кстати – можно детей на целый день, с учётом «продлёнки», перепоручить в казённые руки. Есть в русском языке очень выразительный глагол «сбагрить». Его можно употреблять, передавая достаточно точно, хотя и не без доли язвительности, отдельные ситуации нахождения ребёнка вне семейной обстановки. Недаром же многие небезосновательно считают, что школа, принимая под свою крышу огромные массы детей, выполняет в обществе гигиеническую функцию. Кто-то нашёл другую метафору, называя школу «камерой хранения». Концентрируя детей в строго ограниченных местах под ответственным присмотром небольшого числа взрослых, общество тем самым избавляет себя от множества неприятностей. Хорошо и обществу в целом, хорошо и отдельным его представителям в лице родителей, получающим пусть временную, но свободу от собственных детей. Функция надзора за детьми, осуществляемая школой, многих родителей вполне удовлетворяет, особенно, если ребёнок благополучный, и у школы не возникает поводов досаждать родителям упрёками в плохом поведении или неуспеваемости их отпрыска. Среди родителей, воспринимающих школу, как надзорное учреждение, немало лиц тревожных и недоверчивых, но, как правило, школа с ними ладит. Такие родители многого не ждут от школы. Главное, чтобы у их ребёнка были целы руки и ноги. А вот то, чему и как ребёнка учат, таких родителей мало беспокоит. Лишь бы не было «двоек» по отчётным периодам, где по четвертям, а где по триместрам.

Школу часто упрекают в отсутствии у неё чётких представлений о том, чем она должна заниматься - или только учить, а не воспитывать, или делать и то и другое. Споров на эту тему в профессиональных кругах - только отбавляй. Но и в обществе (у родителей) нет тоже ясных представлений на этот счёт. А ведь кто ещё другой, как не общество (родители), должно выступать перед школой заказчиком главного социального продукта, каким является человек, быть единовластным выразителем своих чаяний и устремлений? И когда, всё же, речь заходит об эволюции молодого поколения страны, о том, какие качества у него надо целенаправленно воспитывать, то тут-то и

обнаруживается совершеннейший хаос родительских планов и точек зрения. Не знаем мы, как родители, на что направить наши силы. Не знают родители, не знает государство, не знает всё общество. Откуда же школа может знать? В таких условиях педагогика становится бессмысленной. Каждый действует, во что горазд, нарушая основополагающий дидактический принцип, касающийся необходимости соблюдать единство требований. Иллюстраций такого положения можно привести множество. Остановимся на тех, что имеют наиболее общий характер.

Естественно, что школа, будучи государственным учреждением, выполняет задачу подготовки государственных людей, то есть таких граждан, которые бы добросовестно и продуктивно служили государству. Но надо признать честно тот факт, что значительная часть населения, а стало быть, и родителей, находится в скрытой оппозиции к сегодняшней государственной власти и преследует как в отношении себя, так и своих детей цели, идущие, в той или иной степени, вразрез с целями государства. В обществе наблюдается нарастание противостояния личных интересов граждан и интересов государства. Родители не хотят того, что хочет государство, а государство не готово удовлетворять желания родителей.

