***СОДЕРЖАНИЕ***

1. **Размышления об авторитаризме и гуманизме в педагогическом процессе.........................................................................................................3**
2. **Размышления о психологических предпосылках гуманного педагогического процесса..........................................................................8**
3. **Размышления о целостности гуманного педагогического процесса........................................................................................................12**
4. **Размышления о 2-ом уровне жизни детей..............................................................................................................17**
5. **Размышления об оценочной основе педагогического процесса........................................................................................................24**
6. **Размышления об учителе..........................................................................28**
7. **ЛИТЕРАТУРА............................................................................................32**

***Размышления об авторитаризме и гуманизме в педагогическом процессе.***

Природа непобедима, и не нужно ее побеждать. И скрещивать можно что угодно, и синтезировать, и искусственные моря можно создавать. Но стоит ли все это называть победой над Природой, если в иных случаях это наше «победоносное» вторжение в Природу оборачивается и еще может оборачиваться трагедией и катастрофой для людей, для Планеты?

Человек всемогущ, когда он союзник Природы, ее единомышленник, се сообщник, се помощник. Но тот же человек, а также и многие другие, составляющие его окружение, а то и целое поколение, может быть строго наказан Природой, если он возомнит себя сверхприродой, начнет диктовать Природе, будет разрушать установленную ею гармонию.

Каким рождается ребенок — чистой, восковой массой?

Эта концепция, когда-то красивая, может быть, и нужная, ушла в прошлое. Но ведь до сегодняшних дней то и дело слышишь, даже в учительских: «Ребенок — табула раса!» И тот, кто верит в эту формулу, тот, по всей вероятности, хочет или возгордиться: мол, давайте мне ребенка, и я из него сделаю что угодно, или же призвать других к пацифизму: люди добрые, показывайте детям хорошие примеры, ибо они сразу запечатлеваются на их чистых досках.

Ребенок со своей миссией — это значит, что каждый ребенок есть неповторимость и наделен от Природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей. Есть и общие для всех возможности и способности, но есть и своя изюминка у каждого.

Человек нужен человеку, и люди рождаются друг для друга. Человек есть подспорье для другого человека. Сама жизнь, бурлящая по своим законам, вызывает к рождению нужного человека.

Лишь бы жизнь, которая его вызвала к рождению, общество, воспитание, люди, которые будут его окружать, не исказили его судьбу, не сломали его судьбу, не сломали его предназначение.

Так вот зачем рождается ребенок?

Затем, чтобы разрушать жизнь на Земле или гармонировать с Природой, стать ее помощником в ее созидательной деятельности, созидать не во вред людям, человечеству, а на пользу им?

Проблема выживания человеческого рода на Земле невыдуманная проблема. И на каждого ребенка, который появляется на свет, мы должны смотреть как на пришельца от...

«Космос лепит лик Земли», — говорил В.И.Вернадский.

Стало быть, космос вместе с Землей лепят первозданную природу человека.

А общество со своими школами, воспитанием, образованием должно содействовать тому, чтобы человек смог раскрыть свою природу, смог утвердиться, смог выполнить возложенную на него миссию.

А миссия эта может быть направлена только на доброе, на созидание, ибо Природа не нуждается в силах, разрушающих ее целостность, гармонию и красоту.

Человек рождается потому, что он нужен нам, уже рожденным и живущим на Земле, летающим в космос, создающим материальные и духовные ценности и вместе с тем увлеченным мелкими и эгоистическими заботами, вредящим Природе, грозящим своими необдуманными действиями существованию жизни на Земле. Каждый из нас тоже родился со своей миссией. Кто открыл ее в себе и служит ей преданно, вдохновенно, самоотверженно. Кто навсегда потерял ее в результате неверного, искаженного воспитания, а также влияния существующих в обществе грубых разрушительных сил.

Необходимо отдать должное некоторым научным поискам, которые ныне могут составить основу перестройки школы. Среди них следует назвать новую дидактическую систему, созданную экспериментальным путем под руководством Л.В.Занкова, гуманную педагогическую систему, рожденную опытом В.А.Сухомлинского, концепцию содержательных обобщений, созданную на основе эксперимента под руководством Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова.

Но ученые, несущие в себе всю власть авторитарно-императивной педагогики, или, как еще называют, официальной педагогики, смогли растоптать эти ростки нового в педагогической науке. Эксперимент Л.В.Занкова и его теоретические обобщения были преданы забвению или же растворены в общей массе «теории педагогики», а лабораторию, ведущую исследования, после смерти ученого закрыли.

В.А.Сухомлинский долгое время подвергался попранию и нападкам, его учению наклеивали ярлыки буржуазности.

Авторитарно-императивное управление системой просвещения и соответствующие ему педагогический процесс и методическая служба вместе с педагогической наукой создают целостную структуру «бездетной» педагогической теории и практики.

Из каких постулатов исходит педагогическая наука, развивающая теорию авторитаризма в педагогическом процессе? Как воспринимает практика ребенка? Здесь и для науки, и для практики существует не оглашенная, но подразумеваемая общность взглядов. И теория, и практика авторитарно-императивного направления априорно предполагают, что без принуждения невозможно приобщить детей к обучению и воспитанию. Об этом ни в одном учебнике педагогики, дидактики, частных методик, разумеется, не будет сказано ни слова. Но эту тенденцию нетрудно уловить в характере описания принципов, методов, средств, форм воспитания и обучения. Эти описания напутствуют учителя на начальственный стиль общения со школьниками. Ученик обязан учиться, он обязан слушаться — вот предварительное условие такого общения.

Примечательно, что для авторитарно направленной педагогической науки одна из важнейших проблем — это дисциплина. Как установить в школе, в классе сознательную дисциплину, как заставить школьников выполнять свой долг перед государством? И вот возникает обилие литературы о сути сознательной, советской дисциплины в школе, о системе наказания школьников за нарушение установленного порядка. Даже в узаконенных «Правилах поведения школьников» говорится о том, как могут быть наказаны нарушившие эти правила. Педагогическая теория больше увлекалась разработкой методики применения мер принуждения школьников, чем их поощрения, системы требований, чем воспитания в духе доверия. «Чтобы успешно учить и воспитывать, надо напугать учеников, надо, чтобы они боялись своих учителей». Можно ли где-нибудь вычитать о таком педагогическом кредо? Хотя оно составляет основу (осознанную, неосознанную — это не важно) авторитарного педагогического мышления, тем не менее опровергается на словах категорически.

