

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1. Психологическая характеристика моделей, методов и стилей воспитания	4
1.1. Модели и методы воспитания	4
1.2. Стили воспитания	23
Глава 2. Психологические задачи воспитания	32
2.1. Развитие мотивации к социально активной деятельности.....	32
2.2. Воспитание гражданской идентичности и любви к Родине	44
2.3. Формирование семейных ценностей	49
2.4. Формирование коммуникативной компетенции.....	53
2.5. Формирование умения конструктивно разрешать конфликты. Школьные службы медиации	65
Глава 3. Психолого-педагогическая компетентность воспитателя	76
3.1. Коммуникативные умения в профессиональной деятельности педагога	76
3.2. Взаимодействие с учащимися с нарушением поведения.....	78
3.3. Учебная неуспеваемость и ее последствия для психического здоровья. Пути коррекции	89
Глава 4. Отечественный и зарубежный опыт школьного воспитания	102
4.1. Музыкальное воспитание.....	102
4.2. Трудовое воспитание.....	105
4.3. Гражданское воспитание.....	107
4.4. Нравственное воспитание	111
Приложение. Тренажер для воспитателя	118

Глава 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ, МЕТОДОВ И СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ

1.1. Модели и методы воспитания

Термин «модель» происходит от латинского слова *modulus* — мера. Под воспитательной моделью мы будем понимать некоторый образец, эталон, который имеет свои отличительные особенности.

В само понятие «воспитательная модель» входят такие значимые параметры, как проектирование заведомо определенного результата воспитания, постановка воспитательных целей и задач, отбор методов воспитания, адекватных поставленным целям.

1.1.1. Представления о воспитании в Новое и Новейшее время

Новое время — это время становления капиталистических общественных отношений, при которых ценность научного знания возрастает. Если в Средние века ученые доказывали существование Бога, то теперь с помощью знаний стараются изменить и преобразовать окружающий мир. Остановимся на наиболее ярких педагогических воззрениях этой эпохи.

Педагогическая система Яна Амоса Коменского (1592—1670). Особое место среди ученых этого времени занимает Ян Амос Коменский, которого часто называют отцом современной педагогики, так как он создал систему взглядов, которые на столетия предопределили развитие европейского образования. Идеалом его воспитанника был смиренный, терпеливый и кроткий человек, который должен был быть для окружающих примером умеренности, целомудрия и серьезности.

Второй серьезный тезис ученого — ценности и интересы общества приоритетны по отношению к личным интересам и побуждениям. Ни в коем случае нельзя допускать, чтобы молодежь занималась делами, которые могут ей не пригодиться в будущем, надо заниматься только тем, что в дальнейшем войдет в круг ее общественных обязанностей.

Учитель, ориентируясь на общественные интересы, должен сам определять, какой учебный материал подлежит усвоению учащимся и по возможности гуманными методами добиваться этого усвоения. Приказ воспитателя должен исполняться воспитанником без малейших рассуждений.

Интересны рассуждения Коменского о личности педагога: это должен быть человек в возрасте, представляющий собой образец нравственности и непогрешимости. Само воспитание, согласно этому автору, должно осуществляться в коллективах, где царит единодушие и не происходит распрей и конфликтов; какое-либо инакомыслие здесь не допустимо. Индивидуальные различия между учащимися подлежат коррекции: педагог должен ориентироваться на среднего ученика и подгонять остальных под этот стандарт.

Итак, укрощение тех, кто отличается острым умом, но вместе с тем необуздан и упрям, — педагогическое кредо Яна Коменского. Слишком инициативных нужно приучить выполнять чужую волю, а не собственную, повинясь старшим буквально во всем.

Отечественный педагог В.А. Ясвин подчеркивает, что такая воспитательная модель «формирует людей, заключенных в своеобразную психологическую тюрьму, ведь именно тюрьма является средой, специально изобретенной человечеством для создания условий абсолютной зависимости и абсолютной пассивности» [1, с. 61]. С точки зрения авторитарной власти такая модель — это гениальное социальное изобретение, гарантирующее воспроизводство послушного и смиренного народа, который является идеальным объектом для недемократического управления [там же].

Система педагогических воззрений Джона Локка (1632—1704). Виднейший английский деятель Дж. Локк уподобил ребенка чистой доске (*tabula rasa*), на которой взрослый может писать, что только ему угодно. Как это сделать? Учить ребенка с самого раннего детства беспрекословно подчиняться воле взрослого.