Привыкшая работать в условиях признания безоговорочного приоритета государственных интересов и традиционной «соборности», школа крайне болезненно воспринимает рост индивидуалистских настроений в обществе и склонна рассматривать родителей как противников в деле привития детям коллективистских чувств и воззрений. По инерции школа, опираясь на единомыслие с большинством и «духовное наследие предков», ещё продолжает опираться на старые воспитательные лозунги типа «нельзя подводить коллектив» или «один за всех, а все за одного», но у родителей они поддержкой уже не пользуются. Павками Корчагиными и Павликами Морозовыми они своих детей не желают видеть. Каждый хочет обезопасить жизнь своего ребёнка, не жертвуя им во имя достижения даже высочайших государственных целей. Советская власть, всецело распоряжавшаяся судьбами людей, ушла. Сами же люди добровольно ни на какие жертвы ради достижения государственных целей идти не хотят. Если советская жизнь всё-таки представляла собой компромисс с всеобязательностью введённых стандартов бытия, то в постсоветское время он оказался исчерпанным. И в этом видятся изменения массового сознания российского населения, с трудом, но, тем не менее, начинающего ориентироваться на личные, а не на соборные ценности. Политика долженствования, которой всегда держалась школа, сегодня уже не срабатывает. Обнаружились существенные отличия в понимании долга школой и родителями. И хотя многие россияне представляют колхозную жизнь по благостному фильму «Кубанские казаки», жить колхозами (коммунами) они уже и сами не собираются и своим детям не готовят такой участи. И здесь между школой и родительством во взглядах на воспитание детей обнаруживается зияющая трещина. Обращение людей к индивидуализму вступает в противоречие со всей системой школьного образования как по линии обучения, так и по линии воспитания. До массовых родительских протестов дело ещё не доходит, но школа ощущает оказываемое ей со стороны родителей сопротивление. Появляются кое-где крупные родительские объединения, стремящиеся добиваться прав в масштабе города или области. Методы их воздействия на школу принципиально лишены стилистики униженного и просящего человека. И это, видимо, правильно: бремя выращивания добросовестных налогоплательщиков лежит на них, а не на государственной школе. Пока же мы имеем привычное в целом для нашего общества деление на «мы» и «они». У школы «они» - это родители, а у родителей в этом качестве выступают школа, учителя. Принципиальная разница в целевых установках, вместо родства, рождает трудно преодолеваемые антагонизмы. Наблюдается такой парадокс эволюции, когда учителя всерьёз всё чаще и чаще заявляют вслух о том, что надо не детей воспитывать, а их родителей. Ещё бы при этом знать, кто и как это будет делать? Конечно, со стороны это выглядит абсурдно. Суть же состоит в том, что школа и родители перестают быть

союзниками в деле воспитания подрастающего поколения. И разрыв интересов между ними, к великому сожалению, всё более и более возрастает.

Школе по-прежнему удобней работать, ощущая уверенность в том, что она имеет на ученика Петю больше прав, чем петины родители. В своё время утверждению такой уверенности поспособствовал возглавлявшийся Сергеем Михалковым всесоюзно популярный киножурнал «Ералаш». Кинематографическое слово «отзывалось» не пользу родителей-индивидуалистов, в пользу государственного учреждения – школы. Родительское сознание настраивалось на единые позывные, устанавливаемые сверху. Петины родители слушали молча всё, что говорил учитель, краснели, потели, как могли, пытались оправдаться, извинялись, обещали исправиться. Кончалось же всё тем, что, с подачи учителей, родители прибегали дома к насилию – изощряясь, наказывали своих детей. Школе важно показать, что по её инициативе родители «приняли меры». Именно перспективой родительской расправы многие учителя и манипулируют на уроках. При этом учитель остаётся всегда в стороне от вызванных им последствий родительского воспитания, какой бы негативный характер они ни носили. Угроза домашнего наказания – один из главнейших педагогических инструментов, применяемых школой. Но он всё меньше и меньше срабатывает в современных условиях. Родители выходят из подчинения школе.

Вместе с тем наличие у родителей мифологических представлений о школе мешает им, в значительной мере, поддерживать с учителями приемлемые отношения.

Не находя своего подтверждения, неверные, искажённые представления о школе, вызывают у родителей нежелательные реакции, формируют отрицательный фон, на котором происходит развитие ребёнка.

Главные мифы о школе, культивируемые в родительской среде, по-другому можно назвать ошибочными мнениями. Миф, он и есть миф. Во избежание вредных глупостей его нельзя путать с действительностью. С ними – с мифом и действительностью – следует чётко определиться, чтобы вольно или невольно не идеализировать школу, требуя от неё, как родители часто и поступают, того, что она не может нам дать по своей сути. Эрнст Ренан писал, что «человеку (добавим от себя и ребёнку) нужна нравственная педагогика, для которой недостаточно попечений семьи и Церкви». Но если и «семья и Церковь» в видимых жизненных проявлениях существуют на основах безнравственности, то откуда школе черпать резервы нравственности и на чём строить «нравственную педагогику»? С массовой школы нельзя требовать того, что в массах отсутствует или, говоря по-другому, не пользуется популярностью и поддержкой.