Авторитарно-императивное общение со школьниками заложено и в учебниках по отдельным предметам. Учебники, как и учителя, тоже не доверяют детям, не верят, что у них есть желание учиться, есть жажда к знаниям. Они тоже вроде учителей: все требуют, чтобы их читали внимательно, от и до, запоминали, отвечали на вопросы. Учебники не умеют по-дружески говорить со школьниками, помогать им, сочувствовать, радоваться вместе с ними, смеяться, поощрять их на познавательные дерзания. Они так же хмурятся и грубят, такие же нудные, как иные учителя. Учебники не живут жизнью школьников, потому дети недолюбливают свои учебники, не берегут их, не дружат с ними. Тут все взаимно: какое отношение проявляют учитель и учебник к школьникам, таким же отношением отвечают они им.

В конце 50-х — начале 60-х годов в педагогике возникли понятия: «традиционная методика», «традиционная дидактика», «традиционная психология». Этими понятиями характеризуются сложившийся авторитарно-императивный педагогический процесс и соответствующая ему методическая система. Традиционная методика, дидактика, психология, по мнению В.В.Давыдова, есть относительно единая система взглядов на процессы усвоения знаний школьниками, излагаемая в наиболее распространенных ныне пособиях и учебниках, которыми руководствуются, в частности, студенты и молодые преподаватели при ознакомлении с основами этих дисциплин. По мнению Л.В.Занкова, традиционная методика действует в массовой практике уже на протяжении ряда десятилетий и сохраняется до сих пор не в силу своих высоких качеств, а лишь как издавна привычное.

Критическая оценка такой практики и «относительно единой системы взглядов» обучения и воспитания порой рождает упрек: разве все было так плохо и разве не эта традиционная школа воспитала несколько поколений советских людей, которые выдержали испытание войной и которые теперь развивают нашу экономику и культуру?

Да, разумеется, нынешнее поколение «советских» людей в основном воспитанники советской школы, а это поколение многое перенесло на своих плечах. Наша школа воспитывала идеологически ориентированное поколение рабочих, крестьян и интеллигенции. Школа внушила своим воспитанникам чувство патриотизма и интернационализма.

Достигли ли мы цели? В каком качестве? Зависит ли от качества школьного образования нынешнее состояние нашего общества? Как объяснить происходящие в обществе социальные и экономические кризисы, спад нравственности и культуры? Кого винить за духовную скудость многих людей.

В течение ряда десятилетий мы привыкли к тому, что педагогика как наука и педагогический процесс как практика внутри себя не имеют альтернативных вариантов. Есть только две педагогики: советская педагогика и буржуазная педагогика. Первая — «самая передовая», а вторая — «отсталая и реакционная».

К сожалению, критика буржуазной школы и педагогики в основном исходила из позиции отрицания, вместо того чтобы дать возможность учителю сперва осознать всю суть того или иного буржуазного направления, а затем помочь ему критически разобраться в его пригодности для наших условий.

Однозначное понимание педагогики как науки и как практики не раз приводило нас к тому, что возникшие новые идеи и практика заглушались или же растворялись в общей смеси так называемой педагогической теории, где они теряли свою самобытность и потому не способствовали обогащению педагогической мысли.

Имеет ли педагогика как наука о воспитании и образовании молодого поколения свои направления, может быть, даже противоречащие друг другу? Нет, долгое время такая практика была недопустимой. Господствовала мысль, что педагогика у нас одна, безвариантная, и всякая попытка ее разветвления вызывала губительную для этих ветвей реакцию.

Но новые направления в педагогической науке все же возникли. Как это случилось?

Парадоксально, может быть, но эти новые направления, как правило, зарождались и развивались в недрах психологии как психологические эксперименты под руководством психологов и редко на почве самой педагогики и под руководством ученых-педагогов. А.В.Запорожец, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Н.А.Менчинская. А.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Б.И.Хачапуридзе...

***Размышления о психологических предпосылках гуманного педагогического процесса.***

Общество той или иной эпохи в зависимости от своего уровня развития, от стоящих перед ним жизненных задач создавало свою школу, свою педагогику, с помощью которых стремилось воспитывать человека по образу своего идеала. А эта школа со своей ограниченной практикой, со своим недоверием к ребенку развивала в нем те возможности, о наличии которых ей было известно.

Ребенок хочет, ребенок может, ребенок стремится быть развитым, знающим и умеющим. Он, или Природа в нем, протягивает руки нам — просит помощи и дает надежду. Все зависит от нас, взрослых, как мы будем принимать ребенка: как такого, в котором сидят добро и ангел, или как такого, в котором поджидают нас зло и черт.

Особенность функциональной тенденции можно проследить на примере развития такой важнейшей функции для человека, каковой является речь. Не буду говорить о ее значении в жизни людей. Ясно, что безречевая человеческая жизнь трудно вообразима.

Ребенок несет в себе возможность овладеть речью, и он начинает говорить в такие короткие сроки, что можно подумать: он нес в себе не только возможность, но и саму речь в готовом виде. Однако ребенок несет в себе возможность овладеть речью. Эту мысль утверждают многие ученые. Известный в мире американский психолингвист Н.Хомский создал целое направление в этой области. В подтверждение того, что ребенок несет от рождения языковой механизм, он ссылается на общие закономерности произношения детьми первых звуков. Последователи теории о прирожденности речевого механизма, исходя из специальных наблюдений над речью детей разных континентов и разных национальностей, утверждают, что вне зависимости от того, какой язык дети осваивают, их речь проходит одни и те же стадии: лепет, первые слова в один год, двусловные сочетания детей во второй половине второго года и т.д. Первые слова и предложения детей во всех языках отражают одинаковый основной набор семантических связей, это подчеркивается исследователями. Они утверждают еще, что после половой зрелости, если до этого по каким-либо причинам ребенком язык не усвоен, усвоить язык будет или трудно, или даже невозможно.