Если с самого начала держать ребенка в строгости, он к ней привыкнет и будет считать ее само собой разумеющейся. Страх и почтительность перед авторитетом должны быть сформированы с малых лет; ребенок должен понимать, что заслужить любовь родителей можно только послушанием; слово «заставляйте» постоянно встречается в его работах. К примеру, в книге «Мысли о воспитании» он писал: «Упрямство и упорное неповиновение должно подавляться силой и побоями: ибо против них нет другого лекарства... Одна из моих знакомых, разумная и добрая мать, принуждена была в подобном случае свою маленькую дочь, только что взятую от кормилицы, высечь восемь раз подряд в одно и то же утро, пока ей удалось преодолеть ее упрямство и добиться повиновения в одной, собственно говоря, пустой и безразличной вещи. И если бы она бросила дело раньше, остановилась бы на седьмом сечении, дитя было бы испорчено навсегда и безуспешные побои только бы укрепили ее упрямство, которое впоследствии весьма трудно было бы исправить». Далее Локк советовал бить детей до тех пор, пока взрослый не убедится, что «подчинил себе их душу» (цит. по: [5, с. 109]).

С точки зрения известного отечественного педагога С.Л. Соловейчика, вера в то, что ребенка за непослушание необходимо бить, исходила из того представления, что человек (и ребенок) от рождения настолько зол, что его необходимо держать в страхе, иначе он будет считать, что ему «все дозволено» [5, с. 109]. Люди порой просто не представляли себе, как это можно научить ребенка чему-то, если его не бить.

Битье вызывает детскую ложь и человеческую трусость, из забитых и безвольных детей выходят либо слякотные, никчемные люди, либо самодуры, в течение всей своей жизни мстящие за подавленное детство, писал по этому поводу еще один выдающийся отечественный педагог А.С. Макаренко [4, с. 127]. В наши дни такое мнение уже не вызывает возражений у большинства людей.

Педагогическая концепция Жан-Жака Руссо (1712—1778). Центральная идея этой концепции — индивидуальные ценности и интересы превыше общественных, коллективных; ребенка надо учить быть прежде всего человеком, а затем уже судьей, солдатом, священником; сами же слова «отечество» и «гражданин» должны, согласно его мнению, быть вычеркнуты из новейших языков.

Вторая важная идея Руссо — воспитатель должен подстраиваться к воспитаннику, не ограничивая его свободы, а помогая ему в решении жизненных проблем. При этом величайшей ошибкой воспитания является торопливость, ведь истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях [Радугин А.А. Педагогика. М.: Центр, 2002].

Никогда ничего не приказывать воспитаннику, не создавать даже представления, что взрослый претендует на власть над ребенком, — те принципы, которые пропагандировал Руссо. Такое воспитание способствует развитию ощущения личной свободы; став взрослым, такой человек не будет нуждаться в ином руководителе, кроме самого себя. Если, положим, ребенок не хочет ходить или, напротив, сидеть на одном месте, не надо его заставлять делать обратное; если взрослый не будет вмешиваться в естественное развитие ребенка, тот не совершит никакого действия, противоречащего его природе.

Личность педагога — особая тема воззрений Руссо. Последний должен быть молод, чтобы стать ребенку товарищем, и не авторитарен, чтобы не подавлять его. При этом воспитание у Руссо носит ярко выраженный индивидуальный характер: надо сначала выявить особенности данного ребенка, а потом уже развивать все его дарования.

Книгой, достойной внимания любого воспитанника, Руссо считал «Робинзона Крузо» Дефо: когда человек, изолированный от других людей, выживает и даже достигает некоторого благосостояния, он может возвыситься над предрассудками и понять истинное положение вещей.

Идеальной средой для развития Руссо считал деревню, где на лоне природы воспитатель и воспитанник живут вместе вплоть до наступления пятнадцатилетнего возраста последнего. А что будет с молодым человеком, когда он, покинув лоно природы, столкнется с социальной действительностью? На этот вопрос в рамках этой системы взглядов ответа нет.