Очень распространённое мнение ошибочного характера заключается в том, что «школа – это родной дом». И вдруг оказывается, что для конкретного ребёнка это совсем не так. А раз не так, то в свете устоявшегося мнения, рождается мысль о том, что школа плохая. При этом забывается, что любой дом, каким бы хорошим он ни казался, не может быть каждому человеку родным. Родство, оно потому и родство, что распространяется на ограниченный круг лиц.

Приводя ребёнка в школу, многие родители питают твёрдую уверенность в том, что он станет «отличником», успешным учеником. Как же иначе: ведь и папа, и мама учились только на «пятёрки». Но биологический потенциал – одно, а реализация – другое. И дело – не в школе. По крайней мере – не только в ней. Способности и школьная успеваемость далеко не всегда коррелируются. Крепкие мышцы не могут служить гарантией высоких спортивных показателей. Школа – не плавильный котёл, в котором высокое качество сырья обеспечивает высший сорт выпускаемой продукции. Понять это трудно. Проще отсутствие желаемого результата списать на недостатки школы. Питомец учится плохо – значит плохая школа. Хорошо учится – хорошая. Такая логика владеет подавляющим числом родителей. И в этом их не переубедишь. Массовое мышление консервативно и с великими трудами поддаётся изменениям.

Ещё один очень распространённый школьный миф заключается в том, что усиленной работой над учебным материалом можно достичь необходимого уровня школьной подготовки. Сколько родителей, и сами мучаясь и мучая своих детей, бьются над тем, чтобы они хорошо учились! Но чему не бывать, тому и не бывать. Надо признать тот факт, что школа далеко не всем по зубам. И это не значит, что на неуспевающем ученике следует ставить крест. Скажем так, что не единой школой жив человек. И не весь свет сошёлся клином на этой самой для кого-то расчудесной, а для кого-то распроклятой школе. В развитие этой мысли хочу привести оказавшиеся под рукой слова русского писателя Владимира Солоухина: «Где те силы, которые питают национальный дух и делают русского русским, узбека узбеком, а немца немцем? Природа? Среда обитания? Вообще среда? Язык? Предания? История? Религия? Литература и вообще искусство? И что тут стоит на первом месте? Или, может быть, просто воспитание при действии всех вышеназванных сил?»

Другой миф отражает желание родителей всю ответственность за школьную успеваемость сына или дочери возложить на учителя. Дескать, учителей учат, им платят деньги – с них одних исключительно и спрос. Противоположная точка зрения предусматривает абсолютную правоту учителя. Согласно ей, если в школе ребёнка обижают, то лучше промолчать. Иначе будет хуже. Велика также у родителей вера в бесплатность образования. Раз оно бесплатное это самое образование, то и никаких сборов не должно быть. Ни на театр не надо тратиться, ни на учебные пособия, ни на питание, ни на улучшение классных и школьных интерьеров. Учись на всём готовом, что милостью своей дало государство.

В последнее время хорошими школами у родителей стали считаться те, где дети успешно сдают ЕГЭ. Будто бы ничего важнее этого для человека не существует. Мыслящие таким образом родители склонны и принципиально и душевно меньше внимания обращать на состояние здоровья и самочувствие своих детей, а больше беспокоиться о формальных итогах их учебной деятельности. Государственный экзамен приобретает значение плети, привычного воспитательного средства для отечественной действительности. И ведь при этом, никто не заинтересован в объективных результатах. Всем: и губернаторам, и чиновникам, и директорам, и учителям, и ученикам, и тем же родителям нужны баллы повыше. Чиновники получили в свои руки удобный и абсолютно бесплатный инструмент сравнения школ и воздействия на них. Чем выше баллы, тем школе больше почёта и больше материального вознаграждения. Можно сказать, что родители вполне согласились с такой политикой, когда о школе судят по результатам сдачи её учениками государственных экзаменов. «Нравственной педагогике» Ренана места не остаётся. При таком отношении рассуждать о фелицитарности педагогики не представляется возможным. Школа, настроенная на реализацию отвлечённых, абстрактных целей, становится пыточным устройством. В такой школе дети, если их сравнивать с растениями, не цветут, а вянут. Не по этой ли причине в головах всё большего числа родителей возникает такой вопрос: «Ради чего ребёнку нужно помногу часов проводить в какой-то школе, если всё значительно быстрее можно сделать дома?» Беда в том, что в семьях наших оба родителя вынуждены работать, что сводит концы с концами. Но в семьях обеспеченных всё больше и больше родителей отказываются от школьных услуг по воспитанию и обучению своих детей. И надо признать, что внешкольное обучение несколько не хуже школьного оказывается.