Возможность заговорить — это уникальнейший дар Природы. Сразу после рождения ребенок не говорит ни слова. Он издает множество звуков, потом, в конце второго месяца, начинает издавать нежный, низкий гласный звук (часто «у») в ответ на обращенную к нему речь, в возрасте же пяти-шести месяцев у него возникает лепет. И вот какой факт зафиксирован в науке: «Начало лепетания скорее зависит не от научения, а от созревания младенца. Глухие дети, которые не слышат ни посторонних звуков, ни звуков, издаваемых ими самими, начинают лепетать в том же возрасте, что и дети, которые слышат, и лепетание их очень сходно. Правда, у глухих детей оно более монотонно. Однако если лепетание у здоровых детей продолжается довольно долго и со временем возрастает, у глухих детей оно быстрее затухает, очевидно, из-за отсутствия обратной связи и социального стимулирования. Если вокализация младенца поддерживается вниманием, чистота лепетания возрастает, хотя характер произносимых звуков не меняется».

Лепетание и есть работа прирожденной речевой функции. Она тем самым ищет речевую опору среди окружающих ребенка людей. Речевая функция глухого ребенка не находит (не воспринимает) такую опору и потому скоро гаснет. Глухой ребенок — это еще не немой, он мог бы заговорить, если бы существовали педагогические способы поддержания лепетания речью взрослых через другие каналы восприятия ребенком мира.

Проходит время. Окружающие проявляют заботу о ребенке: ухаживают, кормят, ласкают, купают, одевают... Вся эта забота сопровождается речью взрослых, ребенок оказывается в речевом потоке, речь людей обмывает его постоянно.

Речь, которой окутывается ребенок, бывает разнонаправленной по отношению к нему. Я не ставлю здесь цель вести научную классификацию разнонаправленности речи, не претендую на точность, выскажу только свою мысль. Речь вокруг ребенка может быть «эгоцентрическая» — речь взрослого, занятого ребенком, вроде: «Мы теперь оденемся... пойдем гулять... ты у меня умница, красавчик... вот так тебя уложим в колясочку, чтоб удобно было... ну, пошли гулять...»; призывающая ребенка заговорить, произнести слово: «Скажи — ма-ма... ма-ма... скажи — да... скажи — спасибо...»; обучающая и коррегирующая: «Скажи — ррр.-скажи — шшш... скажи — дай воды... вода...» — и взрослый одновременно показывает движение губ, демонстрирует процесс произнесения слова, звука; вводящая в мир предметов: «Вот глазки... Где у тебя глазки? Покажи глазки!.. А где нос?.. Молодец... А кто он? Па-па... Он па-па. Где мама?» и т. д.; речь в окружении младенца: говорят взрослые между собой о своих делах и проблемах, слышна речь по радио, с телеэкрана...

Трудно сказать, речь какой направленности больше преобладает в жизни младенца. Сказать, что речь у него возникает на базе обращенных именно прямо к нему потоков речи взрослых, а речь в его окружении не влияет на него,— тоже было бы неправильно.

Ребенок начинает говорить, но это не просто слова, фразы, предложения или даже складное логическое описание внешней или внутренней действительности (своей речью ребенок выражает самого себя как целостный личностный мир). Речь ребенка — это внутренняя картина его духовности, его стремлений, его переживаний, радостей и огорчений, его отношений к внешней действительности. Вместе с тем мы видим, как ребенок, сам никак не задумываясь над этим, творит слова, речевые формы, конструкции высказываний, логику изложения. И все это происходит в пределах языковых норм и закономерностей.

Детская речь такая же чистая и непосредственная, каким может быть только горный ручеек; она так же романтична и заманчива, как бывает чистое синее небо с разбросанными на нем белыми облачками в образах ангелов; так же экспансивна и требовательна, как восходящее с гор красное солнце; так же обильна и неожиданна, как майский дождь. Детская речь есть радужные краски, которыми ребенок рисует картину своей первобытной природы.

И делает речь такой речевая функция, эта удивительная сила, затаенная в известных ученым и обозначенных ими на мозговой карте клетках, однако неуловимая и таинственная.

***Размышления о целостности гуманного педагогического процесса.***

Если ребенок в школе находится под сильным давлением авторитаризма, если там заставляют его учиться, то в семье у родителей, тем более не посвященных в психологические и педагогические тонкости, другого выхода не будет. Но вместе с тем у ребенка искажается мотив учения: он учится не ради самих знаний, ради самосовершенствования, ради познания, а ради получения льгот, права играть, заняться чем-то другим, что его больше увлекает. В школе мотив учения искажают отметки, а в семье к ним добавляются санкции на свободу выбора деятельности.

«Хочу играть!» — говорит ребенок и не терпит никаких запрещений.

«Нельзя!» — объясняют взрослые.

Выучить уроки можно и потом, а сейчас ему нужно, необходимо поиграть.

Эта логика ребенка сильна не тем, что идет от разумного видения действительности, а тем, что отражает именно неосознанную необходимость состояния в нем Природы. Ребенок не играет беспричинно. Причины, которые вызывают игру, нужно искать не столько во внешней среде (часто и не заметишь, что именно из среды побудило ребенка играть, и потому возникшая вдруг в нем игра может показаться беспричинной), сколько во внутренних побудителях. Говоря иначе, не мяч ищет ребенка, чтобы тот поиграл с ним, а пришедшая в движение функция ищет во внешней среде предмет (условия), чтобы, действуя им, удовлетворил свою сиюминутную жажду к развитию. Со временем, с накоплением опыта и мяч может стать для ребенка побудителем игры в мяч, если соответствующие функции в данный момент уже готовились к активности, а оказавшийся в среде мяч ускорил начало активности. Иначе ребенок может и не «увидеть» мяч в среде.

В игре ребенок свободен. Он свободен даже тогда, когда это коллективная игра с правилами и он обязан подчиняться правилам. А в случае нарушения правил, дети могут выгнать его из игры: уходи, скажут они, ты не умеешь играть. Значит, он, с одной стороны, выбирает игру свободно, с другой — тут же теряет свободу действий, ибо нужно играть по правилам, а не так, как захочется. Какую же тогда позицию должна занимать педагогика, каким должен быть педагогический процесс?