Итак, к XIX в. в педагогических воззрениях существовали крайне противоположные представления: если идеалом одних педагогов был смиренный, терпеливый и кроткий человек, для которого приказ старшего превыше всего, то другие стремились вырастить человека, который не будет нуждаться ни в каком ином руководителе, кроме самого

себя. Таким образом, педагогической мыслью предшествующих столетий была поставлена одна из основных воспитательных проблем — *проблема приоритета в воспитании ценностей свободы и инициативы либо ценностей пассивности и зависимости*. Идею «педагогической свободы» развил в XIX в. великий русский писатель Л.Н. Толстой.

Педагогическая концепция Л.Н. Толстого (1828—1910). Основная идея педагогической концепции Л.Н. Толстого — идея «свободного воспитания»: ребенку необходимо предоставить полную свободу, покончив с традиционной системой наказания и принуждения. Такие взгляды он не только провозглашал, но и реализовывал в жизни. Так, в своих воспоминаниях его старшая дочь Татьяна пишет: «Я хочу подчеркнуть одну черту отца: он не только никого не поучал, никому даже из членов своей семьи не читал наставлений, но он и вообще никогда никому не давал советов» [3, с. 372]. «И в детстве, и позднее мы редко слышали от него замечания, — но если папа нам что-нибудь сказал, то это не забывалось и исполнялось беспрекословно» [там же, с. 46].

Говоря о том, что Л.Н. Толстой понимал под свободным воспитанием, необходимо сравнить его подход с подходом Ж.-Ж. Руссо. В отличие от французского мыслителя Толстой видит свободу не в воспитании ребенка отдельно от цивилизации, а, напротив, в условиях общественной свободной жизни [6, с. 54]. Именно такую жизнь он и попытался организовать в школе Ясной Поляны.

Говоря о своем детище, он отмечает: «Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, — это дух школы... Этот дух школы есть что-то быстро сообщающееся от одного ученика другому, сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя» [7, с. 156].

Вообще, идеальную школу Толстой представлял себе в виде *свободного содружества*, где учителя сообщают знания, а ученики их свободно воспринимают. При этом порядок и дисциплина, конечно, нужны, но они не могут навязываться силой: дети сами должны осо-

знать их необходимость. Происходит это тогда, когда учитель является авторитетом для своих учеников, умея как заинтересовать своим предметом, так и обаять учащихся силой своей личности. Один из последователей Льва Николаевича руководитель инновационного центра повышения квалификации «Школа Л.Н. Толстого» Виталий Борисович Ремизов так образно характеризует эту философию: «Учитель помогает ребенку научиться плавать. Все остальное ученик выбирает сам — куда плыть, каким образом плыть, с кем плыть» [8, с. 5].

Самому Л.Н. Толстому пропагандировать свободное воспитание было нетрудно: неординарность и мощь его личности поражала и восхищала и современников, и потомков. По словам Т. Толстой «он был постоянно в борьбе со своими страстями, погруженный в самоанализ, судящий себя с беспощадной строгостью, требовательный и к себе и к другим. В то же время неисправимый оптимист, никогда не жалующийся, находящий выход из всякого трудного положения, ищущий решения для каждой проблемы, утешения для всякого несчастья или неприятности» [3, с. 359].

Лейтмотив всей его жизни — самосовершенствование. Только нравственное самосовершенствование, считал он, может привести человека к свободе и счастью, а любовь к ближнему и непротivление злу насилием должны быть единственной основой социального устройства общества.

Система коллективного воспитания А.С. Макаренко (1888—1939). Система воспитания советского педагога А.С. Макаренко отвечала задачам строительства нового общества, в котором общественные интересы должны иметь безусловный приоритет над индивидуальными ценностями. Он создал теорию коллективного воспитания, при котором формируются индивидуальные особенности отдельной личности.

Главное средство коллективного воспитания — это детское *самоуправление*, к примеру коллектив школы выбирает актив, который принимает решения по ключевым вопросам общественной жизни. Однако за тем, кто из числа воспитанников будет избран в такой актив, следит взрослое руководство школы и в результате за всеми детскими решениями стоит железная воля взрослого педагога.

В актив сам А.С. Макаренко принимал тех воспитанников, которые хорошо относились к учреждению и его задачам, участвовали в работе органов самоуправления, в работе управления производством, в клубной и культурной работе [4, с. 23]. Актив он подразделял на действующий и резерв. В первый входили воспитанники-лидеры, те, которые могли вести коллектив за собой, «отзываясь с чувством, со страстью и убеждением» на каждый вопрос. Действующий актив пополнялся за счет резерва, который к тому же должен был поддерживать лидеров во всех их замыслах и начинаниях [там же].