Школа недовольна родителями, а родители недовольны школой. Возможно по той причине, что и у одних и у других - «кризис ценностей и экологии души», как выразился один из педагогов. В сиюминутном восприятии иначе, как негативно, этот факт не оценишь. Но если смотреть в перспективе («Что день грядущий нам готовит?»), то следует надеяться, что наблюдающееся нарастание взаимного недовольства приведёт к осознанию обществом своей первенствующей роли в деле формулирования главных школьных задач. Школа, в первую очередь, станет не государственной, а общественной.

А возможно и так, что ответственное отношение родителей к школе послужит залогом создания общества с устойчивыми демократическими институтами государственного устройства. И если сегодня растущее, но во многом хаотичное и мешающее влияние родителей на школу, является для неё пугающим и дезорганизовывающим фактором, то в будущем общественный протекторат над школой должен стать основой её стабильно прогрессирующего существования.

По тому, как сливаются родительские и школьные интересы, можно судить в целом об уровне согласованности интересов общества и государства, о соответствии властных институтов интересам широких масс людей. Пока же школу можно уподобить фронтовой полосе, по которой проходит сражение за создание гражданского общества в России. Настоящее школы – это будущее страны. И сулит оно мало хорошего для развития народного хозяйства, быта, мировоззрения и социальных отношений в таком государстве, которое на образование смотрит только с точки зрения своих текущих интересов. Если прибегать к символическим сравнениям, то российская школа по-прежнему готовит своих выпускников к «мотыжному огородничеству» в то время как передовые школы развитых стран ориентируются на хозяйственную деятельность с металлическими изделиями. А вполне возможно, что разница ещё более существенной является. Своих главных целей школа не выполняет. Да и как их прикажете выполнять, когда она болтается в штормовом море, как «чёлн без руля и без ветрил».

### **Заключение. Экспертиза текущего состояния школы как непременное условие её реформирования.**

В любой стране трудно найти человека, который бы не интересовался школой, не переживал за неё. Ну уж если только совсем конченный ленивец. В представлениях многих школа является родным домом. А дом – это то, о чём люди заботятся больше всего. Признавая за школой естественное свойство изменяться, они проявляют законное желание знать, какой характер носят эти изменения – в лучшую или худшую сторону. Все хотят видеть школу «храмом науки», а не местом, где царит «мерзость запустения». Это нормальная жизненная позиция. Понятно, что судьба общества и государства в значительной, если не решающей степени, зависит от качества образования, которое получает молодое поколение на данном историческом отрезке. И с этим не поспоришь. На школу тратятся, хотя и недостаточные, но громадные ресурсы общества, и общество вправе спросить отчёт за расходование этих ресурсов, не идут ли они на противные и бессмысленные для общественного развития дела?

Говорят, что если что-то не сформулировано, не описано, не проговорено, то его можно считать и несуществующим. Вот и школа, лишённая правдивого отображения своего существования, является для общества запечатанной семью печатями книгой. Школа есть, но что она собой представляет с точки зрения стоящих перед обществом задач очень и очень неясно.

Со всей необходимостью назрел вопрос о проведении общественной экспертизы качества работы школы. Удовлетворяет ли она сегодня запросам времени? Можно ли согласиться с широко бытующим мнением, что современная российская школа значительно сдала по сравнению с предшествующими этапами своего существования? Или это чистейший домысел, основанный на эмоциональной оценке действительного положения дел и выражающий желание найти выход из тупика, в котором оказалась российская школа?

Какие методы и критерии заслуживают применения для оценки работы школы? Это вопрос для науки.

Русский писатель Валентин Распутин один из самых своих знаменитых рассказов «Уроки французского» предваряет такими совами: «Странно: почему мы так же, как и

перед родителями, всякий раз чувствуем вину перед учителями? И не за то вовсе, что было в школе, - нет, а за то, что случилось с нами после». Получается так, что мы, выпускники школы, как бы то ни было, чувствуем вину за то, что «стало с нами», а школа, готовившая нас к жизни, никакой вины не испытывает.