Сейчас как-то стало модным твердить, что детей лучше учить играючи, особенно шестилетних, да и всех младшеклассников, что игра есть главный метод обучения. Разрабатываются iupo-вые приемы. Может быть, это пристрастие к игровым методам обучения и есть своеобразный протест против авторитарной педагогики? Кстати, это увлечение одних методистов, психологов и учителей другие охлаждают «аксиомой» авторитарной педагогики, гласящей, что учение есть учение, оно без мучения не бывает. Пускается в ход предупреждение К.Д.Ушинского о том, что учить играючи вредно, так как чем больше мы будем оберегать ребенка от серьезных занятий, тем труднее для него будет потом переход к ним. Сделать серьезные занятия для ребенка занимательными — вот задача первоначального обучения. Помехой может оказаться принуждение к серьезности. Но сохраните в педагогическом процессе за ребенком чувство свободного выбора, уважайте его жизнь в целом, и если сумеете этого достичь, то вы увидите, каким получится этот процесс, будет он педагогикой золотой середины или совсем другой.

Давно замечено, что в каждом нормальном ребенке сидит эта страсть, стремление, потребность — повзрослеть поскорее. «Ребенок... стремится вступить в действенное отношение... к более широкому миру, т.е. стремится действовать, как взрослый» (А.Н.Леонтьев). «Ребенок хочет действовать, как взрослый, он весь во власти этого желания... В тех случаях, когда это желание не находит себе такого выхода, оно может приобрести совсем другие формы — капризов, конфликтов и т.д.» (Д.Б.Эльконин). «В конце дошкольного возраста это стремление повзрослеть у ребенка принимает форму желания поступить в школу и начать осуществлять серьезную, общественно значимую деятельность — учиться» (Л.И.Божович).

Страсть к взрослению ребенок проявляет на каждом шагу, во многих формах деятельности и поведения. Он потому и родился, чтобы стать взрослым, это Природа взрослеет в ребенке.

А почему нужно побыстрее взрослеть? Потому, что ребенок рождается не для детства, а для взрослости, не для беспечности, а ради того, чтобы заботиться. И детство дается ему тоже для того, чтобы стать человеком. И каким он станет человеком, будет предопределено тем, как мы, взрослые, вводили его во взрослую жизнь. Мудро сказал Экзюпери: «Мы все родом из детства». И чтобы наши представления о ребенке всегда питались оптимизмом, нам лучше следовать советам мудрого древнего педагога-гуманиста Марка Фабия Квинтилиана, которые он давал родителям: «Как только родится сын, отец должен с того же самого времени возложить на него самые лучшие надежды. Это сделает его более заботливым с самого начала».

Ребенок взрослеет в общении со взрослым. С маленьким, меньше, чем он сам, он не испытывает чувства взросления, если не вселять в него заботу о маленьких. Именно в общении со взрослым он хочет утвердить свои права повзрослевшего, свои личностные позиции. А если этот взрослый еще и учитель, то в общении с ним ему хочется утвердить свою личность, чувствовать в себе свободу и обязанности взрослого.

Страсть к взрослению есть сильнейшая и главнейшая тенденция в ребенке. Она несет в себе такую же силу Природы, какую несет растение, пробивающееся сквозь асфальт, чтобы увидеть свет. Все остальные тенденции, в том числе к развитию и свободе, как мне представляется, вплетены в эту страсть. Пси-холопы и педагогика не придавали ей должного значения, замыкались на застывших возрастных особенностях памяти, мышления, воли, эмоций и т.д., не видя их причастности к движению более важной тенденции, ведущей ребенка к своей взрослости.

Ребенок не рождается для того, чтобы злить нас всех — родителей, педагогов, воспитателей, учителей. Он рождается с великой миссией: стать человеком, неповторимым и уникальным, полезным для себя и для общества. Он как бы с протянутыми руками, умоляющими глазами просит нас помочь ему стать человеком. Сам он это не сможет сделать. Без заботы и помощи взрослых он погибнет. Но зато он несет в себе всю безграничность Природы и импульс к жизни. Несет в себе даже улыбку, такую мягкую, такую добрую. Улыбку младенца! Он показывает ее нам через 4— 5 недель после рождения, во время сна. Специалисты говорят, что это есть улыбка общения, значит, и доверия тоже, значит, и проявления своего права на счастье тоже. В ней не заложены противостоящие нашим воспитательным намерениям силы. Разве для нас мало значит страстное стремление ребенка к развитию, к свободе, к взрослению? Да еще и безграничность возможностей? Но улыбка несет с собой еще и условие, ставит его нам, взрослым, сама Природа, которая так кропотливо, со свойственной ей бесконечностью и скрупулезностью творит человека. Она выдвигает свой главный принцип воспитания: верить в ребенка, относиться к нему гуманно и оптимистично. Не ребенок должен быть силой взрослых загнан в авторитарно-императивный и потому удобный для нас педагогический процесс, а педагогический процесс должен стать притягательной силой для ребенка, смыслом его жизни. Очеловечивание ребенка, становление его уникальной жизни зависит от того, насколько очеловечена жизнь в обществе, а особенно же — жизнь вокруг ребенка, сам педагогический процесс со всеми своими составными: людьми — профессионалами, программами и учебниками, методами и формами, коридорами и классными комнатами школ.

Целостный педагогический процесс давно расчленен на два самостоятельных процесса: обучение и воспитание. Какой из этих двух процессов важнее — обучение или воспитание?

Каждый учитель знает, как механически приплюсовывается к уроку так называемый воспитательный момент: то из рассказа или стихотворения с нравственным содержанием делаются выводы, что хорошо и что плохо, как нужно себя вести и как нельзя; учитель произносит нравственные монологи... Наверное, есть еще многие другие возможности, чтобы в процессе обучения, на его конкретном отрезке не забывать и о воспитании детей, и если только учебный материал даст эту возможность, то учитель обязательно ею воспользуется. Однако этот воспитательный момент на уроке осуществляется не по законам воспитательного процесса, а по форме обучения.

Цель педагогического процесса, узнаем мы из учебников педагогики последних времен, охватывает задачи образования, воспитания, всестороннего и гармонического развития личности учащихся. Он, узнаем мы далее, взаимно усиливает входящие в него процессы: рост образованности соответствует росту воспитанности, возрастание воспитанности активизирует образовательные влияния целостного процесса. А еще что? Ведет он, то есть педагогический процесс, к слиянию педагогического и ученического коллективов в целостный образовательный коллектив, который выступает в роли наиболее действенного субъекта всестороннего развития учеников. Он еще, оказывается, создает возможности для взаимопроникновения друг в друга методов обучения и воспитания. Есть еще что-нибудь в содержании педагогического процесса? Да, есть, говорят нам. Педагогический процесс в наиболее полной мере позволяет реализовать программно-целевой подход к планированию работы школы с ориентацией на конечный результат — всестороннее, гармоническое развитие личности.