Особо стоит обратить внимание на тот факт, что к активу сам А.С. Макаренко предъявлял повышенные требования, не давая им никаких привилегий ни морального, ни материального характера.

Кроме постоянно действующих органов самоуправления в учреждениях, руководимых А.С. Макаренко, создавались временные коллективы, решающие вполне определенные конкретные задачи. Во главе этих коллективов стояли временные командиры; часто бывало так, что, побыв какое-то время командиром, воспитанник на завтра должен был подчиняться своему товарищу, у которого вчера сам был «начальником». По мысли А.С. Макаренко, так формируется умение как подчиняться, так и приказывать, брать на себя ответственность и требовать ответственности от других.

В общем, основное кредо этой педагогической системы таково — *отдельный член коллектива должен чувствовать свою зависимость от него, должен быть предан его интересам, отстаивать эти интересы и дорожить ими. Причем такое качество, как личная инициатива, педагог рассматривал в соответствии с коллективными интересами — можно ставить только такие личные цели, которые служат решению коллективной задачи.*

Успех в работе по созданию коллектива зависит, по А.С. Макаренко, от того, насколько четко и ясно каждый воспитанник представляет себе *перспективы совместной жизни*, которые могут быть *близкими, средними и далекими*.

Близкая перспектива — это предстоящий поход в кино, театр, прогулка либо экскурсия. При этом необходимо сочетать приятное с полезным: помимо увеселительных мероприятий ребята должны планировать и совместную общественно полезную деятельность, к примеру заливку катка или что-то в этом роде. Главное, по мысли педа-

гога, чтобы в общем труде ребята испытывали как можно больше положительных эмоций — именно они объединяют и сплачивают коллектив.

Средняя перспектива — это радостное коллективное событие, несколько отодвинутое во времени: общенародные или местные праздники, юбилеи, летний или зимний отдых и т.п. При этом средняя перспектива только тогда принесет воспитательный эффект, когда коллектив на протяжении достаточно длительного времени готовится к таким дням, к примеру разрабатывает маршрут предстоящего похода, готовит к нему снаряжение, обсуждает обязанности каждого участника и т.д.

Далекая перспектива — это будущее самого учреждения, членом которого является каждый ученик. По убеждению А.С. Макаренко, судьба коллектива должна определять и личные устремления воспитанника, при этом шаг в сторону, ориентация на личные, а не общественные интересы и ценности, расценивается как побег [А.С. Макаренко о воспитании / сост. Д.И. Латышина. М.: Школьная Пресса, 2003].

Помимо *общей перспективы* коллектив объединяют *традиции*, уважение к опыту и логике действий старших, доверие к дню вчерашнему, к товарищам, создавшим какую-то ценность и не желающих с ней расставаться [4, с. 95]. Одна из традиций воспитательного учреждения, руководимого А.С. Макаренко, была такова: дежурный член санитарной комиссии имел неограниченные права, мог любого воспитанника поднять из-за обеденного стола и послать мыть руки. При этом действия «диктатора» не обсуждались, его требования по наведению порядка подлежали немедленному исполнению. По традиции на роль такого проверяющего избиралась девочка — чистюля, педантичная и не склонная ни к каким увлечениям, ни сердечным, ни иным. Как правило, житья от такой девочки не было никому, она находила то, что хотела, к примеру пыль на перевернутом стуле... [4, с. 94].

Вообще, на роль традиций в воспитательном процессе вслед за Макаренко обращал особое внимание и Симон Соловейчик. Приведем цитату из его книги «Педагогика для всех»: «...В прошлые времена даже самые состоятельные люди отдавали детей в закрытые воспитательные учреждения, потому что там ребенка могли научить правилам поведения, не вступая в отношения с ним. В лицее, в пансионе, в детском саду к порядку приучает не воспитательница, а порядок,

установленный раз и навсегда. Человек, побывавший в венгерской гимназии, рассказывал мне, как его поразило, что ученики на переменах чинно ходят по двору в парах, по кругу. Он спросил директора гимназии, какими методами добиваются такого порядка. Тот пожал плечами: — Не знаю. Они уже четыреста лет так ходят» [5, с. 131].