А ведь кому ещё, как ни школе, в первую очередь мерить результаты своей работы по показателям общественного развития. И если общество имеет основания гордиться своими достижениями, то эту гордость вправе разделить и школа. В массовых успехах общества несомненны и заслуги школы. И если общественное развитие отмечено чертами упадка и отставания, то в этом следует искать, наряду с другими причинами, их вызвавшими, и отрицательную роль школы. В обывательской среде, оценивая школу, прибегают к её сравнению. Современную российскую школу сравнивают со школой советской. Какая из них лучше?

Конечно, компаративный анализ состояния современной школы наталкивается на ряд сложностей. Советская школа существовала в принципиально иных условиях по сравнению с сегодняшней российской школой. Можно было бы попробовать сравнить формально, по уровням успеваемости. Средние оценки условного ученика пятидесятых годов и ученика нулевых лет двадцать первого века вывести было бы не так уж и затруднительно. Документальные следы имеются, ими можно воспользоваться в качестве некой системы отсчёта. Оценок от «единицы» до «пятёрки» никто не отменял. Но что в советский период эта оценочная система носила субъективный характер, то и сегодня, по известным причинам, ещё в большей степени не отражает объективной картины подготовки учащихся. Лучше или хуже учатся современные дети по сравнению со своими предшественниками, не скажешь. Возможно, только глубокие и основательные научные исследования могут что-то прояснить. Однако вряд ли, что кто-то будет этим заниматься как в научных, так и в каких-то иных целях. Так что, хочешь, не хочешь, остаётся пользоваться косвенными показателями экономического, культурного и политического развития страны на международной арене. Логика же простая напрашивается: если прогрессирует страна в сравнении с другими странами, то это свидетельствует о том, что её образовательная система улучшается; если же наблюдается культурный и экономический регресс, то он говорит об ухудшении достигнутого ранее уровня образования. Хотя и при таком рассуждении не всё однозначно выглядит. С одной стороны, Советский Союз считался величайшей державой по целому ряду важнейших показателей хозяйственного развития, но с другой – уступал в плане гуманистическом многим странам. Как тут качественно оценить образование, оказывавшее первостепенное влияние на государство? Вчера – это превосходящая всех военная мощь, наличие несомненных достижений в области науки и культуры при одновременном попрании элементарных человеческих прав, игнорировании основ демократии, чрезвычайно низком жизненном уровне населения. Сегодня же наблюдается относительное продвижение в развитии демократических институтов, которое огорчительно сопровождается явными рецессивными признаками в области экономики, культуры и науки. Как это всё сопоставить? Кто возьмётся сказать достоверно, какая школа лучше – та, что была, или та, что сегодня существует? Только ли за пропагандистский миф следует принимать утверждение о том, что советская школа была самой передовой, а стало быть, и самой лучшей в мире? Миф, не миф, но сохранились замечательные песни о старой школе. Можно ли их считать насквозь фальшивыми, по заказу передающими желаемое за действительное? С точки зрения художественности новая российская школа ничего, даже отдалённо напоминающего образ школы советского образца, не предложила композиторам и поэтам нового времени. А ведь с поэзией и музыкальным творчеством ничего катастрофического у нас не произошло. Есть много замечательных мастеров слова и композиторов. Но хороших, «красивых», песен о школе они почему-то не пишут. Не по той ли причине, что школа перестала быть источником вдохновения для мастеров искусства? А с другой стороны, в школе мало что изменилось, и что бы её не воспевать в

прежнем духе? Но нет, не получается. А если и получается, то уж больно фальшиво. Всеми своё время. И что было, возможно, хорошо, или, по крайней мере, приемлемо для советской эпохи, никак не годится для дня сегодняшнего. И когда учителя заставляют детей на смотрах песни строя исполнять зажигательную для тридцатых и пятидесятых годов песню «Взвейтесь кострами синие ночи», то кроме пошлой пародии ничего не выходит. «Новые песни придумала жизнь», - писал поэт. Но эти слова к нашей школе никак не отнесёшь. «Новых песен» от неё пока не рождается.