Такова «суть» содержания «целостного» педагогического процесса.

***Размышления о 2-ом уровне жизни детей***

Педагогический процесс выращивания познавательного чтения можно делить на три этапа.

На первом этапе в качестве основной задачи выступает овладение ребенком способом квазичтения и квазиписьма (квази — значит якобы мнимый). Решается она в так называемом добукварном, подготовительном к букварю периоде, длившемся 10—14 дней сразу после поступления ребенка в школу.

На втором этапе основная задача заключается уже в том. чтобы квазичтение (и квазиписьмо тоже) постепенно было вытеснено настоящим чтением и ребенок осваивал возможность решать некоторые познавательные задачи с помощью чтения. На это отводится время так называемого букварного периода. По сложившейся практике и требованиям установленных программ на это уходит 6—7 месяцев. Экспериментальный педагогический процесс дает возможность сократить это время вдвое.

На третьем этапе ребенок совершенствует в себе познавательное чтение путем решения множества разнообразных учебных и неучебных задач; познавательное чтение становится для него личностным приобретением, возникает в нем в качестве новообразования развития. На это уходит все оставшееся время в начальных классах (более двух или трех лет).

Л.С.Выготский, обсуждая проблему обучения письменной речи в дошкольном возрасте (он сторонник того, чтобы эта речь, равно как и чтение, развивалась в ребенке еще в дошкольном возрасте), говорит: «Наряду с первым вопросом о переводе обучения письму в дошкольный возраст выдвигается само собой требование жизненного письма, которое можно сравнить с требованием жизненной арифметики. Это значит, что письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи». Все это можно сказать и относительно познавательного чтения, жизненного чтения. Если процесс овладения чтением становится таким — жизненно важным, значимым — и вызван естественной потребностью, тогда можно быть уверенным, что ребенок сам будет содействовать стараниям учителя помочь ему присвоить новый вид деятельности.

Чтобы ребенок жил в педагогическом процессе, в котором он присваивает познавательное чтение, по моему представлению, нам следует соблюсти несколько условии.

Во-первых, присвоение ребенком познавательного чтения вести в процессе его развития, то есть вместо формирования, выработки, привития ему навыка чтения предложить ребенку процесс, развивающий в нем познавательное чтение. В силу функциональных тенденций ребенок внутренне расположен к таким видам деятельности, которые поощряют, ускоряют его движение по восходящей линии развития.

Во-вторых, сделать процесс выращивания познавательного чтения процессом решения разных познавательных задач, доставляющих ребенку радость успеха, открытия, ощущение, что занят серьезным, важным делом.

В-третьих, следить за тем, чтобы познавательные задачи со своими «необычными» формами и процессуальная сторона их решения в сотрудничестве с учителем привлекали ребенка, вызывали в нем любознательность, интерес.

В-четвертых, и думаю, это самое главное, учитель со своими содержательными формами личностного общения создавал для каждого ребенка в отдельности социальное окружение, утверждающее в ребенке значимость его познавательной деятельности, значимость результата познавательного чтения.

Эти условия следует иметь в виду в течение всего периода начального педагогического процесса.

Письменная речь является особой речевой функцией, и она по своему складу и средствам функционирования не менее отличается от устной речи, чем внутренняя речь от устной. Каковы эти различия, в чем состоят специфические трудности письменной речи?

Одна из основных трудностей письменной речи заключается в том, что она, как особая речевая функция, для своего хотя бы минимального развития требует высшей ступени абстракции. Письменная речь лишена звучания, интонирования, экспрессии и, вообще, всей озвученной стороны. Эта речь в мышлении, представлениях, без существенной стороны устной речи — материального звучания. Один этот момент уже полностью меняет комплекс психологических условий, сформированных в отношении устной речи. Абстрактность письменной речи усиливает и другие стороны. Письменная речь — это речь без собеседника, что совершенно неприемлемо для разговорной ситуации ребенка. Ситуация письменной речи — это такая ситуация, в которой тот, к кому обращена речь, или вообще не находится там же, или не находится в контакте с личностью, включенной в акт письменной речи. Письменная речь есть монологическая речь, беседы с белым листом бумаги, с воображаемым или только представляемым собеседником. Ситуация письменной речи требует от ребенка двойной абстракции: от звучащей стороны речи и от собеседника. «В этом заключается вторая из основных трудностей, с которыми сталкивается школьник при овладении письменной речью».

Письменная речь является особой речевой функцией, и она по своему складу и средствам функционирования не менее отличается от устной речи, чем внутренняя речь от устной. Каковы эти различия, в чем состоят специфические трудности письменной речи?

Одна из основных трудностей письменной речи заключается в том, что она, как особая речевая функция, для своего хотя бы минимального развития требует высшей ступени абстракции. Письменная речь лишена звучания, интонирования, экспрессии и, вообще, всей озвученной стороны. Эта речь в мышлении, представлениях, без существенной стороны устной речи — материального звучания. Один этот момент уже полностью меняет комплекс психологических условий, сформированных в отношении устной речи.

Ребенок в этом возрасте с помощью устной речи уже достиг довольно высокой ступени абстракции вещественного мира. Сейчас мы его ставим перед новой задачей: абстрагироваться от чувственных сторон речи, перейти на отвлеченную речь, на такую речь, которая пользуется не словами, а словесными представлениями. В этом отношении письменная речь так же отличается от устной речи, как абстрактное мышление от наглядного. Естественно, что уже ввиду этого отличия письменная речь не может повторить этапы развития устной речи. «Именно эта отвлеченность письменной речи, то, что эта речь только мыслится, а не произносится, представляет одну из величайших трудностей, с которой встречается ребенок в процессе овладения письмом». Те, кто одной из главных трудностей письменной речи считает неразвитость мелкой мускулатуры и другие моменты, корни трудностей видят не там, где они существуют на самом деле, а совсем в другом месте и третьестепенную трудность принимают как центральную, основную.