Резюмируя опыт А.С. Макаренко, зададимся таким вопросом: готов ли педагог, разделяющий его взгляды, признать, что у каждого учащегося существует свой особый взгляд на мир, который далеко не всегда соответствует коллективным представлениям? Скорее всего, в рамках этой системы, вопрос останется риторическим.

Литература

1. Ясвин В.А. Образовательная среда. М.: Смысл, 2001.
2. Энциклопедия афоризмов. М., 1998.
3. Сухотина-Толстая Т.Л. Воспоминания. М.: Художественная литература, 1980.
4. А.С. Макаренко о воспитании / сост. Д.И. Латышина. М.: Школьная Пресса, 2003.
5. Соловейчик С. Педагогика для всех. М.: Первое сентября, 2000.
6. Радугин А.А. Педагогика. М.: Центр, 2002.
7. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. URL: [http:// www.tolstoschool.ru](http://www.tolstoschool.ru)

1.1.2. Современные модели воспитания

Наиболее распространенные на сегодняшний день воспитательные модели на Западе — технократическая (учебно-дисциплинарная) и гуманистическая (личностно-ориентированная) — уходят своими корнями в начало и середину XX в., когда появились соответственно такие научные направления, как бихевиоризм и гуманистическая психология. Свою уникальную модель воспитания создали и в Японии, сегодня она оказывает существенное влияние на развитие педагогического мышления во всем мире.

Технократическая модель воспитания. В утрированно упрощенном виде можно сказать, что в этой модели человек представляется

как марионетка, послушно реагирующая на чужие приказы и указания. Воспитание такой личности особого труда не представляет: необходимо лишь умело подбирать поощрения и наказания, на которые и будет реагировать живой автомат.

Управление поведением ребенка посредством сочетания «кнута и пряника» — эта идея прочно вошла в головы многих американских педагогов начала XX в. Результатом такого воспитания стало формирование людей, во-первых, неспособных к самостоятельному мышлению; во-вторых, неспособных к тому, чтобы понять внутренний мир другого человека.

Последнее обстоятельство вызвано излишней простотой в воспитании, когда тот, кто воспитывает, не учитывает интересов, мнений и настроений воспитуемого. Усваивая эти уроки, выросший воспитуемый демонстрирует по отношению к окружающим такую же «простоту», считая, что «грузчик должен грузить, строитель — строить, учитель — учить, начальник — командовать, подчиненный — исполнять...» [1, с. 80]. Таким образом, поведение, не укладывающееся в рамки социальной должностной роли, «выше понимания» человека, привыкшего к «простоте».

Кроме того, сам метод регулярного использования наказания за неблагоприятные поступки ребенка чреват своими психологическими последствиями, на которые обращал самое пристальное внимание В.А. Сухомлинский: «Там, где процветает наказание, где за каждый возможный отрицательный поступок предусмотрено соответствующее наказание, не может быть и речи о моральных привычках. Со времен Каина... мир никогда не удавалось ни исправить, ни утратить наказанием: как раз наоборот. Самый большой вред, который причиняют детям и подросткам непродуманные, примененные сгоряча наказания, заключается в том, что наказанному уже не нужно прилагать внутренние духовные силы к тому, чтобы стать лучше. Большая мудрость в словах Ф.М. Достоевского: наказание освобождает от мук совести. Значительно легче наказать, чем добиться того, чтобы человек переживал собственную вину, карал себя своей совестью. А собственная кара, собственный голос совести в детстве и особенно в отрочестве играет огромную силу» [6, с. 286—303].

Следует отметить, что современные представители бихевиоризма уже не столь категоричны и «наивны» в своих устремлениях: они

пытаются сформировать у учащихся адаптивный поведенческий репертуар, соответствующий социальным нормам, требованиям и ожиданиям. При этом детально прорабатывается вопрос о том, какими же умениями и навыками должен владеть учащийся и как их формировать.

Гуманистическая модель воспитания. Воспитание свободных граждан, реализующих свои интеллектуальные, личностные и творческие возможности, — прерогатива гуманистической педагогики, основным предметом которой выступает человек, стремящийся к самоосуществлению и саморазвитию [2].