Традиционно мы опасаемся различных реформ. Уж больно тяжело они у нас осуществляются, с огорчительными потерями и сомнительными результатами. Но школа действительно нуждается в изменениях. И не просто в изменениях, а в изменениях существенных. И их необходимо осуществлять в срочном порядке, если мы не хотим безнадежно отстать от остального мира, сойти как нация с исторической арены.

В чём должна заключаться образовательная реформа? Какова её жизненная необходимость? Какой должна стать школа в результате её осуществления? Что в ней принципиально и конкретно должно измениться? От чего надо категорически отказаться и чего достичь? До сих пор на эти вопросы решающие ответы давали чиновники. Ответы были неясными, поскольку чиновничество строило школу, учитывая преимущественно свои властные интересы. Оно её и реформировало так, как это ему было выгодно и удобно. Сегодня наблюдается резкое расхождение между чиновническими и общественными интересами. Показательно то, что сами чиновники, в силу имеющихся у них возможностей, не склонны своих детей обучать в той школе, которую они создали и которой распоряжаются. И обществу, в целях собственного сохранения, самому необходимо заботиться о школе, самому определять пути её существования и развития. Общество стоит перед задачей сформулировать государству свой запрос на школу. О чём, собственно, речь? Какие существуют механизмы формулирования государству общественного заказа?

У российского народа нет существенной практики участия в выработке жизненно важных документов. Вопрос о том, как жить населению страны, решался не населением, а поставленным над ним лицами. Российские социальные законы никогда не формировались на общественной основе, а приходили в жизнь путём ниспослания. Всё, и во благо и во вред народа, спускалось ему сверху. Все роли заранее распределялись высшими государственными руководителями. Кто-то разрабатывал и принимал проект человеческой жизни, а кто-то становился его воплощением. В России спрашивать о чём-нибудь население не принято традиционно. Власть принимает решение, а население его исполняет. Власть рассматривает подчинённых как генетический материал, как сырьё для реализации своих планов, в результате чего и формируется социальная безответственность. Тем не менее, ныне существующая Конституция Российской Федерации, хотя и в небольшой степени, но всё же явилась результатом обсуждения подготовленного проекта и внесения в него поправок и дополнений, поступавших от населения, по крайней мере, от активной его части. Нечто подобное, этот зачаточный опыт, можно применить по отношению к формированию закона об образовании. Причём, с учётом неизмеримо расширившихся возможностей людей по использованию Интернета. Свобода, которую получил человек для обмена своими знаниями, опытом и мнениями с помощью всемирной информационной сети, может сыграть решающую роль в рождении и принятии такого закона об образовании, который бы соответствовал общенациональным интересам. Реалии сегодня таковы, что изменяются критерии, в соответствии с которыми мы осознаём себя хозяевами собственной жизни и членами морального общества. И эти критерии диктуют нам необходимость рождения таких законов, которые бы удовлетворяли в наилучшей степени как личные, так и общественные интересы. Личность не желает быть предметом целенаправленной манипуляции других людей. И если мы говорим о личностно ориентированном образовании, то существующее образование, крайне удалённое от провозглашаемых принципов, должно быть подвергнуто

критическому пересмотру и перестройке не узким кругом лиц, а всем, насколько это представляется возможным, населением страны. Вопрос стоит о придании нашему образованию смысла, смысла общественного, предусматривающего соблюдение и общенациональных и личных интересов. С его разрешением не справятся никакой министр, никакие «умные люди». Этот вопрос нужно адресовать всему населению страны. Его обсуждение должно принять самый широкий характер, исключая какие-либо процедуры демократической имитации. Обсуждать уже заранее решённый вопрос бессмысленно.