Абстрактность письменной речи усиливает и другие стороны. Письменная речь — это речь без собеседника, что совершенно неприемлемо для разговорной ситуации ребенка. Ситуация письменной речи — это такая ситуация, в которой тот, к кому обращена речь, или вообще не находится там же, или не находится в контакте с личностью, включенной в акт письменной речи. Письменная речь есть монологическая речь, беседы с белым листом бумаги, с воображаемым или только представляемым собеседником. Ситуация письменной речи требует от ребенка двойной абстракции: от звучащей стороны речи и от собеседника. «В этом заключается вторая из основных трудностей, с которыми сталкивается школьник при овладении письменной речью».

Письменная речь по сравнению с устной так же трудна для учащегося, как алгебра по сравнению с арифметикой. «Письменная речь есть именно алгебра речи... Алгебра речи, или письменная речь, вводит ребенка в наивысший абстрактный план речи, преобразуя тем самым сформированную ранее психическую систему устной речи».

Сравнение устной и письменной речи, пишет Л.С.Выготский, приводит нас к наиболее значительному выводу. Устная речь стремится к более активному стилю, письменная же — к качественному стилю. Это положение находит свое подтверждение и в быстроте высказываний устной и письменной речи. Устная речь намного быстрее письменной. То, что дети устно высказывают за 4—5 минут, в письме занимает 15—20 минут. Эта замедленность письменной речи вызывает не только количественные, но и качественные изменения, в результате этой замедленности получаем новый стиль и новый психологический характер творчества детей. Активность, которая в устной речи на первом месте, в письменной речи переходит на задний план и меняется более детальным рассмотрением описываемого предмета, перечислением его свойств, признаков.

Л.С.Выготский этим не исчерпывает специфических трудностей письменной речи. В результате исследования он приходит к выводу, что ребенку, который учится писать, малодоступны мотивы, приводящие в действие его письменную речь. Начинающий писать ученик не только не переживает потребность в этой новой речевой функции, но даже не представляет, для чего она ему нужна. Ситуация устной речи непрерывно создает мотивацию для каждого нового колебания речи, беседы, разговора, диалога. Во время же письменной речи мы вынуждены создавать ситуацию, точнее, представлять ее в мышлении. В определенном смысле пользование письменной речью предполагает принципиально отличную от устной речи зависимость от ситуации, требует более самостоятельного, более волевого подхода к ней.

— Дети начинают писать о своих впечатлениях, о своих взаимоотношениях со средой, с людьми, пишут о своей жизни; написанное они читают и дают для ознакомления друг другу, учителю, ведут обсуждение и разговоры по поводу его содержания.

— Детей все больше и больше занимает написание сочинений на разные темы (темы предлагает учитель или придумывают сами дети). В них дети размышляют о разных жизненных для них вопросах, «философствуют», описывают и оценивают явления действительности.

— Дети приучаются писать дневники, в которых оценивают свои отношения к окружающим, свои поступки, мечтают о чем-то, например о будущем, определяют для себя нравственные нормы, доверяют бумаге свои сомнения, свои радости, огорчения, мучительные переживания.

— Дети начинают «издавать» газеты, все имеют на это право, и так как в классе каждый день выпускается 5—8 газет, то «почтальон» собирает их и разносит по этажам школы в разные классы, и сам тоже получает газеты из других классов; желающие читают их, передают друг другу.

— Дети увлекаются выпуском своих книг; каждый создает себе «издательство», называет его образным именем («Радуга», «Солнце», «Свет», «Слово» и т.д.) и приступает к выпуску книжек со своими работами — сочинение, стихотворение, рассказ, сборник... Книжку оформляют красочно, с обложкой. Отобранные специальным жюри книжечки пополняют библиотеку класса, часть книжек дарится гостям, учителям, дети дарят их друг.

— Готовятся коллективные сборники собственных стихов, рассказов, загадок; выпускаются сборники народного творчества, любимых стихотворений, пословиц, поговорок и т.д.

— Дети пишут доклады и отчеты о своих наблюдениях за животными, за явлениями природы, по тому или иному вопросу и читают их на классном симпозиуме, обсуждают, спорят.

— Пишут письма друг другу, учителю во время каникул, больному товарищу, который вынужден пропускать занятия, переписываются с детьми из других городов.

— По просьбе учителя готовят ему разные упражнения, задачи, кроссворды; учитель отбирает наиболее удачные задания и, указывая авторство, предлагает остальным выполнять их.

— Дети приглашаются стать методическими «соавторами» и художниками-оформителями книжек — это есть напечатанные на форматной бумаге рассказ (рассказы), стихотворения. Дети складывают их в книжку, делают и оформляют обложку, внутри на свободных страницах рисуют картинки по содержанию, дают объяснения словам в сноске, в конце пишут вопросы к содержанию произведения и т.д. Такие книжки порой обсуждаются на уроке, проводятся конкурсы по их оформлению. Работа над такими книжками детей очень увлекает.

Жизнь детей заполняется конкурсами и выставками собственных книжек, симпозиумами по тому или иному вопросу, утренниками с чтением образцов собственного творчества, составлением разных альбомов, написанием пьес, инсценировок, монтажей. Во всех этих содержательных видах активности, которые обеспечиваются умениями и мотивами познавательного чтения и письменной речи, каждый ребенок удовлетворяет и развивает в себе такие высокие потребности, какими являются самоанализ и самопознание, творчество, общественная активность, познание, общение.