В соответствии с принципами этой педагогики воспитатель должен научить учащегося стать творцом своей жизни, говоря иначе, процессу жизнетворчества. М.А. Лукацкий и М.Е. Остренкова сформулировали навыки, помогающие осуществлению жизнетворчества; именно эти навыки, по их мнению, в идеале должно формировать у учащихся современное российское образование:

«Учащиеся должны научиться:

- познавать окружающий мир и самих себя;
- оценивать окружающий мир и самих себя;
- предвосхищать возможные последствия своих практических действий, уметь выработать прогнозы;
- осознанно действовать в окружающем мире, выстраивать гармоничные взаимоотношения с другими людьми, овладевать методами организации своих отношений с природой, обществом, самим собой;
- выстраивать целостную систему мировоззрения, знаний, убеждений, ценностей, принципов, позволяющих им адекватно воспринимать окружающий мир, понимать свое место и роль в нем;
- развивать свои природные задатки, реализовывать свои личностные силы, естественное стремление к основным ценностям бытия;
- способам саморефлексии, самопознания, самореализации, позволяющим понимать смысл своей жизни, выбирать достойный образ жизни и стиль поведения, определять главные жизненные пути и цели, находить пути и формы оптимальной реализации своего предназначения в мире» [там же].

Каковы же конкретные пути становления самореализующейся личности, по которым может идти средняя и высшая школа? Их можно наметить, выделив специфические особенности гуманистически ориентированного образовательного процесса [там же].

Построение гуманистического образовательного процесса предполагает переориентацию педагогического идеала — того образа «идеального ученика», который сложился в сознании педагога, — с социальных задач (примат общественных ценностей над личными) на индивидуальные (примат личных ценностей над общественными). «Человека согласно гуманистическому ориентиру больше не должны готовить к служению обществу, основной вектор воспитательной работы должен быть направлен на формирование у учащегося готовности прийти на помощь, способности к сотрудничеству, ответственности за судьбы общества. В свете этой человекоцентристской функции реализация гуманистически ориентированного образовательного процесса предполагает:

- становление в образовательных учреждениях демократического стиля взаимоотношений между педагогами и учащимися;
- установление между самими учащимися отношений взаимопонимания, соучастия, содействия, ненасилия;
- создание благоприятных условий для формирования у учащихся при изучении гуманитарных и естественных наук целостной картины мира и понимания роли человека в его сохранении» [там же].

Таким образом, при таком построении образовательного процесса центром внимания оказываются *диалоговые формы отношений между педагогами и учащимися*, при которых создаются условия для наиболее полной творческой реализации последних. Кроме этого, организация образовательной деятельности ученика осуществляется не по принципу традиционного информационного процесса, а как *процесс решения проблем разного уровня сложности*. Последнее обстоятельство играет огромную роль в формировании у учащихся навыков активности и самостоятельности, способствует познавательному и личностному развитию учащихся при управлении этим процессом со стороны педагога.

Итак, перед педагогом, работающим в рамках данной образовательной технологии, встает непростая задача — построения диалого-

вых отношений с учащимися, при которых последние воспринимаются как равноправные личности, индивидуальные особенности которых надо учитывать и уважать.

Японская модель воспитания. В отличие от индивидуалистического Запада в коллективистских культурах (Япония, большинство латиноамериканских и ближневосточных стран) на первое место ставятся интересы группы: ее ценности важнее личных целей и устремлений. Преданность и верность интересам группы приводит к конформизму — принятию и исполнению групповых требований, даже если они противоречат собственным убеждениям.

Данное мировоззрение отражено в отработанных годами японских воспитательных технологиях, образующих интересную и неоднозначную воспитательную модель, давно уже ставшую темой для научных исследований и обсуждений общественности.

Основное предназначение японской педагогики — *воспитать человека, который сможет эффективно работать в коллективе*. При этом каждый член общества должен усвоить нехитрую истину, которая пока еще является основополагающим принципом японской жизни: *«Не выделяться!»*

Формированию навыков сотрудничества с другими людьми подчинена вся система воспитания — в семье, в детских садах, средней школе. К примеру, уже в детских садах «искореняются» такие детские привычки, как драчливость и задиристость. Но делается это совсем непривычным для нас образом. Сошлемся на тот опыт, который описывает Светлана Маркова, работающая в этой стране.