Но чтобы планировать прогрессивное развитие какой-то системы, надо хорошо знать текущее её состояние. Нужно располагать объективной картиной нашего образования. «Социальные представления», как их понимал французский психолог Серж Москвичи, для этого совсем не годятся. Нужен научный анализ, а не социальные мифы. И нужна конкретика, а не демагогическая абстракция. Прежде чем строить планы на будущее, следует тщательно проанализировать случившееся, ибо неправильная оценка ситуации может повлечь дорогие и непоправимые ошибки. С чего начинать, от каких идеалов и достижений отталкиваться? Что должно стать основополагающим манифестом национального образования? Какие новые импульсы следует придать развитию нашей школы? Что необходимо сохранить, а от чего категорически отказаться? Какой новизны следует добиваться? Вопросов много. И найти на них верные ответы без широкого вовлечения народа в обсуждение будущей судьбы школы вряд ли возможно. Ломоносов писал, что «в мире расширять науки изволила Елисавет». И это послужило решающим условием прогрессивного развития России. Сегодня одной царской воли или чиновничьей указки для решения важных социальных проблем недостаточно. Школа находится в хвосте всего нашего движения. А коль в хвосте, то понятен и вектор этого движения. Школой управляют люди, далёкие от насущных школьных проблем. Извне управляемая, школа не может создать из себя передовую общественную структуру. Она обречена всё время плестись в социальном арьергарде. Вот почему наш школьный быт весь сколочен из форм и категорий, надёрганных из других областей, из других национальных культур. В школе много лозунгов, много словесного гипноза, а общественно-полезной продуктивности – ничтожно мало.

Наше сознание привыкло воспринимать школу с точки зрения устойчивых представлений людей об окружающем их обществе. Притерпевшиеся взгляды не желают меняться и не хотят видеть школу по-другому, непривычно для нашего сознания. Видимо, для того, чтобы сделать школу полезной для общества, чтобы в ней смягчился психологический климат, потребуются революционные преобразования, что вызывает к жизни существеннейший вопрос о том, как свести к допустимому минимуму те болезненные последствия, которые сопутствуют каждой революции. Может быть, следует, не впадая в национальное самолюбие, воспользоваться положительным опытом тех же американцев, сумевших в исторически кратчайший срок коренным образом изменить своё образование и поднять его до передовых позиций в мире, избежав при этом в обществе нежелательных протестных реакций и катаклизмов. Американцы, как нация, поняли, что дети – дорогое удовольствие, и на них нельзя экономить. Такое понимание позволяет решать множество проблем, в том числе и самых на первый взгляд неосуществимых, и служит гарантией будущего общественного благополучия. Конечно, при этом потребуется пойти на какие-то жертвы в социальном, а, возможно, и материальном плане. Ради будущего детей можно чуть-чуть и подтянуть ремни на чреслах.

Многими считается, что в детском мире самое главное и серьёзное – это процесс превращения ребёнка во взрослого. В этом подавляющее большинство наших соотечественников склонно видеть чуть ли не жизнеопределяющее предназначение школы, не только её, но и всего воспитания. Исходная мысль такова, что дети – незрелые существа, и их следует как можно скорее выводить из состояния детскости.

Из детей, согласно такому взгляду, надо делать взрослых людей, проходя все этапы взросления как не имеющие самостоятельной ценности. Главное же определяется с той главенствующей точки зрения, определяющей, что с человеком будет завтра. «Завтра» для школы всегда важнее «сегодня». Мучайся, терпи, чтобы когда-то стать приличным человеком. Сегодняшние радости (пошалить, побегать, попрыгать) – не стоят ничего и, более того, преступны. Взрослые же люди не шалят, не бегают, не скачут. Они занимаются исключительно серьёзными делами. Наблюдая чистоту и просветлённость детских лиц, мы спешим их огрубить, придать им взрослое выражение. В заботе о завтрашнем дне ребёнка мы, как писал Корчак, не даём ему полноценно жить сегодня. На этом стояла и стоит школа. Путь к благополучию ребёнка она видит в последовательном отказе от детства. Это называется социализацией. Такому её устремлению, с одной стороны, не надо препятствовать, но, с другой, и не следует искусственными способами форсировать взросление детей, заставляя их быть обязательно похожими на своих наставников, чем школа, по большому счёту, и занимается. Хорошо бы школе быть взрослеющим миром детства, в котором школьники живут, радуются и развиваются в меру своих талантов и способностей, оставаясь при этом самими собой. При несоблюдении этого условия качественное обновление школы трудно себе даже представить. Рассчитывать на то, что только один косметический ремонт может спасти школу, сегодня не приходится. Реформа нужна, но именно реформа, а не её профанация.

2012 г.