***Размышления об оценочной основе педагогического процесса.***

На одном научном собрании, где обсуждались проблемы обучения, Д.Б.Эльконин произнес меткую фразу, которая распространилась как психологический афоризм. Он сказал: «Отметка есть нацеленная в лоб ребенка винтовка». И я вспомнил тогда такую примечательную историю. Это было в конце 60-х годов, когда наш эксперимент еще набирал силу и называли его «обучение без отметок». Вышестоящие органы, где завелись толстые папки с «обличительными» докладными иных методистов о том, что у нас творится нечто противоречащее партийно-государственным установкам в области образования, нечто опровергающее марксистско-ленинскую концепцию о школе, что-то подобное буржуазной идеологии, что-то... и т.д. и т.п., выделили очередную комиссию для разгрома лаборатории и се эксперимента. В комиссии оказалась одна учительница, имя которой хочу назвать с благодарностью — Этери Гиоргобиани. Она не поддалась давлению других членов комиссии и захотела разобраться во всем сама. Ей очень понравились многие наши находки, а самое главное, она восхитилась свободой мысли, красотой речи детей экспериментальных классов, удивилась тому, как дети сотрудничают на уроках со своими учителями, с какой увлеченностью берутся за сложные задачи и задания. Она воочию убедилась, насколько дети экспериментальных классов опережают своих сверстников из обычных классов. Она пыталась разгадать секрет успеха и на подытоживающем заседании комиссии с жаром сказала: «Здесь дети не боятся урока, не боятся своего учителя. У них другие взаимоотношения — дружелюбные. Детям на уроках не мерещатся отметки. Когда я на уроке вызываю ребенка рассказать стихотворение, у него дрожит подбородок, он боится. Я же буду ставить ему отметку! И хотя я как будто не страшилище для своих учеников, все равно, не могу внушить им спокойствие. Как они могут развиваться, когда я вынуждена растить их мысль в тисках отметок?» Учительница эта в дальнейшем сама включилась в осуществление экспериментального педагогического процесса и внесла немалый вклад в его закрепление.

А теперь допустим такое: отметки со своими силовыми оценками сожжены на костре, их уже не существует, и учитель, таким образом, лишен жезла власти. Что из этого может получиться? Где гарантии, что дети будут учиться добровольно? Ведь мы прекрасно знаем, что учение — дело не из легких, это не игра и не развлечение. В нем ребенок, как известно, часто оказывается перед учебно-познавательными трудностями, и ему приходится напрягать свои интеллектуальные силы. Не вызовет ли столкновение с трудностями отрицательного отношения у детей к учению и не окажется ли учитель перед необходимостью все же в той пли иной форме принуждать их к учению?

Ребенок — целостная личность, и, прежде всего надо, чтобы процесс учения захватывал его полностью, со всеми его жизненными стремлениями и потребностями. Ребенка в ходе учения не должно покидать чувство постепенного, постоянного обогащения всей его жизни, удовлетворения его растущих и все более разветвляющихся познавательных потребностей и интересов. Учение станет смыслом жизни для школьника, если оно ведется с его же позиции, включая его внутреннюю готовность к развитию, стремление к взрослению и свободе.

Психологический смысл преодолимости трудной для ребенка учебно-познавательной задачи связан с некоторыми условиями, из которых выделяются следующие:

Во-первых, это знание (владение) способа деятельности или умение находить, открывать его в себе (для себя). Одна и та же задача может быть непосильной для ребенка, если он не владеет способом ее решения и не может открыть его, или же доступной, если ему известен способ решения. Уровень познавательной деятельности становится качественно высоким, когда ребенок, владея теоретическим мышлением, открывает для себя принцип решения познавательной задачи.

Во-вторых, преодолимость трудности учебно-познавательной задачи связана с мотивом. Тот или иной мотив, побуждающий познавательную деятельность, может усилить или ослабить ее интенсивность и тем самым одну и ту же учебно-познавательную задачу сделать для ребенка непосильной, трудной или доступной, легкой. Таким образом, мотив — не просто побудитель деятельности, но и регулятор ее интенсивности.

В-третьих, учебно-познавательная деятельность ребенка зависит от того, в какой форме и как будет подана учебно-познавательная задача. Если эта деятельность вместе с задачей ему навязывается, то познавательный мотив слабеет, что в конечном счете может породить отрицательное отношение к учению в целом. Ребенок будет учиться не ради знаний и познания, а в силу внешних факторов (скажем, обещанных наград), в силу избежания санкций и т.д., вместо того чтобы находить в учении радость познания.

В-четвертых, ребенка больше всего удовлетворяет такой педагогический процесс, который стимулирует его познавательные силы, направленные на овладение знаниями, на их добывание и распознавание. Ребенок стремится сохранить экспансивность своей познавательной деятельности; он не хочет брать готовые знания и будет избегать того, кто силой «вдалбливает» их ему в голову. Но зато он охотно пойдет за своим наставником искать эти же самые знания и овладевать ими. Познавательные интересы будут помогать ему принимать и преодолевать трудности.

В-пятых, преодолимость задачи обусловлена общим духом и направленностью педагогического процесса, личностью учителя. Трудные учебно-познавательные задачи и вообще трудности учения принимаются детьми на добровольных началах, если в педагогическом процессе культивируются взаимное доверие и уважение, оптимизм, творчество, созидательная самостоятельность; если учитель руководствуется принципами сотрудничества, сотворчества, свободного выбора. (Доверие учителя к ребенку мыслится мною как вера в его познавательные возможности, в его успехи в учении; отсюда исходит и понимание уважения: это не только вежливое обращение, но и постоянное сопереживание, сочувствие учителя ученику в его успехах или неудачах в процессе учения, готовность прийти на помощь.)

В ребенке живет сильная потребность успеха в учебно-познавательной деятельности. Это вполне законная и естественная потребность после тенденции к развитию. Что такое успех в учении для ребенка? Это есть достижение им в результате напряженного труда лнчностно-намеченной и общественно значимой цели. Успех вызывает в ребенке чувство удовлетворения и радости. В авторитарно-императивном обучении такой успех может вызвать еще и осознание превосходства над другими. В личностно-гуманном педагогическом процессе переживание успеха в учении рождает уверенность и взаимность. Что же такое неуспех, поражение в учении? Это есть противоположное состояние, вызывающее переживание неудовлетворенности и огорчения. В авторитарно-императивном обучении «неуспевающий» («отстающий», «слабый») ученик может переживать еще чувство ущемленности личностного достоинства, чувство отчужденности, состояние агрессивности или апатии, смирения. У него, как правило, слабеет внутренняя мотивация познания. В личностно-гуманном педагогическом процессе само понятие неуспевающий теряет свой смысл. Здесь неудача в учении рассматривается как неизбежные издержки, связанные с необходимостью совершенствования знаний, умений, способов деятельности. Помощь и сочувствие, оптимизм и поддержка способствуют тому, чтобы ребенок безболезненно, без личностной ущемленности преодолевал постигающие его неудачи.

Осознание успехов и неудач в учении не бывает без оценки и самооценки. Качество же оценки и самооценки есть залог успешности в учении даже в случае неудачи.