Российская мама повествует, что ее трехлетний ребенок, попав в местный детский садик, «задал всем жару»: «...Практически каждый день воспитатели рассказывали мне, что он кого-то укусил, поцарапал или ударил! Вы, наверное, сразу представили себе возмущенных воспитателей, которые отчитывают нерадивую маму за то, что так плохо воспитала сына? Совсем нет! Описывая мне его «подвиги», они постоянно извинялись за что-то, и главное, просили не ругать его и не беспокоиться! Быть может, они таким образом еще и себя успокаивали, так как я читала в их глазах неподдельный ужас и смятение от такого воспитанника! Но система японского воспитания, когда взрослые настолько терпеливо и доброжелательно относятся к любому ребенку,

что постепенно это облагораживает даже самого заядлого драчуна, все же победила, и очень скоро воспитатели наперебой стали мне рассказывать, что Вова сегодня никого не укусил, не побил и не поцарапал! Я смотрю на него и поражаюсь, что при всех его мальчишеских увлечениях пистолетами и саблями, при всей его вредности, при его физической способности постоять за себя в нем никогда уже не вспыхивает агрессия, желание отомстить, если обидели. Это я считаю одним из главных завоеваний японского воспитания» [3, с. 2].

В Японии не принято сравнивать детей между собой. Воспитатель никогда не отмечает лучших и не ругает худших, не говорит родителям, что их ребенок хуже или лучше всех что-то делает. *Выделять кого-то — это значит породить дух конкуренции, а она может навредить межличностным взаимоотношениям!* [3]

Интересно то, что выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский также был противником того, чтобы одного ученика сравнивать с другим. Вот что он пишет, рассказывая о своем опыте учительской работы:

«...следует иметь в виду некоторые подводные камни самой логики педагогического процесса: обучение проникнуто постоянной, повседневной проверкой (контролем), ежечастным сравнением успехов одного ученика с успехами другого. За всем этим таится опасность разочарования, неуверенности в своих силах, замкнутости, равнодушия, озлобления, т.е. таких душевных сдвигов, которые приводят к огрублению души, утрате чуткости к тонким способам влияния на духовный мир человека — слова и красоты. Бывает, что воспитатель удивляется: почему подросток в ответ на доброе слово грубит, почему он не понимает ласки? Да потому, что его огрубил, “закалил” недоверием, подозрительностью, ежедневными уколами в самое чувствительное место человеческой души — самолюбие. Видишь, мол, твой товарищ отвечает на пятерку, а ты троечник. Как же тебе не стыдно, да и есть ли у тебя хоть капля самолюбия. Слов этих может и не быть, но подтекст часто бывает именно таким...

Мы щадили самолюбие подростков тем, что избегали сравнения: вы учитесь хорошо, а вы — плохо. Оценка умственного труда людей, которые имеют разные способности, требует большого такта...

Так как же обойти эти подводные камни воспитания? ...Мы договорились (и никогда не нарушали этой договоренности): если подросток

не выполнил задание потому, что чего-то не понял, не ошеломлять его сразу же оценкой. Мы вообще не ставили неудовлетворительных оценок. «Если вы еще не поняли, поработайте, подумайте, выполните самостоятельно то, что нужно было выполнить вместе с классом» — таким был смысл и тон обращения. За доверие подростки платили нам искренностью и трудолюбием» [6, с. 286—303].

Возвращаясь к японской педагогике, следует отметить, что здесь никогда не повышают на детей голос, не читают им нотаций, не говоря уже о телесных наказаниях. Для управления поведением ребенка используют другой метод — *угрозу отчуждения от значимой группы* [3]. К примеру, драчуну говорят, что, если он и дальше будет так себя вести, вся группа будет над ним смеяться. Для японца, даже самого маленького, это страшно — никто здесь не мыслит себя вне коллектива.

Уже в детских садах детей учат анализировать возникшие в играх конфликты и находить компромиссное решение. При этом в ссоры между детьми взрослые не вмешиваются, пусть учатся жить в коллективе сами!

При всем том позитиве, который несет данная система, обратной стороной медали является формирование личности, неумеющей самостоятельно мыслить, боящейся личной инициативы. Более того, когда такая личность в коллективе появляется, она становится объектом насмешек или даже ненависти [4, с. 7], превращаясь в настоящего изгоя.