***Размышления об учителе***

В жизнь ребенка учителя начинают входить со дня его поступления в школу. Входят они по очереди в эту жизнь каждый со своими задачами, решают эти свои задачи и уходят. И редко кто думает, что нужно было войти в жизнь ребенка не со своими задачами и заботами, а с тем намерением, чтобы именно в ней найти задачи и заботы самого ребенка и помочь ему справиться с ними. Иначе учитель вносит в жизнь ребенка недоумение, тревогу, а не зажигающий его огонек.

***Основные установки учителя гуманного педагогического процесса***

Любить ребенка

Законы учителя

Понимать ребенка

Восполняться оптимизмом к ребенку

Принцип очеловечивания среды вокруг

Руководящие принципы учителя

ребенка

Принцип уважения личности ребенка

Принцип терпения в становлении ребенка

Верить в свои педагогические спо­собности

Заповеди учителю

Верить в безграничность ребенка

Верить в силу гуманного подхода к ребенку

Стремление к развитию

Опоры в ребенке

Стремление к взрослению

Стремление к свободе

Доброта

Откровенность и искренность

Личностные качества учителя

Преданность

***Свод правил для учителя***

— Проявляйте живой интерес к жизни ребенка, к его радостям, огорчениям, стремлениям, успехам, неудачам, к его личностным переживаниям; при необходимости содействуйте, помогайте, выражайте ему «сорадость», сочувствие.

— Общайтесь с ребенком как со взрослым, от которого ждут взаимного доверия, уважения, понимания.

— Делайте день рождения каждого ребенка праздником в классе, высказывайте ему пожелания, преподносите ему в подарок уроки, рисунки, сочинения о нем, давайте ему почувствовать, как его любят, уважают учитель и товарищи, каких успехов они от него ждут. Устанавливайте с каждым ребенком личные, доверительные взаимоотношения, вызывайте доверие и искренность ребенка к вам вашей доверительностью и искренностью к нему.

— Любите смеяться вместе с детьми, веселитесь, играйте, шалите вместе с ними.

— Говорите с детьми спокойным, располагающим к себе голосом и экспрессией.

— Свою раздражительность поведением ребенка выражайте ноткой намека на то, что вы от него этого не ожидали, что у вас о нем более высокое представление.

— Выражайте живой интерес к увлечениям (хобби) отдельных детей (собирание марок, открыток, составление альбомов и т.д.), участвуйте в них.

— Удивляйтесь, восхищайтесь, радуйтесь, когда тот или иной ребенок довершает достойный поступок, проявляет смекалку и сообразительность, мыслит сосредоточенно.

— Поощряйте творческую деятельность детей, помогайте им писать пьесы, ставить спектакли, оформлять их художественно и музыкально, готовить художественные утренники, выступать со своей самодеятельностью перед родителями, другими учениками, детсадовцами.

— Научите детей выпускать книжки с собственными рассказами, сказками, сочинениями, стихами и т.д., интересуйтесь этими книжками, читайте их, берите их с разрешения автора показать своим коллегам.

— Предлагайте детям стать художниками книжек с рассказами, стихами, сказками, напечатанными на листках, которые следует сложить и сшить, оформить обложки, нарисовать в них картины по содержанию произведения, а также объяснить слова, поставить вопросы к тексту.

— Извиняйтесь перед ребенком, если по какой-либо причине не можете сразу ответить на познавательный вопрос, с которым он обращается к вам; объясните причину откровенно, скажите, что дадите ответ через несколько дней, и не забудьте выполнить обещание.

— Приобщайте родителей к школьной жизни своих детей, приглашайте их руководить кружками, дежурить в школе, устраивайте с ними встречи детей.

— Пишите письма родителям с положительной оценкой поступка ребенка, по поводу достижения успеха в учении, по любому значительному поводу, достойному одобрения.

— Предлагайте родителям присутствовать на уроках.

— Делайте урок аккумулятором жизни детей, цените, любите, принимайте и провожайте каждый урок.

— Знакомьте детей с планом урока, с содержанием заданий, принимайте во внимание пожелания детей по содержанию урока.

— Приглашайте детей быть соучастниками ваших педагогических поисков, высказывать свое мнение по поводу того или иного метода, задания и т. д., применяемых вами с целью апробирования.

— Поощряйте детей ставить вопросы, спрашивать, спорить, выражать собственное мнение, утверждать свою позицию, от носитесь к мыслям, утверждениям, оценочным суждениям, отношениям и т.д. детей серьезно, с достоинством.

— Провоцируйте дискуссии детей с вами, давайте им возможность доказывать вам, объяснять ошибку, опровергать ваше утверждение и тогда, признав их правоту, выражайте им благодарность за то, что не дали вам углубиться в своем заблуждении.

— Учите детей этично высказывать и доказывать свое мнение, спорить.

— Поощряйте поисковую, исследовательскую деятельность детей, отдельного ребенка, практикуйте на уроках чтение научных докладов, обсуждение отдельных вопросов.

— Учите детей думать, проявляйте свое поощрительное отношение к детям, умеющим думать, размышлять, обдумывать.

— Размышляйте вслух сами, чтобы давать детям образцы, как думать, как искать решение задачи, как обсуждать, оценивать.

— Часто предлагайте детям письменные задания с размышлениями о самом себе, о своих взаимоотношениях с окружающими его людьми, об отношении их к нему.

— Подчеркнуто уважайте право ребенка оберегать его спокойствие от шума и другого рода раздражений при обдумывании задачи, при выполнении письменной работы.

— Можно самому тоже писать вместе с детьми сочинение, выполнять самостоятельные задания, контрольную работу, а затем знакомить их с результатами своих стараний, давайте возможность высказывать свои оценочные суждения.

— Призывайте детей самим находить и исправлять допущенные ошибки в своих письменных работах; исправленные самими ошибки в дальнейшем не считать за ошибки.

— Предлагайте детям на уроках альтернативные материалы, задачи и задания.

— Пользуйтесь способом «допущения» ошибок, давайте детям возможность обнаруживать их и исправлять; благодарите детей за содействие.

— Не ставьте одного ребенка в пример другому ни в прилежании, ни в поведении.

— Помогайте ребенку превзойти самого себя.

— Замечайте и радуйтесь, когда ребенок достигает успеха.

***ЛИТЕРАТУРА***

1. Амонашвили Ш.А. «Размышления о гуманной педагогике», 1996г.