Необходимо отметить, что сами японцы осознают перекосы в своей системе воспитания. Сегодня в японской педагогической печати подчеркивается наличие «острой потребности в творческой личности», стимуляции личной инициативы и самостоятельности [5].

Литература

1. Шмелев А.Г. Острые углы семейного круга. М.: Знание, 1986.
2. Лукацкий М.А., Остренкова М.Е. Образование, центрированное на человеке: история и современное звучание гуманистических идей // Образование и общество. 2005. № 6.
3. Маркова С. Японский детский сад. URL: [http:// www.japon.ru](http://www.japon.ru)

4. Тимофеева Т. Японское воспитание. URL: <http://adalin.mospsy.ru>
5. Павлова Т.Л. Традиции и реформы современной японской школы. URL: <http://informika.ru>
6. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Избранные педагогические произведения. М.: Педагогика, 1979. С. 286—303.

1.1.3. Российские модели воспитания

Говоря о российской модели воспитания, необходимо отметить, что в современных поликультурных странах образование и воспитание, как правило, включают в себя множество моделей и типов педагогических тенденций, отвечающих запросам общественного развития. В этих условиях можно говорить о доминирующих педагогических ориентациях, таких как *гуманистическая* и *духовная*.

О гуманистической модели воспитания речь шла выше. Отечественный психолог А.Н. Поддьяков предлагает дополнить ее противоположной составляющей — моделью педагогического противодействия.

Модель педагогического противодействия. Может ли существовать тип обучения и воспитания, при котором педагог сознательно противодействует процессу личностного развития учащегося? Отвечая на этот вопрос, А.Н. Поддьяков отмечает, что «...целенаправленное противодействие обучению и развитию, которые одни люди осуществляют по отношению к другим, не только распространено, но и может оказывать различное, часто непредвиденное влияние на результаты обучения и процессы познавательного и личностного развития» [2, с. 2]. Соответствующую область феноменологии и стоящую за ним психологическую реальность этот ученый назвал педагогикой противодействия.

Одно из понятий, которым оперирует А.Н. Поддьяков, — «зона ближайшего развития» (ЗБР) (фундаментальное понятие отечественной психологии, введенное Л.С. Выготским) — то, что человек не умеет, но чему может научиться с помощью другого. В контексте педагогики противодействия в это понятие Поддьяков вкладывает следующее содержание: «То, чему человек не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в противодействии с дру-

гим» [там же, с. 11]. При этом, как замечает автор, «формирование ЗБР в условиях противодействия имеет свою специфику. Мотивация здесь может определяться просто самой ситуацией брошенного вызова, варьируя при этом в очень широком диапазоне, от легкого спортивного азарта... до жгучей ненависти к противостоящему субъекту и готовности действовать наперекор ему всегда и везде — в том числе учиться запрещенному» [1].

Важно то, что противодействие в обучении и развитии часто создает для самого педагога ситуацию непредсказуемости, так как невозможно спрогнозировать, чего и каким образом добьется человек, которому сильно мешали [там же]. Напротив, при гуманистической модели обучения спрогнозировать результат личностного развития более вероятно — педагог ведет обучаемого по намеченному пути, помогая последнему реализовывать свои цели и устремления [там же].

Вообще, отмечает автор, противодействие обучению так же неизбежно и необходимо, как и помощь в обучении. В ряде случаев противодействие даже приводит к более высокому эффекту познавательного и личностного развития, чем без него [2, с. 12].

Один из методов педагогики противодействия — *провокация* (лат. *provocation* — вызов), которая может рассматриваться в двух аспектах. В контексте поведения людей в ситуации конфликта провокация рассматривается как скрыто агрессивный способ воздействия на партнера и означает нанесение ему ущерба, получение преимущества за его счет [3, с. 1]. В качестве средства психологического воздействия провокация рассматривается как побуждение и выступает катализатором позитивного развития партнера по взаимодействию [там же].

Говоря о возможных негативных последствиях применения в воспитании данной модели, необходимо коснуться такой проблемы, как *нарушение внутренней устойчивости личности под влиянием определенных социальных воздействий*. В этой связи можно и нужно говорить о необходимости обучения растущей личности распознаванию дискриминационных по отношению к себе ситуаций и умению цивилизованно им противостоять. Не менее важны и внутренние убеждения, взгляды и идеалы личности, регулирующие ее поведение в широком спектре жизненных ситуаций.

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru