

Уильям Глассер

ШКОЛЫ БЕЗ НЕУДАЧНИКОВ

Книга посвящена рассмотрению проблем, возникающих у детей в процессе обучения в школе. Система образования, считает автор, должна быть построена таким образом, чтобы успех был доступен каждому конкретному ребенку.

Москва «Прогресс» 1991

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие к русскому изданию	3
От автора	9
Проблема неудачников	11
Терапия реальностью и неудачи	23
Влияние школы	36
Мышление и запоминание	43
Связь школьных программ с жизнью	52
Образование на основе фактологии	60
Что можно противопоставить неудаче?	78
Классные собрания	106
Как внедрить собрания в практику	117
Тематика дискуссионных собраний	130
Нравственные аспекты	146
Дисциплинарные проблемы	150
Старшие классы	159

ПРЕДИСЛОВИЕ К РУССКОМУ ИЗДАНИЮ

Книга «Школы без неудачников», которую держит в руках читатель, написана одним из известных американских ученых, исследующих «проблему человека», профессором У. Глассером. Будучи одновременно психологом, психотерапевтом и педагогом, он на протяжении целого ряда лет разрабатывает методы педагогического общения с детьми и подростками, получившие широкий резонанс в США.

Настоящая книга основана на многолетнем опыте деятельности У. Глассера в качестве консультанта по проблемам практической педагогики в американских школах и колледжах, а также в исправительных учреждениях для малолетних правонарушителей. Автора книги отличает острокритический и одновременно конструктивный подход к сложным воспитательно-образовательным процессам, формирующим духовный и эмоциональный мир личности.

Обращенная к широкой аудитории книга У. Глассера непритязательна по форме, но обладает той весомостью содержания, которая при общей доверительной интонации едва ли оставит равнодушным читателя.

Автор прекрасно отдает себе отчет в том, какую важную роль в жизни ребенка, подростка играют объективные социокультурные условия его развития, каким дисгармоничным фактором оказывается та или иная степень социальной депривации в семье и школе, когда личность остро ощущает свою заброшенность, отчужденность, обездоленность. Тем не менее, по мнению У. Глассера, не следует драматизировать социальный фон как таковой, закрывая глаза на видимые невооруженным глазом реальные дефекты современной

практики школьного образования, которые и сами по себе способны резко затормозить развитие личности, ограничивая сферу ее потенциальной самореализации в будущем и явно сужая точки приложения ее сил в условиях высокотехнологического общества.

О противоречиях современной системы образования в США автор книги говорит с позиций педагога и психолога, глубоко увлеченного поиском продуктивных решений обсуждаемых им острых проблем американской школы, — решений, составляющих в своей совокупности своеобразную программу «педагогической технологии», дающую ощутимый импульс гуманистической тенденции в педагогике США.

В социальном опыте человека особенно важен первый, хотя бы робкий успех в жизни. Для ребенка таким естественным «полигоном» радостей и разочарований, успехов и неудач является школа и все то, что с ней связано. Естественно, что, исходя из этого представления — безусловно, оправданного, — автор и уделяет главное внимание школе как фактору, твердо определяющему, в каком направлении пойдет развитие личности — позитивном или, напротив, отягощенном грузом постоянных срывов и неудач. Автор убежден, что, если ребенку удастся добиться успеха в школе, у него есть все шансы на успех в жизни. Он аргументирует свои взгляды, что называется, «открытым текстом», без наукообразных рассуждений, от которых давно уже устали родители и учителя, эти по-прежнему главные и терпеливые адресаты педагогической литературы наших дней.

Необходимость повышения конкурентоспособности каждого в условиях жесткой требовательности общества к адекватной социальной приспособленности личности, к адаптации ее в широком смысле слова, к ее функциональным возможностям — это повседневная реальность, «заданный параметр» современной цивилизации. Поэтому не случайно заостряет внимание

У. Глассер на теме личных усилий, личной ответственности ребенка, подростка за свой успех в жизни,

который возможен лишь в результате упорного труда. В нашей педагогике эта проблема во многом звучала в духе жесткой авторитарной установки, декларировавшей примат государства над личностью и соответственно поднимавшей на щит психологическое давление на нее — явно или скрыто, какими бы высокими словами это ни прикрывалось. В то же время данная проблема не разрабатывалась как весьма тонкая воспитательная задача с точки зрения интересов личности, с позиций ее ответственности перед собой в качестве субъекта гражданского общества. И вот теперь этот явный пробел приходится в какой-то степени восполнять путем обращения к зарубежной литературе, что и делает актуальными многие страницы книги У. Глассера.

Воспитание социальной ответственности—именно этого нам сегодня так недостает! Идея напряженных личных усилий, можно сказать, пронизывает всю «философию существования» современного цивилизованного общества как антиинстинктивная установка, цементирующая его трудовую этику. С точки зрения выработки по-настоящему эффективной, психологически обоснованной стратегии воспитания для нашей школы эта идея заслуживает серьезного научного внимания и обеспечения.

Педагогика подлинной «открытости» личностным проблемам, волнующим сегодняшних детей и подростков, избавленная от догматической косности, способствующая развитию демократической «школы творчества», — таков магистральный путь решения проблем воспитания и образования в стенах современной школы. Это один из тех лейтмотивов книги У. Глассера, актуальность которых с точки зрения задач обновления нашей школы сомнений не вызывает.

И еще одна социально полезная в широком смысле слова рекомендация американского автора: школьным педагогам сегодня как никогда необходимо учиться гибкости, нестандартности мышления, трудному преодолению его ригидности, ибо слишком сложен, необычайно многогранен взаимозависимый мир человечества, формирующий молодое поколение по своему образу и подобию. Поэтому такими

ценными становятся сегодня для учителей острое чувство нового, отказ от консерватизма, готовность к пересмотру привычной педагогической философии, несостоятельность которой дорого обходится обществу.

Сама жизнь бросает все новые и новые вызовы педагогике: невероятно уплотняется время в условиях стремительной эскалации научно-технического прогресса, быстро взрослеет молодежь, все острее проявляют себя кризисные точки ее самосознания и самовыражения, все труднее дается ее моральное воспитание. Вот почему так важно, чтобы школа возродилась как психологически необходимый ребенку институт, став, по словам автора книги, «местом, где дети могут открыто выражать свои мысли, основанные на их жизненном опыте и наблюдениях. Интерес со стороны школы к их миру будет приносить им чувство удовлетворения» (с. 61).

Как видим, У. Глассер исходит из приоритетности ответов школы на основные заложенные в каждом из нас с детства личностные потребности, в особенности в отношении чувства безопасности и любви, принадлежности к другим людям. К сожалению, школа как социальный институт во многом продолжает оставаться для ребенка своего рода «холодным домом», поскольку как в медицинской, так и в «школьной практике учитель и врач слишком часто как бы стоят над ребенком, не снисходя до эмоционального контакта, им не хватает доброжелательности и личной заинтересованности, они не похожи в глазах ребенка на человека, с которым можно себя идентифицировать» (с. 36). Поэтому У. Глассер и в настоящей книге, и в других своих работах стремится как можно глубже исследовать проблему удовлетворения глубинных психологических запросов ребенка в условиях учебной среды. В одной из последних своих работ американский ученый убедительно говорит о том, что мы «движимы потребностями, встроенными в нашу психическую структуру подобно тому, как наши руки и ноги изначально встроены в нашу биологическую структуру»*. Соответственно

* The key improving schools: an Interview with William Glasser. — Phi Delta Kappan, 1987, vol. 68, № 5, p. 656—662.

преобразовать нужно саму «экологию школы», чтобы те, для кого она, собственно, предназначается, не чувствовали себя в ней «лишними людьми», превращаясь в инертную массу немотивированных, равнодушных к учению детей и подростков, которых душевная лень, скука, неприятие со стороны взрослых и бьющая через край физическая энергия объективно влекут в тупики антисоциального поведения. У. Глассер видит всю значимость и остроту проблемы «экологии школы», продуктивно развивая свои педагогические идеи в русле концепции психологических потребностей личности, выдвинутой всемирно известным американским психологом А. Маслоу еще в начале 50-х годов.

В этой концепции вскрываются изначальные побудительные лейтмотивы личности, позволяя утверждать, что при всех своих индивидуальных чертах и различиях каждый человек обладает гораздо большим сходством с другими людьми, чем это порой кажется ему самому. Иными словами, формы самовыражения личности могут быть бесконечно уникальными и многообразными, однако в конечном счете они выступают в качестве внешнего проявления более фундаментальных запросов человеческой психики.

В своей книге У. Глассер не оставляет сомнений в том, насколько необходимо осознанное принятие этих запросов в расчет в школе в качестве постоянной величины, если этот социальный институт хочет оправдать свою миссию. Поэтому мысль автора о первостепенном значении психологической компетентности учителей звучит, как нам представляется, с бесспорной убедительностью.

Книга У. Глассера дает возможность познакомиться с целым спектром проблем школы США, которые ждут своего решения. В ней много методических рекомендаций, конкретных идей и практических советов, адресованных учителям, директорам школ, — порой спорных, дискуссионных, но и неординарных. В хорошем смысле слова прагматическая направленность книги не может не импонировать. В частности, это касается системы работы в школе с отстающими, неуравновешенными, трудными детьми. Нет нужды говорить,

насколько все это актуально для нашей педагогической реальности.

Книга У. Глассера отнюдь не свободна от недостатков, и они, безусловно, не укроются от внимательного читателя. Слишком уж категоричен, прямолинеен порой автор в своих утверждениях, не чужд он и определенной саморекламы. Не всегда убедителен он и в научно-психологическом обеспечении своего педагогического кредо. Скажем, на страницах книги мы сталкиваемся с явной недооценкой «психобиографии» ребенка, его прошлого, о значении которого в формировании личности так убедительно говорит психоанализ. Но У. Глассер безусловно прав в том смысле, что отягощенное неудачами прошлое не должно нависать над ребенком дамокловым мечом. Начать как бы с «чистого листа» — такая возможность всегда должна предоставляться ребенку в стенах школы. Автор книги совершенно оправданно воздает должное этому продуктивному принципу в педагогике.

И наконец, последнее: благодаря книге У. Глассера наши представления о противоречивом «мире образования» в современной Америке обогащаются новыми гранями, позволяя лучше увидеть особенности развития школы на пороге нового столетия.

В. Я. Пилиповский, доктор педагогических наук

*Моей жене Нейоми и моим
детям Джоу, Элис и Мартину*

ОТ АВТОРА

Слишком много учащихся в школах страдают от неудач. Неудачников в учебе в городах и пригородах, в младших и в выпускных классах — великое множество. В перенаселенных крупных городах, где жизнь отличается особенно стрессовыми условиями, число неудачников растет с таким постоянством, что, по мнению многих специалистов, образование здесь находится на явно неудовлетворительном уровне.

Я не вижу оснований для благодушия относительно положения в школах где бы то ни было, однако никто не станет отрицать, что самые серьезные трудности стоят перед системой образования в центральных районах гигантски разросшихся городов. Улучшить преподавание и воспитание в переполненных, требующих явной модернизации школах, где дети остро ощущают свою расовую принадлежность, а у большинства учителей пропадает, если вообще не пропало, желание работать с реальной отдачей,— задача в высшей степени сложная. В этой книге я уделяю особое внимание образованию в крупных городах не только потому, что в широком обновлении школы назрела острая необходимость, но и по той причине, что здесь как нигде люди готовы к назревшим переменам.

О трудностях усовершенствования образования непосредственно в крупных городах написано много. Однако сужу по собственному опыту — большинство из тех, кто пишет о школах, не затрагивают ключевого вопроса. Они слишком увлекаются обсуждением влияния окружающей среды, социального и культурного факторов на учащихся, в результате чего теряется глубина анализа роли системы обучения как таковой, порождающей неудачников во всех школах без исключения, а не только в типичных городских школах. Мне же

хотелось сосредоточиться на недостатках и слабых сторонах самой системы образования и предложить пути к их устранению. Разумеется, я выступаю за повышение жизненного уровня и за устранение расовых предрассудков, но эти цели будут оставаться недостижимыми, пока мы не поправим дел в сфере образования. Камень преткновения — философия современного образования: философия отчужденности, оторванности от жизни и ограниченности мышления. Образование должно прийти к философии прямо противоположной: взаимная вовлеченность, чуткость к требованиям жизни, раскрепощенность мысли. В противном случае нам никогда не решить проблему детей-неудачников, для которых учение — сушая каторга.

Книга «Школы без неудачников» содержит ряд предложений, направленных на то, чтобы принципы современной педагогической философии, о которых мы говорим, стали реальностью в школах. Все эти предложения взаимосвязаны и должны быть реализованы на комплексной основе. Каждое из них, взятое в отдельности, представляет определенный интерес, но, включенные в единую программу, они смогут послужить тем фундаментом, на котором мы сумеем построить новую школу, столь необходимую сегодня нашим детям.

ПРОБЛЕМА НЕУДАЧНИКОВ

Поскольку идеи, высказанные в моей книге «Терапия реальностью»*, по-прежнему вызывают широкий интерес, я часто провожу продолжительные семинары для педагогов, которые работают с трудными детьми. Обычно это происходит таким образом: сначала я излагаю теоретические принципы «терапии реальностью», а затем перехожу к возможности их применения на практике. Я провожу показательную беседу с подростками таким образом, чтобы как можно более наглядно проиллюстрировать свои подходы. Если бы кто-либо из читателей присутствовал на подобной демонстрации и при этом не знал, что аудитория состоит из социальных работников, занимающихся перевоспитанием несовершеннолетних правонарушителей, он едва ли понял бы, зачем я провожу такую беседу. Например, на одной из таких встреч в Портленде присутствовали привлекательные, опрятные, уравновешенные девочки, производившие благоприятное впечатление на слушателей спокойствием и непринужденностью, с каким они держались перед многочисленной аудиторией. Казалось, девочки совершенно не соответствовали общепринятым представлениям о подростках-правонарушителях. Однако их рассказы о прежней жизни не оставляли никаких сомнений: суть их отношения к жизни составляло ощущение обреченности — они были твердо уверены, что у них нет шанса на удачу или счастье в этом мире. Не только я, но и все присутствовавшие слушали их с болью.

* В этой книге подробно описаны методы работы с детьми и взрослыми, страдающими нервными расстройствами (W. Glasser. Reality Therapy. Harper & Row, 1965).

У каждой из этих девочек когда-то были неприятности с законом. Их юные души отравляло сознание собственной безнадежности. Они не слушались родителей, не подчинялись школьной администрации, не выполняли постановлений местных властей о пребывании подростков на улице только до определенного часа. Из духа противоречия они гуляли все ночь напролет, общались с теми, кто не нравился их родителям, часто пропускали занятия в школе, испытали на себе действие наркотиков и алкоголя, рано познали секс. И хотя ни одна из них не была закоренелой преступницей, все они содержались в местном изоляторе интернатного типа, и им грозила исправительная школа в случае дальнейшего нарушения общественного порядка. Пять из семи были твердо убеждены, что они явные неудачницы и ничего с этим не поделаешь; две считали, что они, пожалуй, могли бы добиться некоторых положительных сдвигов в школе, но не более того. Первые пять признались, что в школу ходят из-под палки, а не потому, что школьные занятия могут им пригодиться в жизни. Они отдавали себе отчет в том, что, оставаясь без образования, они обрекают себя на еще большие жизненные трудности, но, когда я поинтересовался, собираются ли они взяться за ум, учитывая всю серьезность своего положения, они отвечали, что не намерены «перенапрягаться» в школе. Смирившись с неудачами, они и не пытались что-то изменить в лучшую сторону.

Девочки говорили об отсутствии теплых, доверительных отношений в семье и с учителями; они также не испытывали чувства привязанности друг к другу, хотя к тому времени прожили вместе уже несколько месяцев. С тем, что в их жизни нет места столь важным для человека взаимоотношениям, они смирились точно так же, как смирились со школьными неудачами. Их не радовало пребывание в заведении, куда их поместили, однако они знали, что дома будет еще хуже — ведь в школе-то все останется по-прежнему. Они признавали, что конфликты с родителями возникали главным образом на почве школьных неудач и их дружбы с такими же неудачниками, причем не только из их школы. После нашего часового

разговора они так и остались при своем мнении: жить надо сегодняшним днем и надеяться на то, что, может быть, когда-нибудь повезет. Переубедить их я так и не сумел. Их не интересовало, как можно изменить свою жизнь, они не желали думать о планах на будущее.

Этим девочкам не были присущи типичные для неудачников социальные признаки. Они были белыми американками приятной наружности, их семьи принадлежали к среднему классу. Почти все они обладали средним или даже высоким уровнем интеллекта. У некоторых было не все благополучно дома, однако все они жили по крайней мере с кем-то из родителей и не сомневались, что отец или мать любят их. И все же они были несчастливы: неуверенные в себе, они и не надеялись на успех в будущем. Некоторые из них признались, что при первой же возможности готовы выйти замуж: сами они никогда своего положения изменить не смогут, поэтому замужество — единственный возможный выход. Однако и в семейное счастье они не верили. На своем коротком веку они успели повидать много распавшихся семей (примерами могли служить их собственные родители и родители их друзей) и потому сомневались в прочности будущего супружеского союза. Но все же в каждой из них теплилась надежда, что ее брак окажется счастливым, правда, они понятия не имели, как этого добиваться, впрочем как и любой другой удачи. Когда их вырвали из домашней обстановки и поместили в интернат, где учиться было легко, а жизнь, по их собственным словам, контролировалась строго, но разумно, в них исчез дух противоречия. Они скорее были вялыми и апатичными.

Эти девочки — не исключение. Я встречался с такой молодежью во многих штатах — от Нью-Йорка до Калифорнии. Иногда приходилось сталкиваться с бедственным материальным положением, расовой дискриминацией, реже — с физической неполноценностью или замедленным умственным развитием. Но все же главная причина неуверенности в себе и слепой покорности судьбе кроется не в этом. Да, материальные трудности — явное препятствие на жизненном пути, однако это

не определяющий фактор. Большинство детей из бедных кварталов, с которыми мне приходилось работать, практически не чувствуют того, что они бедны. Они вполне прилично одеты, нормально питаются, в доме есть телевизор, и им доступен по крайней мере определенный минимум благ, которыми располагает наше общество. Даже для детей из семей более неимущих, чем те, с которыми мне довелось общаться, бедность — не единственная и не главная причина потерянных надежд и покорности будущим неудачам. То же самое относится и к цвету кожи. Темнокожему населению в нашем обществе приходится нелегко, однако расовая принадлежность не является основной проблемой. Дискриминационные ограничения могут привести к серьезным жизненным неудачам на фоне нищеты, семейного неблагополучия, плохих отношений с родителями и, что я считаю самым главным, в сочетании с неудачами в школе. Было бы в школе все в порядке, а остальные трудности преодолимы.

Может быть, проблема неудачников не имела бы столь пагубных последствий для общества, но беда в том, что их становится все больше и больше. В любом крупном городе растет число людей, которых объединяет одно — отсутствие успеха в жизни. Это не мое определение и не определение социолога, школьного учителя, полицейского или должностного лица, осуществляющего надзор за условно осужденными, эти люди сами так о себе говорят. Они знают, что в обществе, где многим везет, им не повезет никогда. На вопрос, как исправить положение, они отвечают «лучше и больше работать», но их представление о том, что именно надо делать, весьма туманно. Они только на словах повторяют этот стертый словесный штамп.

Можно ли избавить их от этого ощущения неудачи? Можно ли путем социальных мер помочь девочкам из Портленда: определить их жизненные цели, наладить отношения с людьми, играющими важную роль в их жизни, дать им возможность познать успех на собственном опыте? И наконец, можно ли найти выход для тех, кому действительно трудно в социальном плане? Думаю, что можно, и убежден:

оптимальное решение проблемы неудачников по всему социальному спектру — приобретение опыта успеха в школе. Я не согласен с общепринятым объяснением причин существования неудачников: мол, эти молодые люди—продукт социальной ситуации, исключающей успех в принципе. Утверждая, что в их неудачах повинны семья, среда, культурный уровень, расовая принадлежность, бедность, мы зайдем в тупик по двум причинам: во-первых, мы сбрасываем со счетов личную ответственность за неудачи; во-вторых, получается, что не все молодые люди обладают потенциальной возможностью добиться успеха в школе. Если ответственность за результаты учебы ляжет на плечи самих учащихся и если во всех школах удастся устранить препятствия на пути к успеху, многие трудности исчезнут сами собой.

Будучи психиатром, я много лет работал с хроническими неудачниками. Вместе с ними боролся за то, чтобы отыскать путь к успеху. Их переживания и горести я принимал близко к сердцу и старался убедить их в том, что нет объективных причин для того, чтобы падать духом. Благодаря этому опыту я пришел к важному выводу: независимо от количества прошлых неудач, происхождения, культуры, цвета кожи или уровня материального благосостояния человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном. Первого, по-настоящему реального успеха достаточно, чтобы все те неблагоприятные факторы, о которых резонно говорят социологи, могли быть нейтрализованы.

К этому выводу я пришел после многих лет работы в исправительной школе для девочек. Впоследствии я стал работать в общеобразовательных государственных школах. Я убежден, что, если ребенку удастся добиться успеха в школе, у него есть все шансы на успех в жизни. В случае неудачи на каком-либо этапе обучения — в начальных, средних, старших классах или в колледже — вероятность того, что он преуспеет в жизни, резко падает. Общественные институты не в состоянии решить всех серьезных внутрисемейных проблем, какими бы возможностями влияния на них они ни обладали. Другое дело,

что вопрос можно поставить и так: да, домашние неурядицы всегда отрицательно сказываются на детях, но ведь они ходят в школу, и школа не вправе махнуть на них рукой. Мы можем и должны избавиться от расовой дискриминации, можем и должны обеспечить большую занятость, причем на таких рабочих местах, где человек мог бы получать моральное удовлетворение от работы. Расовая дискриминация и недостаток рабочих мест играют важную роль в процессе формирования в нашем обществе людей, отброшенных на обочину жизни. Однако, даже если мы сумеем преодолеть эти серьезные социальные недуги, но при этом оставим в стороне проблему образования и не начнем поиск путей для того, чтобы из стен школы выходили хорошо образованные, уверенные в себе люди, большая часть наших усилий пропадет даром. На мой взгляд, здесь не требуется каких-либо доказательств.

Нам надо создавать такие школы, в которых бы все дети учились успешно, причем это касается не только богатых пригородов, где живет преуспевающий средний класс, но и всех без исключения городских районов, включая запущенные да и просто бедные кварталы*. Разумеется, каждый ребенок должен нести ответственность за собственный труд во имя достижения жизненного успеха и преодоления трудностей. Однако ответственность за обеспечение такой системы образования, где бы успех был делом не только возможным, но и реальным, где бы дети успешно учились и могли реализовать свои способности, должно нести общество.

Иначе вряд ли нам удастся решить серьезные социальные проблемы. Возрастет социальная нестабильность, все большее количество людей будут попадать в тюрьмы, психиатрические лечебницы, прибавятся работы психологам в социальной сфере — им придется помогать тем, кто потерял всякую надежду на успех. С целью удостовериться, что применение методов терапии реальностью — в первую очередь вовлеченность и ответственность — в общеобразовательных

* Несмотря на то, что у меня нет опыта работы в сельских школах, я не сомневаюсь — им нужны те же программы, которые я рекомендую для городских и пригородных школ.

школах не менее эффективно, чем в исправительных интернатах и психиатрических лечебницах, я поменял свое основное поле деятельности. От традиционной, но ограниченной медицинской практики в тюрьмах, психиатрических лечебницах и клиниках я перешел к работе с детьми и учителями в школах.

Никто так хорошо не знаком с проблемой детских неудач, как педагоги. То обстоятельство, что все больше детей не желает учиться, вызывает тревогу, растерянность, а во многих случаях страх и чувство беспомощности почти у каждого учителя и директора школы, с которыми мне приходилось встречаться в течение нескольких лет. Эти дети всегда готовы взбунтоваться, не имеют охоты к чтению, их ничем не заинтересуешь, они замкнуты и апатичны к учению. Складывается впечатление, что они не поддаются обучению. Школьные педагоги, которым приходится сталкиваться с трудными детьми и подростками, постоянно пытаются найти к ним новый подход. Они ждут от меня рекомендаций в плане более эффективных педагогических методов, которые я могу предложить на основе моего богатого опыта работы со строптивыми, своенравными, замкнутыми или апатичными детьми. Скорее всего, в силу того, что моя специальность не имеет прямого отношения к школе, некоторые проблемы я представляю себе с большей ясностью, чем те, кто сталкивается с ними непосредственно. Может быть, мой главный вклад в процесс гуманизации образования, если смотреть на все вопросы шире, как раз и состоит в том, что я выделил основной бич всех школ — проблему неудачников. Отсюда следует вывод о том, что надо искать пути к достижению успеха как можно большего числа детей и подростков. Но сначала необходимо разобраться, почему они становятся неудачниками, и сформулировать новые принципы образования, которые способствовали бы созданию той благоприятной атмосферы, которая служила бы залогом хорошей успеваемости. Главное — применять эти принципы на практике, а не декларировать их в педагогических колледжах, книгах или на конференциях.

Какова бы ни была причина провалов ребенка в учении, рекомендовать любые изменения можно лишь с учетом

существующей школьной системы. Ведь мало толку предлагать в качестве решения проблемы увеличение штата учителей, строительство улучшенных зданий, повышение качества профессиональной педагогической подготовки, привлечение большего числа специалистов или значительное пополнение школьного бюджета. Классы будут по-прежнему оставаться переполненными, а специалистов будет по-прежнему не хватать. Я вовсе не хочу сказать, что увеличение штата, повышение профессионального уровня преподавателей, меньшая наполняемость классов и другие позитивные меры бесполезны, напротив, я целиком одобряю подобные сдвиги. Однако то, что я предлагаю в этой книге, осуществимо и в настоящих условиях, которые можно значительно улучшить при минимальных дополнительных затратах.

В своей педагогической работе я довольно скоро убедился, что любая попытка привлечь в школы специалистов со стороны как для индивидуальной работы, так и для работы с небольшими группами детей не решает проблемы неудачников. Даже если бы в каждой школе был свой психоневролог, который бы вел индивидуальные занятия или занятия с отдельными группами детей во внеурочное время, ничего бы не изменилось. Типичный психосоциологический подход оказывается неэффективным, поскольку основывается на той точке зрения, что школьные проблемы якобы являются зеркальным отражением личных проблем каждого ребенка: тяжелая обстановка дома, материальные трудности, расовая дискриминация и т.п. Мне же, как и многим педагогам, с которыми я сотрудничал, было совершенно ясно, что, несмотря на объективные жизненные трудности многих детей, существует целый ряд факторов, присущих самой системе образования, которые не только порождают собственно школьные «болевы точки», но и усугубляют те, что ребенок уже несет с собой в школу.

Суть традиционного, широко распространенного в сегодняшнем обществе взгляда состоит в том, чтобы игнорировать те трудности, которые нагромождает перед ребенком система образования как таковая, и, коль скоро

появляются проблемы, надо не мешкая произвести в классах селекцию тех детей, кто причиняет неприятности, и переложить ответственность за них на медицинских, социальных и правоохранительных работников. Отделение трудных детей от «системы» и передача их в руки специалистов по проблемам преступности среди несовершеннолетних и психического здоровья молодежи прочно вошли в практику работы общеобразовательных школ. Не случайно именно эта концепция составляет основу всех корректирующих программ, а также программ обучения детей с отставанием умственного развития. Дело даже не в том, что данный подход не облегчает участь ни несовершеннолетних правонарушителей, ни умственно отсталых детей, а в том, что он не приносит пользы ни среднему американцу, ни стране в целом. По масштабу и значимости для нации школьные проблемы ни в какое сравнение не идут с проблемой перевоспитания правонарушителей и выравнивания умственного отставания, метод же отделения детей от педагогической системы и лечения у специалистов губителен для школ. Не следует применять к детям те далеко не лучшие приемы, которыми мы так часто и так безуспешно пользуемся в тюрьмах и психиатрических лечебницах; трудные дети должны учиться в гетерогенных школах* и, за редким исключением, в гетерогенных классах. Мы можем и должны найти способ помочь им получить необходимые знания в обычных классах общеобразовательных школ. Специалисты, работающие в школах, — психотерапевты, психологи, преподаватели в группах выравнивания — должны помогать учителям в решении возникающих в классах проблем, как дисциплинарного, так и учебного характера. Они должны изучать возможности улучшения образования и на практике применять свои концептуальные подходы в обычных классах, в тесном сотрудничестве с учителями. В особых случаях ребенка можно направить на специальное обследование вне школы, но и в этом случае такая практика должна служить

* Гетерогенные школы—это школы, где серьезные проблемы поведения и успеваемости не отдаются на откуп другим, а решаются внутри самих этих школ, отличающихся разнообразным составом учащихся, которые не подвергаются искусственной селекции.

совершенствованию системы гетерогенных классов, в которых нашлось бы место всем детям, за редкими исключениями.

И хотя неудачников в сфере образования хватает во всех слоях общества, в бедных кварталах больших городов это явление получило размах эпидемии. Во время работы в Лос-Анджелесе я выяснил что 75% детей не получают надлежащего начального образования. Это значит, что к концу 6-го класса трое детей из четырех не научились читать и считать в соответствии с установленными требованиями. Эти навыки у них уже не разовьются ни в средних, ни в старших классах. Скорее наоборот, ситуация усугубится, ведь учиться будет все труднее, а система преподавания все больше будет перемещать центр тяжести с индивидуального на унифицированный подход. В действительности, запущенные школы центральных городских районов поставляют миру труда тысячи молодых людей, способных выполнять лишь самую малоквалифицированную работу*.

В то же время все прекрасно понимают, что в сегодняшней Америке чуть ли не единственный способ преуспеть — это начать жизнь с хорошим образованием, о чем свидетельствовал бы соответствующий диплом. Даже неакадемический аттестат (я имею в виду свидетельство, заработанное благодаря лишь исправному посещению и хорошему поведению, не важно, что его обладатель с трудом читает и пишет) намного лучше, чем отсутствие такового. Однако немногим удастся закончить школу лишь за счет добросовестного «отсидивания» на уроках. В центральных городских районах лишь небольшая часть выпускников становится обладателями полноценных академических дипломов, да и тех, кто заканчивает школу с неакадемическими аттестатами, немногим больше. Провалившиеся на экзаменах пополняют ряды тех, кто населяет тюрьмы и психиатрические лечебницы, состоит в патронажных списках, прозябает в

* Хотя профессиональная квалификация — не единственная цель образования (к тому же ее значение сильно преувеличивается), тем не менее невозможность устроиться на работу перечеркивает прочие преимущества образования.

нищете и невзгодах, ведь для них рухнул единственно возможный мостик к успеху — хорошее образование. Этим неудачникам, от которых отвернулась школа, и которые становятся все более тяжелой ношей для общества, редко могут помочь работники специальных служб, психологи и психиатры, тюрьмы или лечебницы для душевнобольных. Убежденные в своей обреченности, многие из них покоряются судьбе, но иногда восстают против системы, которая, как они считают, отказала им в шансах на социальный успех.

Мы никогда не добьемся позитивных сдвигов, если будем заниматься только тем, чтобы как-то корректировать незадавшиеся судьбы. Надо с раннего детства приучать детей к ответственности за свою учебу в такой системе образования, которая стремилась бы содействовать им, давая шанс преуспеть, а значит, стать полезными членами общества.

Если мы действительно хотим избавиться от тяжелого наследия негритянских гетто, расовой дискриминации и социального неравенства, в общество должны вливаться хорошо образованные молодые люди, чьи дипломы обеспечивали бы возможность представителям всех рас и национальностей добиться успеха.

Практически система образования имеет одни и те же недостатки в различных районах, но больше всего от них страдают дети из социально неблагополучных семей. Если ребенок растет в семье, где хронические неудачи составляют неотъемлемую часть семейного быта, а также их социального окружения в целом, то низкий уровень образовательных достижений приводит к потере мотивации или даже к антимотивации в учебе. Не имея мотивации или ведя бессмысленную борьбу против учителей, ребенок терпит неудачу за неудачей в учебе, обрекая себя таким образом на неудачи в жизни и бесперспективное будущее. В более уважаемых районах, где дети воспитываются в нормальной домашней обстановке, а окружение является дополнительным стимулом к достижению успеха, дефицит в знаниях приводит к неудачам гораздо реже. Большинство детей

постигают методы механической зубрежки и верных ответов на тесты, чего оказывается достаточно для получения полновесного свидетельства об окончании школы—основного билета на хорошие шансы в жизни. Однако у многих это не получается, и такие дети причиняют массу хлопот окружающим. Проницательных, чувствующих свою ответственность педагогов совсем не устраивает та картина, которая в результате складывается в их школах.

Чтобы поднять образование на новый уровень, необходимы некоторые принципиально новые подходы. Однако они не всегда вписываются в традиционную систему взглядов. Единственный выход — эту традицию нарушить. Но сначала следует выявить причины, которые приводят школьников к неудачам в самой сфере образования, а уже затем выработать курс, направленный на их устранение. Если мы этого не сделаем, нас ожидают трудные времена с точки зрения дальнейшего нормального развития всей социальной ситуации.

ТЕРАПИЯ РЕАЛЬНОСТЬЮ И НЕУДАЧИ

Казалось бы, школьные неудачи — всего лишь одна из разновидностей того большого количества неурядиц, которые могут преследовать человека на протяжении всей жизни. Однако это заблуждение—не существует разнообразных неудач. Согласно принципам терапии реальностью, неудачи бывают двух типов, но оба они—недостаток любви и заниженная самооценка—настолько взаимосвязаны, что разграничивать их было бы не только трудно, но и неестественно.

Развивая основную идею этой книги, мы должны внимательно проанализировать базовые потребности человека. Таковыми, на мой взгляд, являются прежде всего потребность в любви и в чувстве собственного достоинства. Человек должен научиться любить и быть любимым, он должен найти другого человека, которого бы он любил, а тот отвечал ему взаимностью (таких людей вполне может быть несколько). Если человек любит и любим, да еще на протяжении всей жизни, он уже в некотором смысле преуспел. Принято считать, что потребность в любви должна удовлетворяться в семье, а не в школе или в каком-либо другом общественном заведении. Однако при ближайшем рассмотрении выясняется, что такая точка зрения ошибочна. Учителей буквально ошеломляют дети, которые явно нуждаются в душевном тепле и ласке, но учителя все-таки плохо представляют себе, как им следует реагировать на эту откровенную потребность в любви со стороны своих подопечных. Детям, которые столь остро нуждаются в любви не только со стороны взрослых, но и сверстников, редко удается найти теплое к себе отношение и бескорыстную привязанность в школе. Сказать, будто удовлетворение потребности ребенка в любви не входит в обязанности школы, равнозначно утверждению о том, что детям, лишенным душевного тепла в семье, вряд ли стоит на что-либо подобное надеяться в

будущем. Взрослому человеку, испытывавшему дефицит любви в детском возрасте, очень трудно научиться любить самому.

Что касается второй базовой потребности ребенка — ощущения значимости собственного Я, — то ее прямая взаимосвязь со школьной средой не вызывает сомнений. Ведь знания и умение мыслить — необходимая предпосылка для обретения самоуважения. Если ребенок ходит в школу, но не в состоянии усваивать знания и выполнять другие требования учителей, то едва ли семья или другие окружающие его люди смогут поправить дело. Кроме того, когда ребенок учится мыслить и решать возникающие перед ним задачи (что имеет первоочередное значение для адекватной самооценки), он одновременно обретает уверенность в себе, без которой так трудно любить других и быть любимым. По крайней мере чувство уверенности в своих силах поможет ему пережить безответную любовь, а это значит, у него будет больше шансов реализовать эту потребность, обращенную к другим. Если человек любим и умеет любить сам, он может преуспеть в жизни, ибо любовь является побудительной силой для достижения успеха и способствует ощущению собственной значимости. Однако, если он не научится любить сам, а будет только требовать любви к себе окружающих, он часто будет заходить в тупик. Примером тому могут служить избалованные, изнеженные дети, которые не понимают, почему весь мир не относится к ним так же, как делают это их недалёковидные родители.

Любовь и самоуважение настолько взаимосвязаны, что целесообразно рассматривать их в русле одного интегрального понятия собственной идентичности — как осознания себя личностью. Таким образом, можно утверждать, что кардинальной потребностью человека является потребность осознать себя личностью, то есть быть уверенным в уважении со стороны окружающих, а также в собственной значимости и положительной оценке в их глазах.

Таким образом, мы можем считать любовь и самоуважение теми двумя путями, которые, как подтверждает опыт человечества, ведут к осознанию своей личной

идентичности. Иными словами, лишь тот осознает себя полноценной личностью, кто нашел свой путь к любви и самоуважению, последнее же во многом зависит от приобретенных знаний, опыта и умения решать жизненные проблемы.

Для большинства детей существуют только два места, где они могут научиться следовать этими путями, — это дом и школа. Как уже было сказано, если дома все благополучно, ребенок может добиться успеха и вопреки тому негативному, что происходит в школе, но полагаться на это слишком рискованно. Мы должны сделать все для того, чтобы школа, где он приобретает основной социальный опыт, обеспечила ему возможность пройти два пути: любить и быть любимым, получить хорошее образование, и, следовательно, поверить в себя.

Лучше всего, если в школах любовь будет рассматриваться не иначе, как социальная ответственность. Если детям не привить чувство взаимной ответственности, стремление помогать и заботиться друг о друге, не только ради других, но и ради себя самого, любовь потеряет свой истинный облик, превратившись в нечто жалкое и примитивное. Это вовсе не означает, что учителя и дети должны любить друг друга по специфическому образцу семейной или романтической любви, но они должны научиться не быть равнодушными и помогать друг другу в решении многих школьных проблем. Воспитание социальной ответственности должно войти во все школьные программы. Если этого не произойдет, многим детям не удастся найти себя в жизни. Даже достаточно благополучная семья не может компенсировать школьные неудачи, правда, у детей из этих семей дела в школе идут гораздо лучше. Наше общество не может ставить себя в зависимость от семейных взаимоотношений. Поэтому именно школа должна открыть каждому ребенку путь к реализации главной жизненной потребности—осознанию себя полноценной личностью. Неспособность осознать себя таковой не означает, что человек не осознает себя личностью вообще. Очень немногие живут, не зная, кто они такие. Разве что это особо тяжелые случаи

душевнобольных, да окончательно пропащие субъекты, населяющие притоны и исправительные учреждения любого большого города. Однако эта горстка людей не такое уж бремя для общества. В то время как люди, испытывающие гнетущее чувство неудачи, страдающие комплексом неполноценности, встречаются на каждом шагу, и именно они являются источником драматических проблем, подчас кажущихся неразрешимыми.

Казалось бы, человеку должно быть присуще смешанное самосознание, то есть принятие собственных успехов и неудач, однако в своей практике я с такими случаями не сталкивался. Либо человек живет с ощущением успеха, испытывая уверенность в себе и внутреннее удовлетворение, либо считает себя неудачником, отчаянно пытаясь избавиться от преследующего его чувства психологического дискомфорта. Редко когда в человеке уживаются оба начала, обычно верх одерживает что-то одно. Таким образом, если человек не осознает свою идентичность на основе любви и самоуважения, то у него остается, по существу, лишь два пути— конфронтация с обществом, выражающаяся зачастую в преступности, или уход в себя. Такой выбор тоже ведет к определенному самосознанию—комплексу несостоявшейся личности. Чем более жизнь человека заходит в тупик, тем сильнее развивается комплекс неполноценности. Неудачники должны понять (по крайней мере школа должна сделать все возможное, чтобы помочь им в этом): существует обнадеживающая альтернатива—любовь и чувство собственного достоинства, а значит, и возможность осознать себя полноценной личностью, способной добиться жизненного успеха. Тогда они поверят в себя.

Если дома ребенку приходится трудно, если он чувствует, что никому не нужен, испытывает дефицит любви и самоуважения, положение его крайне тяжелое. Но тем не менее он стоит перед необходимостью удовлетворить органическую потребность каждого человека — выяснить, кто же он такой. Не получается дома, он пытается найти себя на улице, среди тех, у кого это чувство также еще носит весьма неопределенный характер. Самостоятельные попытки обрести самоуважение и

проникнуться чувством привязанности к кому бы то ни было, как правило, оканчиваются неудачей. Пренебрежение к закону часто заканчивается арестом. Таким противоестественным способом им удастся найти людей, которые проявляют по отношению к ним хотя бы озабоченность, например полицейский инспектор, осуществляющий надзор за условно осужденными. В силу того, что адекватно реализовать свои базовые потребности — обрести любовь и самоуважение — не удастся, их охватывают озлобленность и разочарование, причем они считают, что во всем виновато общество, лишившее их возможности нормального существования, и потому их действия направлены против него. Они пытаются добиться своего силой. Если и эти отчаянные попытки ни к чему не приводят или страх не позволяет им встать на путь преступности, они страдают и замыкаются в себе.

Страдание и уход в себя — также следствие безуспешных попыток осознания себя полноценной личностью. Мы ошибочно принимаем страдания и замкнутость таких людей за психические расстройства. Они не больны: с ними не случилось ничего такого, что бы не позволило им самостоятельно излечиться. И потому, если мы хотим добра детям, мы должны им внушать, что удовлетворение их жизненно важных потребностей во многом зависит от их собственных усилий, они сами в ответе за выбор такой линии поведения, которая приведет их к ощущению собственной значимости. Никто за них этого не сделает. Если они будут упорствовать в нежелании ступить на путь любви и самоуважения, они не избавятся от страданий и будут мстить за это правонарушениями и безразличием к окружающему. И хотя эта книга содержит острую критику школ за те барьеры, которые они воздвигают на пути учащихся к осознанию ценности собственной индивидуальности, я далек от того, чтобы недооценивать личную ответственность каждого ученика за свой труд в получении знаний. Без упорной работы и самодисциплины ученики по-прежнему будут терпеть неудачу за неудачей, как бы мы ни преобразовывали школы.

Если личностные потребности детей не реализуются дома, они должны реализоваться в школе. Чтобы проложить путь к успеху, дети должны получать в школе то, чего им не хватает: добрые взаимоотношения как со сверстниками, так и со взрослыми. Одиноким, предоставленным сам себе человек, будь то ребенок или взрослый, никогда не будет испытывать чувстводушевного удовлетворения, даже если пойдет теми двумя путями, о которых шла речь. Главную проблему по-прежнему будет составлять отсутствие в его непосредственном окружении таких людей, с которыми у ребенка могли бы установиться лично значимые взаимосвязи. Поэтому порой надежда остается только на школу. Если ребенок будет оставаться одиноким, его потребность осознать себя полноценной личностью так и останется нереализованной. Дорога к любви и самоуважению, которые невозможны без положительной обратной связи окружающих, для него закрыта. Преуспевающие люди преуспевают и во взаимоотношениях с другими, неудачники же, общаясь с себе подобными, часто жалуются на изолированность. Иногда невзгоды этих незадачливых людей могут проистекать от неустроенности семейной жизни, финансовых затруднений, расовой принадлежности, но главной причиной жизненного фиаско является одиночество. В школе проблему неудачников не связывают с одиночеством, многие вообще игнорируют эту проблему, а если и допускают существование таковой, то утверждают, что к ним она не имеет ровно никакого отношения. Одним из возможных путей уменьшить число одиноких детей, а стало быть, и неудачников может стать проведение классных собраний—метод, о котором я подробно расскажу позже.

Школы обладают уникальной возможностью избавить детей от одиночества или по крайней мере значительно смягчить этот негативный фактор личностного развития. Ведь в школах так много отзывчивых, незаурядных людей, которые стремятся помочь детям, однако педагогические программы, к сожалению, не способствуют выражению привязанности к детям, и они стараются не проявлять ее. Кроме того, именно школа может обеспечить главные составляющие для обретения уверенности в себе и ощущения собственной значимости:

знания и умение мыслить. Учебный процесс может быть организован таким образом, чтобы побуждать детей к самостоятельному решению проблем как академического, так и социального характера. Цель этой книги — показать, как школы могут помочь детям и избавить многих из них от груза одиночества — источника неудач.

Применяя терапию реальностью, врач помогает пациенту преодолеть чувство одиночества благодаря установлению контакта между ним, человеком, уверенным в себе, и пациентом, страдающим от одиночества. Однако, если терапия реальностью используется как метод воздействия на большую группу людей, помимо установления контакта с членами группы, врач должен являть собой образец ответственности в вопросах взаимоотношений, чтобы пациенты могли брать с него пример в налаживании контактов между собой, сообща работать и решать общие проблемы. К сожалению, взаимное участие, жизненно важное для достижения успеха, практически отсутствует в школах.

Традиционная психиатрия учит: врачу надлежит оставаться безучастным и сдержанным со страдающим от одиночества пациентом. Терапия реальностью предполагает наличие между врачом и пациентом теплого эмоционального контакта. Вероятно, следуя постулатам традиционной психиатрии, многие учителя ошибочно полагают, что им следует сохранять эмоциональную дистанцию в отношениях со своими учениками. В качестве причины плохой учебы многих детей они выдвигают недостаточную мотивацию, хотя и не могут объяснить, почему это явление столь распространено. Их попытки оказать на учащихся давление извне и таким образом создать мотивацию, как правило, оказываются безуспешными. Терапия реальностью, напротив, не придает первостепенного значения мотивации. Мы не стремимся к прямой мотивации, так как уверены, что ее можно обеспечить лишь при помощи средства принуждения. Однако опыт говорит о том, что применение силы, угрозы, а также стыд и наказание — плохие мотиваторы. Они действуют до тех пор, пока вызывают страх.

Как только человек перестает бояться, мотивация тут же пропадает.

Традиционная психиатрия исходит из того, что каждый пациент изначально имеет положительную мотивацию, ее лишь надо высвободить, заставив пациента проникнуть в суть своего Я. В школьной практике признается изначальная мотивация, но, если она не проявляется, ее пытаются стимулировать у детей, используя довольно суровые методы принуждения. И хотя они никогда не срабатывают, школы, пытаясь решить наболевшие проблемы, вводят новые ограничения, чаще применяют угрозы и наказания. Терапия реальностью противопоставляет этому взаимную вовлеченность учителей и учащихся. Решающее значение имеет при этом влияние серьезных, ответственных учителей, которые сумели найти себя в жизни и в состоянии решать собственные проблемы, что дает необходимый импульс детям для соответствующей самореализации.

Учащиеся несут ответственность за осуществление своих устремлений, как и за свои поступки. Если их поведение отклоняется от нормы, это не значит, что у них нарушена психика — просто они сделали неверный выбор. Но они не смогут изменить свой выбор в лучшую сторону или отнестись к нему более ответственно, если не окажутся под сильным эмоциональным влиянием тех, кто проявляет к ним искреннюю заинтересованность. В школе эмоциональные отношения могут складываться с одним человеком, будь то учитель, психолог-консультант, директор. Или же они могут устанавливаться с группой детей, а порой и с целым классом. Как в психиатрической, так и в школьной практике учитель и врач слишком часто как бы стоят над ребенком, не снисходя до эмоционального контакта, им не хватает доброжелательности и личной заинтересованности, они не похожи в глазах ребенка на человека, с которым можно себя идентифицировать. Потому-то они не могут облегчить бремя одиночества многим детям, остро нуждающимся в теплом человеческом участии. Только там, где между учителями и учениками сложились дружеские отношения, когда те и другие в равной степени заинтересованы в успехе учебного процесса, когда они сообща рассуждают и

решают вместе все проблемы, образование процветает, — образование, подготавливающее ребенка к счастливой жизни в нашем сложном, динамично развивающемся мире.

Для того чтобы наладить контакт с ребенком, мы должны понять, что, несмотря на его прошлые неудачи, он может добиться успеха в настоящем, если взаимоотношения учитель — ученик будут строиться на основе сегодняшних конкретных задач. Неудачник навсегда останется неудачником, если работающие с ним учителя будут так или иначе напоминать ему о прошлом. Одна неудача порождает другую; разомкнуть этот порочный круг могут лишь ориентация на настоящее и осознание того, что ребенок, терпевший неудачи всю свою жизнь, может добиться успеха в том случае, если обретет друга в лице заслуживающего доверия, надежного человека. Из года в год учителя регистрируют успеваемость и личностные проявления учеников, передавая эту информацию друг другу, и порой она как камень на шее тянет учеников в омут все новых и новых неудач. Ребенок никогда не добьется успеха, если с него не снимут навешенный ранее ярлык. Врачуем мы или обучаем, мы должны сосредоточить внимание на сегодняшних проблемах ребенка, обращаясь к прошлому только в поисках позитивных моментов. Точка зрения, согласно которой ребенку якобы нельзя помочь, не изучив его прошлого, ошибочна. Как правило, изучение прошлого мы отождествляем с анализом неудач. Однако ценной информацией, добытой из прошлого, является лишь та, что касается успехов ученика — именно такого рода сведения могут помочь ему в настоящем. Учителю или врачу бессмысленно опираться в своей работе на неудачи — в этом случае ни он, ни ребенок не способны мыслить категориями успеха. Ребенок же начинает верить в то, что неудача — неотъемлемая часть его взаимоотношений с учителем, и вновь терпит одну неудачу за другой. Перечеркнув прошлые неудачи ребенка, мы поощряем его тем самым испытать свои силы в настоящем — прошлое уже не имеет столь важного значения. Короче говоря, в работе с такими детьми мы должны сосредоточить внимание лишь на том, что происходит с ними сегодня, и на их стремлении добиться успеха.

Следуя принципам терапии реальностью, мы не должны поддаваться эмоциям. Эмоции движут неудачниками в выборе линии поведения, в то время как преуспевающие личности полагаются на здравый смысл и логику. Конечно, эмоции являются результатом любого действия: положительные в случае успеха, отрицательные в случае неудачи. Хочу добавить, что для теплых, благотворных и подлинно личностных контактов с учениками, для достижения позитивных результатов в работе с ними мы должны думать только о том, как они ведут себя сегодня, ибо изменить можно только реальное поведение. Наши эмоции являются следствием поступков, но именно поступки могут стать лучше. В результате адекватного поведения и одобрения окружающих у человека возникают положительные эмоции, которые в свою очередь побуждают его действовать еще более достойно. И хотя, общаясь с ребенком, мы не должны игнорировать чувства, все же, пытаясь изменить его поведение, мы всегда должны соотносить чувства с поступками. Когда человек начинает вести себя достойнее, его самооценка улучшается, и наша взаимная симпатия усиливается. В прошлом окружающих чаще всего интересовали его эмоции, и в своем стремлении помочь ему они забывали о его поступках, тем самым усугубляя его страдания, так как неудачи по-прежнему преследовали его.

Для того чтобы помочь ребенку избавиться от преследующих его невзгод и добиться успеха, мы должны внушить ему необходимость самому анализировать и оценивать свои поступки. Если он сам не убедится в том, что причина неудач — его собственные действия, и по-прежнему будет уверен в своей правоте, никто не сможет ему помочь. В таком случае ему самому придется нести ответственность за результаты своего упорства. Ни школа, ни психотерапевт не должны смягчать ситуацию — пусть ребенок сам отвечает за последствия своего поведения. Однако нельзя опускать руки — смириться с неудачами еще не значит отвечать за последствия. Сколь бы частыми ни были неудачи, снова и снова надо добиваться самостоятельной оценки ребенком своего поведения, до тех пор пока он не начнет сомневаться в целесообразности того, что отстаивает.

Если ребенок плохо ведет себя на уроке, учителю следует задать ему вопрос: «Что ты делаешь?» Если, тон учителя будет доброжелательным и заинтересованным, если он будет иметь в виду только данный момент, а не станет припоминать все прошлые прегрешения ребенка, тот, как правило, честно оценит свое поведение. Затем учителю следует поинтересоваться, подбирая слова сообразно возрасту ребенка и ситуации, считает ли он, что его поведение помогает ему самому, учителю, классу, школе. Если ответ ребенка свидетельствует о том, что он осознает свою вину, то учителю надо спросить, как же следует себя вести. Почти всегда, когда ребенок провинится, в школе и дома происходит обратное. Как правило, учитель или родители начинают выговаривать ребенку и грозят, что если так будет продолжаться и дальше, то он будет наказан. Этот традиционный, но отнюдь не действенный метод снимает с ребенка всякую ответственность за проступок. Учитель сам оценивает поведение ребенка и определяет меру наказания — на долю ребенка ответственности почти не остается.

В терапии реальностью ребенку предлагается выбрать альтернативную линию поведения. Если он не может сделать этого сам, ему помогает учитель. Безответственные дети обычно не знают, как им исправиться. Они зависят от нас, ждут подсказки, как надо вести себя. Например, если ребенок постоянно разговаривает на уроке и тем самым мешает остальным, учитель может вместе с ним подумать, куда его пересадить, чтобы он смог контролировать свое поведение. Этот простой выход, найденный совместно с ребенком, поможет ему сосредоточиться. В результате самостоятельной оценки своего поведения ребенок принимает решение и таким образом учится ответственности, о которой мы так много говорим, но почти не воспитываем в школе.

Мы учим детей бездумно подчиняться школьным правилам и называем послушных детей ответственными. Ребенок может быть послушным, но далеко не всегда его можно назвать ответственным. Ответственность вырабатывается только через самостоятельную оценку ситуации и выбор

правильной линии поведения, которая, с точки зрения ребенка, способна принести пользу ему и окружающим. Если предоставить ребенку такую возможность уже в детском саду, он вырастет ответственным человеком, осознающим свой общественный долг. И тогда отпадет необходимость в столь многочисленных правилах и наказаниях.

Однако оценить себя еще недостаточно, ребенок обязательно сам должен реализовать свой выбор. Зрелый и уважающий себя человек — всегда человек обязательный, и мы должны прививать детям это качество. Человек должен уметь сдерживать данное самому себе слово. Но руководить им должно не чувство страха перед грядущим наказанием, а осознание правильности принятого решения.

В конечном счете, и это является краеугольным камнем терапии реальностью, после того как ребенок оценил свои действия и дал слово вести себя по-другому, ничто не может оправдать невыполнение взятого на себя обязательства. Это и есть дисциплина. Общество и школа в основном прибегают к наказанию, а оно, как правило, не срабатывает. И хотя благодаря дисциплине ребенок сам расплачивается за последствия своих проступков, никто не вправе причинять ему излишнюю боль или необоснованно карать его. Ребенок может быть исключен из школы или удален из класса, но на строго определенный срок, лишь до тех пор, пока он сам не попросит вернуть его обратно, объяснив, какие перед ним стоят задачи, и не обязуется их выполнять.

В отличие от наказания дисциплина практически исключает произвол: она требует от ученика критического анализа своих действий и принятия на себя определенных обязательств по исправлению своего поведения. В этом активную помощь учащемуся должен оказывать взрослый, выступающий в качестве доверенного лица. Для того чтобы дисциплина возымела должный эффект, этот человек, в данном случае учитель, ни в коем случае не должен прощать невыполнение обязательства. Если он принимает оправдания, значит, он теряет доверие, так как ребенок понимает—на самом деле учителю все равно. Доверие и основанное на нем

взаимодействие пропадают потому, что нарушение обязательств влечет за собой соответствующие последствия, отчего ребенку только хуже. Доверять же можно только тому, кто не позволяет действовать себе во вред. Учителя, которым ребенок действительно не безразличен, не принимают оправданий.

Сегодня все большее количество учащихся неадекватно себя оценивают с точки зрения потенциального жизненного успеха. Их реакция на неудачи носит исключительно эмоциональный характер и лишена какой бы то ни было логики. Они одиноки и потому нуждаются в искреннем участии доброжелательных и равнодушных учителей, которые озабочены их сегодняшним поведением. Им нужны подлинники наставники, помогающие проанализировать свои действия, выбрать правильную линию поведения и обязательно реализовать свой выбор, а не проповедники и диктаторы. Им нужны учителя, которые будут терпеливо учить их сознательно отвечать за свои действия. Только тогда они обретут зрелость, уважение и любовь окружающих, смогут осознать себя полноценными личностями, что в свою очередь позволит им избавиться от одиночества.

ВЛИЯНИЕ ШКОЛЫ

Обратимся к той роли, которую играет школа в воспитании самоуважения, усвоении знаний, научении владеть «инструментами», столь необходимыми для достижения успеха в нашем обществе. Начав работать в общеобразовательных школах с детьми, у которых развился комплекс неполноценности, о чем свидетельствовали и их поведение, и результаты учебы, я очень скоро понял, что помочь им будет трудно. Задача эта сложная, а может быть, и неразрешимая, поскольку философия современного образования отводит слишком большое место неудаче как таковой и потому затрудняет процесс воспитания у учащихся чувства самоуважения. Чтобы понять, что же все-таки происходит, давайте проанализируем жизнь ребенка до школы и в течение первых лет обучения.

Мы начинаем учиться с колыбели и продолжаем до конца жизни. Школа, в первую очередь начальная, призвана стандартизировать образование в раннем возрасте. Уже в первые годы жизни, еще до того, как его определяют в школу, ребенок узнает о мире необычайно много. Из беспомощного младенца он превращается в довольно осведомленное существо уже к моменту поступления в подготовительный класс. Он располагает известным набором сведений об окружающем мире и, как правило, чувствует себя достаточно к нему приспособленным. В какой бы среде он ни рос, он с оптимизмом смотрит в будущее. Очень немногие дети познали горечь невзгод к моменту поступления в школу, но ни один ребенок не приходит в школу с клеймом неудачника. Школа, и только школа, навешивает на ребенка этот ярлык.

Поначалу большинство детей интуитивно осознают себя полноценными личностями независимо от того, в какой семье растут и каково их непосредственное окружение. Они надеются добиться признания в школе и с наивной верой, свойственной их юному возрасту, рассчитывают заслужить любовь и

уважение со стороны учителей и одноклассников. Крушение этого светлого детского оптимизма — самая серьезная проблема начального обучения. Каким бы ни было социальное происхождение и окружение ребенка, он приходит в школу преисполненный желанием учиться. Если дети теряют интерес к учебе, которым они отличались до поступления в школу, мы можем винить в этом их семьи, окружение, бедность, но гораздо правильнее было бы искать объяснение этому в самой школе и применяемых в ней методах обучения. Учитывая то значение, которое в наши дни придается системе образования, и сознавая, что для большинства детей школа — это та единственная в мире реальность, которая предназначена специально для них, мы понимаем: школа должна играть и играет в их жизни чрезвычайно важную роль. Если школа не справляется со своими задачами, не надо перекладывать вину за это на среду, в которой ребенок растет, надо совершенствовать школу. Многие педагоги, работающие с трудными детьми, полагают, что успех или поражение ребенка во многом зависит от первых лет обучения. Я полностью с этим согласен. Причем это относится не только к обездоленным детям, но и ко всем детям вообще.

Ребенок, у которого все складывалось достаточно удачно в первые пять лет жизни, не сомневается, что и дальше все будет в порядке. Школьные педагоги знают, что уверенность эта может ослабеть, но не исчезнуть в течение примерно еще пяти лет, даже если опыт обучения в школе не принесет удовлетворения. Тем не менее если ребенок то и дело терпит неудачи в течение первых пяти лет обучения, то есть от 5 до 10 лет, к десятилетнему возрасту от его уверенности в себе не останется и следа, мотивация пропадает, и ребенок свыкается с неудачами. Теперь он убежден в том, что не способен решать стоящие перед ним проблемы, опираясь на свои умственные способности, и вновь поддается эмоциям, хотя когда-то в безмятежном детстве уже начинал с большим вниманием прислушиваться к голосу разума. Он все больше отходит от поиска любви и самоуважения, на ощупь пробираясь единственными, как ему кажется, оставшимися открытыми для него путями — правонарушений и ухода в себя. И хотя успехи в школе все еще возможны, шансы на их достижение с каждым

годом становятся все менее вероятными. Есть такие молодые люди, которые пытаются переломить ход событий в последние годы обучения в школе или найти себя в дальнейшем, поступив в вечернюю школу. Однако эти люди—исключение, а не правило.

Итак, критический возраст — от 5 до 10 лет. Неудачи, с которыми надо бороться в течение всего времени обучения в школе, легче всего предотвратить именно на этом этапе. Процесс их увеличения обычно можно скорректировать, используя прогрессивные методы обучения, которые помогут ребенку реализовать основные потребности. Любой ребенок так или иначе подвержен влиянию среды, семьи и собственных генетических особенностей. Удивительно, что независимо от перечисленных факторов возраст 10 лет обычно является критической точкой отсчета. До этого возраста положительный школьный опыт может благотворно сказаться на достижении успеха. Однако по достижении 10 лет одного успешного опыта обучения в начальной школе уже мало, дело осложняется тем, что почти сразу же ребенок переходит в среднюю школу, где, к сожалению, педагогическая коррекция возникающих перед ним проблем практически отсутствует. Отсюда следует, что, хотя детям можно помочь на любом этапе обучения, самое главное— не упустить время в начальной школе.

В педагогической среде много говорится о необходимости готовить детей, особенно из малообеспеченных семей, к школе. Они явно отстают в речевом развитии, их ближайшее окружение отличается низким интеллектуальным уровнем, что плачевно сказывается на результатах учебы, а значит, им необходима предварительная подготовка с целью довести их до того уровня, с которым другие дети поступают в школу. В основной программе дошкольной подготовки «Опережающий старт» реализовано многое из того, что отражено в этой книге. При поступлении в школу дети, прошедшие данный курс, обнаруживают более высокое интеллектуальное развитие по сравнению со своими сверстниками, воспитывавшимися в аналогичных социальных условиях. Но совершенно очевидно и то, что обычная школа, по существу, провоцирует неуспеваемость со своим упором не на

развитие мышления, а на запоминание и механическую зубрежку и потому она больше бьет по детям, которые получили хорошую дошкольную подготовку. Программа «Опережающий старт» готовит детей к несуществующей школе, генерирующей радость учения, в то время как остальные дети принимают школу такой, какова она на самом деле, что позволяет им учиться не хуже, а в ряде случаев даже лучше. Детям, прошедшим программу дошкольной подготовки, приходится трудно, как пришлось бы трудно солдату, которого перед боем послали отдохнуть на Ривьеру. Я вовсе не ратую за отмену программ дошкольной подготовки, я за изменение школ — в том плане, чтобы они могли извлекать пользу из этих отлично составленных программ, а не сводить их результаты на нет.

Почему до поступления в школу ребенок чувствовал вкус успеха и отличался оптимизмом? Успех сопутствовал ему потому, что он самостоятельно, опираясь на свой разум, справлялся с важными для него проблемными ситуациями; оптимистом же он был потому, что жизнь его не была лишена удовольствий, соответствующих его возрасту. Он все больше осознавал, что, хоть в жизни и встречаются трудности, их можно преодолевать, причем в основном успешно. Однако главное заключается в том, что, даже если ему что-то и не удавалось, никто не считал его неудачником: так или иначе, строго или ласково его учили, как в том или ином случае следует поступать. И даже если родители не всегда могли объяснить, почему вести себя надо именно так, почти все их требования казались ему разумными. В конце концов, у него всегда оставались шансы на успех — ведь от него никогда не требовали результатов в жестко установленные сроки, например в течение четверти или учебного года. Свои умственные способности он использовал по назначению: он думал. Безусловно, были слезы, раздражения, капризы, глупости, частые огорчения, но никогда абсурдность поведения не составляла образ жизни (даже если так казалось его родителям). Вне дома он не очень-то позволял себе эмоциональные выходки и вел себя вполне благоразумно, поскольку быстро смекнул, где можно покапризничать, а где не стоит.

В школе же дети обнаруживают, что мозг им нужен в основном для механического запоминания, а не для того, чтобы удовлетворить интерес, реализовать идею, решить задачу. Сразу после детского сада, начиная с первых лет обучения, чем дальше, тем больше— иногда вплоть до выпускного класса и даже в колледже — успех обеспечивается хорошей памятью, а не умением мыслить*. Детям приходится переходить от мышления к запоминанию, что для многих из них, в частности для тех, кто уже научился мыслить самостоятельно, бывает достаточно трудно. Пожалуй, такой переход менее пагубен для многих детей из благополучных, материально обеспеченных семей, они безболезненно превращают свой мозг в банк памяти благодаря соответствующему давлению и увещаниям со стороны родителей. Без давления, оказываемого извне, дети более ранимы (черта, присущая обездоленным детям, населяющим центральные районы крупных городов). И когда от этих детей, не нашедших поддержки со стороны родителей или окружения, требуют только запоминания фактов, у них опускаются руки, и начинается цепь постоянных неудач.

Механическое запоминание плохо уже само по себе. Однако еще хуже то, что большая часть фактов, которые им приходится запоминать, мало связана с их детским миром — важные для них вещи либо преподаются плохо, либо не преподаются вовсе. Детей сбивает с толку внезапно возникшее и непонятное им противоречие между первыми пятью годами их жизни, когда они могли так или иначе решать собственные проблемы и получали радость от соответствующих умственных усилий, и всей последующей жизнью в школе—с первого до выпускного класса, где почти все, чему их учат, совершенно им неинтересно и оторвано от того мира, в котором они живут.

Таким образом, перегрузка памяти в сочетании с возрастающей оторванностью обучения от реальной жизни приводит к неудачам, а иногда и к преступности. Сообразительные дети скоро понимают: то, что важно в школе, отнюдь не совпадает с тем, что требуется в реальной жизни, и

* Исключение из этого правила составляют некоторые предметы естественнонаучного цикла, где мышлению, по крайней мере решению задач, придается важное значение.

приспосабливаются к такому раздвоенному существованию. Однако многим приспособиться не удастся. Я не утверждаю, что все школьные программы должны быть немедленно приведены в полное соответствие с интересами школьников, но я убежден — школьное преподавание не должно быть оторвано от жизни учащихся. Заставлять ребенка запоминать всевозможные факты так же малоэффективно, как заставлять его усваивать абстрактные идеи. Мы должны обучать его усиленно размышлять—именно в этом я вижу одну из главных задач школы.

Не следует исходить из того, что дети осознают цель своего пребывания в школе и понимают всю необходимость и важность образования. С детского сада и до окончания школы мы должны объяснять детям или подводить их к собственному пониманию того, каким образом все, что они изучают, связано с жизнью. Мы же этого не делаем, что и становится первопричиной школьных неудач. По мере того как наше общество становится более сложным, детям все труднее уловить связь школы с жизнью. От них все чаще требуют поверить на слово и изучать материал, действительный смысл которого им мало понятен, да подчас не только им, а и учителю. У большинства детей доверие к учителям постепенно пропадает, заменить же его нечем, а потому единственно возможный результат—неудача.

Дело не только в том, что в школе мало простора для проявления интеллектуальных, творческих, художественных способностей учащихся, равно как и для поддержания жизнерадостности; не менее драматично то, что в условиях школьной программы почти не уделяется внимания воспитанию в детях чувства социальной ответственности. Мало у кого такие идеи, как взаимопомощь в решении общих проблем и понимание того, что в трудных ситуациях они не одиноки, ассоциируются со школой.

Для многих воспитание социальной ответственности заканчивается в дошкольном подготовительном классе, где этому уделяется соответствующее внимание. Учащиеся узнают о социальной ответственности меньше всего именно тогда, когда это становится крайне необходимо. Когда учащимся не

предлагают задуматься над проблемами собственной жизни и соотнести эти проблемы с жизнью общества, когда поощряется голое запоминание того, что кто-то другой считает важным и необходимым, они начинают верить, что правильный ответ на уроке — решение всех проблем, а если таковые оказываются сложнее, тогда они считают их неразрешимыми в рамках формального образования. Складывается впечатление, что образование движется в обратном направлении от своей исходной цели — научить людей жить в нашем мире, равно как и от биологически присущей нам способности мыслить.

В мире, где все больше обостряются социальные, экономические и политические проблемы, образование реагирует на них довольно приглушенно, что отнюдь не способствует успешной адаптации молодежи в наше бурное время.

МЫШЛЕНИЕ И ЗАПОМИНАНИЕ

Сегодня то, что принято именовать образованием,— не более чем накапливание информации и тренировка памяти. Развитию мышления, которому всегда отводилась второстепенная роль в нашей системе образования, по существу, не придается никакого значения. Исключение составляют разве что некоторые естественнонаучные дисциплины. Причем во многих средних школах они считаются настолько трудными, что учащиеся, которые собираются поступать в колледж, избегают их изучения, опасаясь плохих оценок. На всех ступенях образования предпринимаются активные усилия, достигающие кульминации в выпускных классах и колледжах, по программированию банка знаний в умах молодежи по аналогии с составлением программ для компьютеров.

Система образования делает упор на вторичную функцию человеческого мозга — память, в то время как его основной функции — мышлению — уделяется сравнительно мало внимания. В процессе обучения мы чаще всего связываем мышление с решением задач, которые предполагают точный ответ. Этот вид умственной деятельности активно используется на уроках математики или физики, однако сам ответ и его форма нередко значат больше, чем логические рассуждения на пути к нему, что обесценивает мыслительный процесс. Гораздо реже детям представляется возможность задумываться над проблемами, не имеющими однозначного или верного ответа. Но в наше время необходимо, чтобы дети размышляли над политическими, социальными, экономическими и даже академическими вопросами, которые предполагают ряд альтернативных ответов; и пусть ни один из них не безупречен, однако мы все же надеемся, что среди них есть и вполне приемлемые.

Время от времени в обучении используется художественная критика, то есть оценка произведений

литературы, искусства, музыки, кино, телевизионных программ. Критическое мышление необходимо формировать в процессе дискуссий с первых шагов обучения и до окончания школы. Сегодня, когда у людей стало больше свободного времени, а искусство стало общедоступным, те, кого научили в нем разбираться, могут полнее насладиться нашим культурным богатством. Истинное же понимание искусства не достигается запоминанием данных о том, кто, что и когда создал. Однако именно такой подход типичен для школьной практики.

С художественной критикой тесно связан следующий вид мыслительной деятельности, который называется творческим мышлением. Учащимся следует предоставлять более широкие возможности для творчества в области живописи, музыки, театра, литературы, а также кино и телевидения. Но лишь некоторые школы уделяют должное внимание перечисленным видам занятий, в то время как сложилась настоятельная необходимость сделать их неотъемлемой частью школьных программ в течение всего периода формального обучения. Предметы, акцентирующие развитие творческих способностей, обычно недооцениваются и считаются непрактичными. Однако они-то чаще всего и влияют на мотивацию, побуждая ребенка к творческой отдаче, что имеет огромное значение для успешного достижения человеком жизненно важных целей.

То, что в основе обучения лежит запоминание, а не мышление, обусловлено *принципом определенности*, которым руководствуются почти все школы и колледжи. В соответствии с этим принципом на каждый вопрос существуют либо верный, либо неверный ответ. Следовательно, задача образования состоит в том, чтобы добиться от учеников знания правильных ответов на совокупность вопросов, которые учителя считают важными. Беседуя с учителями начальных школ, я интересовался их отношением к свободной дискуссии на уроках. Некоторые уверяли меня, что они создают для этого все необходимые условия. Они говорили: «Мы обсуждаем все, пока не приходим к правильному ответу». И хотя такое отношение к дискуссии, может быть, и нетипично, оно, безусловно, отражает проблему.

Дети, которые приходят в школу с представлением о том, что на многие вопросы можно ответить по-разному, вскоре эту уверенность теряют. В начальной школе детей подводят к мысли, что на уроке главное — правильные ответы, а основной их источник—учителя и учебники. Если незаурядный ученик подвергает сомнению принцип определенности, утверждая, что на заданный вопрос правильных ответов может быть несколько или не быть вообще, его вразумляют достаточно быстро, тем более что таких детей единицы. Если незаурядный ребенок попадает в руки к заурядному учителю, он быстро понимает, что даже самые веские доводы, к которым вынужден прислушиваться учитель, ничего не стоят по сравнению с правильным ответом.

Принцип определенности не только доминирует в программах обучения, он еще и диктует правила поведения детей в школе. Дети осознают, что принятие решений, касающихся жизни школы,— не их дело. Начиная с детского сада или с подготовительного класса, детям формально внушают преимущества демократического образа жизни, однако основная черта демократии состоит в том, что люди, участвующие в общем начинании, совместно разрабатывают его законы. Мы удивляемся тому, что многие члены общества имеют довольно смутные представления о демократии. А может быть, корни этого непонимания надо искать в школе, в недостатке демократического опыта именно там?

Детям должно предоставляться право голоса в определении как программы, так и устава школы. Научиться демократии можно только на практике! В тех школах, где ответственность за составление учебной программы и правил поведения лежит не только на учителях, но и на детях, молодежь на деле учится демократии. Они приходят к пониманию того, что в демократической школе, как и в демократической стране, многие проблемы не имеют однозначных решений, что и на них лежит ответственность за оптимальные альтернативные решения трудных проблем, которые они сами помогают формулировать. Какие возможности существуют для этого в школе, я расскажу в последующих главах.

Процесс постановки проблем, поиска разумных альтернатив и реализации наилучших решений и есть подлинный процесс образования в противоположность нынешнему слепому повиновению правилам, как и нарушению их, и бездумному повторению верных или ошибочных ответов на вопросы, которые задают другие. До тех пор пока принцип определенности будет доминировать в системе образования, мы не научим детей мыслить. Развитая память еще не есть образованность, точная информация не есть знания. Определенность и механическое запоминание—враги живой мысли, они убивают творчество и сводят на нет оригинальность мышления.

Наряду с принципом определенности на образование, как, впрочем, и на многие другие явления в нашем обществе, оказывает давление *принцип измеряемости*, который можно определить следующим образом: ничто не имеет настоящей ценности, если не поддается измерению и не может подсчитываться по определенной шкале. Количественные величины необходимы для сравнения с иными ценностями и стандартами. Факты, которые учащемуся надлежит запомнить в сравнении с другими фактами,— в этом и заключается основа оценки знаний.

Во время посещения музея Метрополитен в Нью-Йорке я наблюдал плачевный пример действия принципов определенности и измеряемости. Я бродил по залам и обратил внимание на группу миловидных девушек, которые разглядывали картины, а затем что-то старательно записывали в школьных тетрадках. Меня заинтересовала прилежность, с которой девушки это делали. Мое невежество не позволяло мне понять, что можно так долго и тщательно писать о картине. Любопытство мое росло, и я решил обратиться с вопросом к одной из них. Она ответила, что записывает не только фамилию художника и общие сведения о картине, это было бы понятно, но также подробно описывает раму, отличительные детали картины и перечисляет все соседние полотна. Ее записи помогут ей узнать картину, когда преподаватель истории искусств в колледже покажет на экране соответствующий

слайд. Таким образом девушка готовилась к важной контрольной работе по теме «Анализ произведения искусства».

Очевидно, не одно поколение студентов занимается выявлением каких-то деталей в картине, ее раме, расположении по отношению к другим картинам, обнаружив, что это самый верный способ не ошибиться и правильно назвать картину. Преподаватель же выступает в данном случае как последователь принципов определенности и измеряемости. Я смотрел на девушек, которые были поглощены выискиванием отличительных признаков картин, и не мог поверить, что таким образом они приобщаются к искусству, по-настоящему изучают творчество художников, музейное собрание. Несмотря на то что они добросовестно выполняли задание, оно вовсе не имело отношения к искусству. Следуя принципам определенности и измеряемости, наставник этих студентов убивает в них интерес к искусству. Но если в колледже курс каталогизации произведений искусства может быть факультативным, то в школах большинство предметов обязательно — у учащихся нет выбора.

Какова же эмоциональная реакция учеников на принципы определенности и измеряемости? Получали ли студентки радость от своих занятий в музее? Способна ли подобная деятельность приносить удовлетворение, ощущение значимости сделанного? Создается ли таким образом мотивация, появляется ли стимул для дальнейшего изучения искусства? Или происходит совершенно обратное? Да, приятно осознавать, что ты ответил верно, но, если точность ответа основана лишь на механическом запоминании, это не приносит истинной радости познания. Мы лишь тогда испытываем настоящее удовлетворение, когда наша правота является результатом самостоятельных рассуждений, собственного мнения и принятия соответствующего решения. Например, в такую примитивную, не требующую умственных усилий азартную игру, как бинго, давно перестали бы играть, если бы не внешняя мотивация в виде денег. С другой стороны, в шахматы люди играют в самых тяжелых жизненных ситуациях, и эта игра приносит удовлетворение сама по себе, без каких-либо ставок. Любая правота приносит мало радости, если она не

основана на размышлении и собственном суждении, разве что их заменит хороший внешний стимул, которым, как правило, служат деньги.

Студентки колледжа в лучшем случае не будут чувствовать себя удрученно, правильно ответив на все вопросы. Однако вряд ли они будут чувствовать внутреннее удовлетворение, заучив сведения о 175 картинах. Максимум того, что дает человеку запоминание, при том что у него хорошая память, — это неплохое самочувствие. Однако, если запоминание дается с трудом, а другие виды умственной деятельности отсутствуют, неизбежным результатом является глубокая неудовлетворенность. Таким образом, большинство тестов на знание фактического материала заводит образование в тупик.

Поэтому неудивительно, что зубрежка, которая все еще остается в числе главных методов современного образования, приводит к потере интереса у тех, кто учится хорошо, и приносит разочарование и чувство подавленности тем, кто учится плохо. Если принцип определенности будет и дальше доминировать в нашей системе образования, ситуация никогда не изменится к лучшему: чем взрослее ученик, тем слабее становится необходимая внутренняя мотивация, поскольку учеба приносит все меньшее удовлетворение. По отношению к детям, которые не в состоянии запомнить сумму сведений, соответствующую требованиям школы, родителей или их собственным, все чаще применяется внешняя мотивация—наставления, оценки, угрозы, наказания, вплоть до временного исключения из школы. Таким образом, одна из основных причин школьных неудач кроется в принципе определенности, который не может обеспечить эмоциональное удовлетворение познавательным процессом в соответствии с затраченными усилиями.

Даже тем детям, которые относятся к школе в целом положительно, она не приносит особой радости. Они рассматривают школу как необходимый подготовительный этап в жизни, который должен завершиться получением аттестата, дающим непосредственные материальные выгоды. Образование же как интеллектуально насыщенный и творческий процесс,

способный приносить радость сам по себе, по существу, особого интереса не вызывает вследствие все тех же неумолимых принципов определенности и измеряемости.

Человек не может осознать себя полноценной личностью, если его мозг будет выполнять единственную функцию—функцию банка памяти. Одних знаний, далеких от жизни и не имеющих практического применения для решения личных и социальных проблем, еще не достаточно, чтобы человек стал активным членом общества. Принцип определенности развивает в детях скорее тенденцию к самоизоляции, чем стремление к сотрудничеству. У каждого есть в запасе правильный ответ, но он не рассматривается как средство решения собственных или чужих проблем, он ценен только сам по себе. Ребенок видит свою конечную цель в соблюдении этого главного правила, что и помогает ему найти компромисс с системой образования. Это развивает дух острого соперничества, а значит, появляется обособленность, оторванность от других. Таким образом, издержки традиционной школы становятся все более ощутимыми.

Многие дети приходят к осознанию себя полноценными личностями, однако происходит это скорее вопреки, а не благодаря процессу образования. Ставка на память значительно ослабляет потенциал самореализации. Образование, которое должно играть ведущую роль в формировании личности, порой не оказывает существенного влияния на самосознание людей преуспевающих, зато, к сожалению, решающим образом сказывается на психологии неудачников, поскольку ощущение неудачи воспринимается гораздо острее, чем ощущение успеха. Может быть, это зависит от шаткой природы человеческих взаимоотношений, ведь только немногие из нас связаны прочными узами с теми, кто любит и ценит нас по-настоящему. Быть неудачником и страдать от одиночества — здесь не требуется особых усилий, а вот чтобы преуспеть, надо постараться. Человек терпит неудачу и, как правило, смиряется с ней, становясь еще более одиноким и неуверенным в себе. Поэтому неудачнику успех представляется чем-то далеким и недостижимым. Путь к успеху только один— думать, трудиться, любить других; это гораздо труднее, чем жаловаться

на судьбу и бездействовать. В стрессовой ситуации человек испытывает сильные отрицательные эмоции и обвиняет всех и вся в своих неудачах вместо того, чтобы попытаться найти эффективные пути решения проблем.

Именно образование должно обеспечить человеку интеллектуальный багаж, который помог бы ему в любой новой ситуации, раздвинул бы рамки ограничений, вызванных страхом перед трудностями, и позволил бы разумно, не поддаваясь эмоциям, справиться с проблемами в трудных ситуациях. Ни одна из этих целей не будет достигнута, пока в сфере развития личности во главу угла ставятся принципы определенности и измеряемости, об ущербности которых мы уже говорили. Следование этим принципам приводит к тому, что одни молодые люди, оказавшись в сложной ситуации и не найдя правильного однозначного ответа, озлобляются, другие ищут утешения в наркотиках и в уходе от действительности вместо того, чтобы учиться разумно решать свои и общественные проблемы. Обе эти группы не в состоянии разумно подходить к окружающему. Конфликт и непонимание между поколениями часто служат причиной жестокого разочарования, как социального, так и личного. Покорное принятие конфликта — характерная черта нашего общества. Между тем только сотрудничество является способом существования любого общественного организма. А именно этому и не учат в школе, пропитанной духом соперничества.

Те, кто принимает активное участие в политической жизни, пользуются популярностью. Однако большинство учащихся и студентов остаются равнодушными к политике. Не виновата ли в подобной политической апатии наша система образования, основанная на механическом заучивании? Нам нужны трезвомыслящие либералы и разумные консерваторы, но мы боимся включать общественные проблемы в школьные программы. Люди не задумываясь голосуют за политиков, которые сулят однозначные и легкие ответы на все вопросы, быстрые решения и привлекательные образы, что не имеет ничего общего с демократией.

И еще: до тех пор пока ребенок будет фактически оставаться для нас пустым сосудом, который надлежит

заполнить фактами и цифрами, пока мы не перестанем видеть в нем своего рода компьютер с определенной программой, мы будем по-прежнему возмущаться перегруженной анахронизмами системой образования, которая между тем призвана служить одним из основных демократических институтов общества, от которых зависит его дальнейшая судьба.

СВЯЗЬ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ С ЖИЗНЬЮ

В этой главе я хочу остановиться на актуальности школьного обучения, то есть на том, насколько школьные программы отвечают требованиям жизни и способствуют познанию окружающего.

Чтение, безусловно, самый важный предмет в начальных классах, но и арифметику, и обществоведение, и даже правописание с чистописанием мы должны попытаться связать с тем, чем ребенок живет за пределами школы. Если школьные программы никаким образом не отвечают жизненному опыту ребенка, у него не развивается учебная мотивация. По мере того как усложняется процесс обучения, только мотивация может помочь ребенку одолеть трудные предметы, но, коль скоро она отсутствует, детей ждут неудачи. Мы не можем полагаться на природную детскую любознательность в надежде на то, что она компенсирует оторванность школы от жизни — часто ее бывает недостаточно, особенно там, где социальное происхождение и интересы учителей и учащихся не совпадают. Учителю, который вырос в благополучной среде, гораздо легче найти общий язык с детьми из состоятельных социальных групп, чем с выходцами из обездоленных семей, чей мир ему чужд и непонятен. Учителя слишком часто пытаются подогнать детей под свои мерки, вместо того чтобы строить свое преподавание в соответствии с особенностями детей. Совсем не обязательно, чтобы учителя и дети непременно происходили из одной социальной среды, но важно понять, что нельзя обучать детей, только исходя из собственных представлений.

Учителям мешает универсальность использования школьных учебников, которые, по их убеждению, являются основной основой. Тексты для чтения в начальной школе в большинстве своем ориентированы на детей, которые

воспитываются в интеллигентных обеспеченных семьях и не знают подлинных тягот жизни. Кроме того, в школьных учебниках материал, как правило, излагается сухо и неинтересно, поэтому умение читать так и остается на уровне, достаточном лишь для чтения примитивных комиксов. Детям нужен стимул в виде внеклассного чтения, но, так как они не видят связи между чтением в классе и чтением самостоятельным (школьные учебники трудно назвать стимулирующими чтение), многим так и не удастся научиться читать в той мере, чтобы получать удовольствие от чтения книг. Таким образом, теряется самый смысл обучения чтению! До тех пор пока в школе не будут использоваться книги, по степени интереса не уступающие столь увлекательным для детей комиксам, до тех пор пока мы при помощи столь же увлекательных книг не сумеем развить в детях потребность читать самостоятельно, для многих из них чтение всегда будет оставаться лишь видом скучной учебной деятельности.

Куда лучше было бы отменить все эти пособия и предоставить право каждой школе самой выбирать недорогие книги в бумажных переплетах; эта литература многообразна, широкодоступна, понятна детям. Такие издания дешево стоят, их можно брать домой, а после прочтения менять на другие, таким образом, они никогда не потеряют актуальность и интерес для ребенка. В тех случаях, когда без учебных текстов все же нельзя обойтись, они должны быть близки ребенку, отражать его мир. Таким образом, можно сделать следующий вывод: школьные программы, как правило, далеки от окружающей ребенка среды, но, даже когда это не так, школа оказывается несостоятельной научить ребенка применять школьные знания на практике, в реальной жизни.

Другую сторону проблемы актуальности обучения можно проиллюстрировать на примере классного собрания в 4-м классе начальной школы, расположенной в пригороде, где проживают преуспевающие юристы, врачи, менеджеры. Большинство родителей были обладателями престижных дипломов, и в этих семьях образованию отводилась чрезвычайно важная роль. В отличие от детей некоторых

других школ, для которых подобные собрания не были редкостью, этим четвероклассникам еще не доводилось принимать участие в такого рода дискуссиях. Дискуссия проводилась в присутствии многих учителей школы и родителей. Дети быстро увлеклись предметом разговора, и аудитория перестала их сковывать.

Я начал с вопроса: «Чего учителя добиваются от детей в школе?» После некоторых сомнении последовали ответы: учителя хотят, чтобы дети хорошо учились, успешно переходили из класса в класс, а потом поступали в колледж. Дети повторяли расхожие истины, которые они слышали от своих родителей и учителей. Тогда я сформулировал вопрос более четко, желая выяснить, каковы же повседневные требования учителей. Дети сказали, что учителя требуют ответов. «Ответов на что?» — спросил я. Ответов, как устных, так и письменных, на все вопросы учителя. Поскольку передо мной стояла вполне определенная задача, я спросил у детей, какие же ответы от них требуются. После небольшой заминки и пары неудачных попыток высказаться один из детей наконец произнес: «Учителя требуют правильных ответов». Тогда я поинтересовался, означает ли это, что на заданный вопрос всегда существует правильный ответ. Да, означает. Я спросил: «Может ли учитель задать вопрос, на который нельзя ответить определенно, однако вопрос этот очень важен?» Моя мысль привела детей в полнейшее замешательство, от которого они не смогли избавиться до конца дискуссии. Несмотря на то, что говорили дети охотно, их реакция на мои вопросы меня удовлетворить не могла. Дети были четко сориентированы на то, что ответы могут быть либо верные, либо неверные. Все же один мальчик сказал: «Вы имеете в виду вопросы, по которым мы должны высказать свое мнение?»

Я попросил его продолжать, и вот что я услышал: «Разве учителя когда-нибудь задают вопросы, которые предполагают собственное мнение?» Он и все остальные задумались. Решение было единодушным — в классе чрезвычайно редко интересовались их мнением, мыслями, суждениями,

наблюдениями. Я же добивался не ответов типа «покажи и скажи», а их самостоятельных выводов.

Мой подход их озадачил, так как в школе перед ними подобных целей почти не ставили. Они не желали доискиваться до сути проблемы, потому что не считали собственное мнение подходящей темой для обсуждения. В то время как я рассчитывал на живой отклик, они не желали делиться своими интересами, мыслями, чувствами, мнениями. Они смущенно ерзали на стульях, вопросительно поглядывали друг на друга и явно ощущали себя не в своей тарелке. Оказавшись в ситуации, к которой они не были готовы, они не знали, что говорить. Они были уверены, что их собственное мнение, принесенное в школу из другого мира, не имеет здесь никакого значения, и не усматривали связи между своими мыслями и дискуссией, проводившейся в школе. Ведь в течение нескольких лет никто не интересовался их мыслями, взглядами, суждениями. Разве были у них основания предполагать, что когда-нибудь будет по-другому? Директор школы, почувствовав, что дети наконец поняли, что от них требуется, на следующий день продолжила дискуссию. Когда дети увидели, что ее действительно интересует их мнение, ответы посыпались как из рога изобилия, хотя вопросы не относились к разряду требующих однозначного ответа. Они мгновенно и горячо откликнулись на каждую предложенную тему, откровенно говорили о родителях, учителях, домашних заданиях, оценках и положении в мире.

Школа должна стать местом, где дети могут открыто выражать свои мысли, основанные на их жизненном опыте и наблюдениях. Интерес со стороны школы к их миру будет приносить им чувство удовлетворения. В течение по меньшей мере пяти лет этим способным, живым, толковым ребяташкам и в голову не приходило, что в школе могут свободно обсуждаться какие-либо идеи и мнения, а уж их собственные — меньше всего. Школа всегда была местом изучения фактов и общепризнанных, не вызывающих сомнений чужих идей. Их собственные соображения, то есть то, чем они жили вне школы, не представляли в ее стенах никакой ценности.

Таким образом, нельзя не обратить внимания на следующие два фактора:

1. Многие из того, что преподается в школе, не бывает связано с жизнью ребенка. Но даже если материал актуален, внимание на этом не заостряется и потому его релевантность обесценивается.

2. Дети считают, что любые самостоятельно приобретенные знания неактуальны для школы.

Как свидетельствует приведенный пример школьной дискуссии, взаимосвязи собственного мира ребенка с миром школы в данном случае практически не существовало, как не существует ее и в большинстве других школ. Казалось, дети были даже слегка раздосадованы моим предположением, что их точка зрения важна в процессе обучения. Они искренне думали, что выражение своего мнения не встретит поддержки учителей, точно так же как в принципе не одобряется чтение комиксов. Прискорбно, что школы не связывают программы преподавания с жизнью детей, а для детей в свою очередь их собственный опыт не ассоциируется со школой. Но барьер между школой и жизнью увеличивается еще и потому, что опыт и знания, полученные детьми вне школы, противопоставляются тому, что они приобретают в школе.

Дети были обескуражены моим предложением сойти с привычного и надежного пути правильных ответов и избрать путь более тернистый — собственных размышлений и суждений. Чувствуя себя в безопасности в довольно замкнутой школьной среде с ее правильными ответами при сравнительно небольших усилиях с их стороны, учащиеся не ассоциировали ее с реальной жизнью. Безусловно, имея дело с этими детьми из хорошей школы состоятельного пригорода, учителям приходится гораздо легче, чем их коллегам в густонаселенных центральных районах крупных городов. Однако и у этих детей возникают проблемы, правда не настолько серьезные, чтобы заставить учителей отказаться от спокойной жизни и искать новые подходы. Если ребенок плохо учится, вина перекладывается на плечи родителей, а те, как правило, с этим

соглашаются и часто ведут ребенка к психиатру — факт, известный мне по собственному богатому опыту.

Преподавание целого ряда предметов, имеющих лишь косвенное отношение к жизни детей, неизбежно ведет к потере интереса к учебе и росту неуспеваемости. В тех случаях, когда для нас очевидна связь текущего материала с жизнью, это не означает, что и ученики ее видят. Думать так — серьезное заблуждение. Поэтому я предлагаю уделять особое внимание разъяснению актуальности предмета в процессе преподавания.

Для некоторых предметов она совершенно очевидна. Например, чтение и арифметика очень важны в начальной школе. Однако по прошествии какого-то времени в детях развивается внутренний протест, так как ни чтение, ни решение арифметических задач непосредственно не соотносятся с их жизнью. Если уж нет никакого более эффективного способа, надо объяснить детям, что изучаемый предмет — неотъемлемая часть общего запаса знаний, накопленных человечеством, и если сейчас они не в состоянии осмыслить всю его важность, то должны принять на веру необходимость овладения этими знаниями в процессе получения образования. Но самое главное, надо честно говорить, что некоторые предметы преподаются только потому, что по ним предстоит тестирование, необходимое для поступления в колледж.

Иногда сами учителя не понимают, на каком основании включены в программу те или иные предметы. Мы не должны скрывать этого от детей — хочешь не хочешь, а изучать их надо. Если приходится преподавать неинтересный материал, это объяснение в какой-то мере нам поможет. Честность — хороший помощник в том случае, если у учителя есть контакт с классом, если в классе толковые и восприимчивые дети и если, помимо уроков, проводятся дискуссии и классные собрания, на которых учащимися обсуждаются эти вопросы. Но одной честности мало, особенно если программа перегружена тяжелым, неинтересным материалом. Необходимо основательно пересмотреть программы, иначе рано или поздно ученики

откажут нам в доверии, перестав изучать то, в чем не видят смысла, или будут относиться к этому крайне формально.

Безусловно, надо знать, например, систему римских цифр, но совершенно не обязательно проверять эти знания при тестировании и выставлять за них оценки, то есть вносить лишнее напряжение в учебную работу. Наши попытки заставить детей изучать неактуальный для них материал посредством оценок достигает цели лишь в тех случаях, когда ученик и без того хорошо учится. Для неуспевающих оценки срабатывают прямо противоположным образом. Мы должны постараться преодолеть разительное несоответствие между школьными программами и миром реальной жизни. Дети многое черпают из радио- и телепередач, из газет и журналов. Никто бы не стал слушать радио, смотреть телевизор или читать газеты, если бы они предлагали оторванную от жизни информацию. Школе надлежит использовать средства массовой информации как серьезное подспорье в обучении, а не противопоставлять их образованию как нечто постороннее и эфемерное.

Недостаток многих школьных материалов состоит в их сухости, отсутствии эмоциональности, которая помогает приблизить учебный материал к интересам ребенка. Подавляющее большинство школьных текстов игнорируют детское восприятие, они нереалистичны и навевают скуку. Если учебники не будут корректироваться в этом плане, то количество неудачников уменьшаться не будет, поскольку дети не могут чем-либо заинтересоваться по-настоящему без эмоционального контакта между школой и реальностью. Эмоции должны присутствовать не только в школьных текстах, но и непосредственно на уроках, ведь для ребенка это чрезвычайно важно. Смех, крики, громкие ответы хором и даже слезы — часть положительного опыта обучения — должны быть обычным явлением на уроке. Если в классе царят мертвая тишина и железный порядок, а дети явно тормозят свои эмоции, редко происходит настоящее обучение. Дети должны оставаться детьми — нельзя забывать об этом. Тишина и порядок не те добродетели, которые определяют эффективность образования. Однако в школе требования к их соблюдению так велики, что

приносят больше вреда, чем пользы, так как увеличивают разрыв между школой и жизнью детей.

Школа имеет дело с самыми разными учениками, поэтому она должна уметь проникнуть в их мир и понять его. Какой бы ни была конечная цель, начало может быть только одно — дети как они есть.

Никогда еще не существовало такой отчужденности между детьми и учителями, и в то же время никогда нельзя было с такой легкостью войти в мир детей, как сейчас. Мы общаемся между собой на основе того, что нас объединяет, и одно из главных мест в этом процессе принадлежит средствам массовой информации. Устремления сегодняшнего ученика формируются под влиянием телевидения и кино. Дети открыто, с интересом воспринимают все то, что предлагают им средства массовой информации. Они с удовольствием обсуждают телепередачи и фильмы, не подозревая, что таким образом раскрывают себя до глубины души. Если учитель не смотрит эти телепередачи и не обсуждает их с детьми, он упускает благоприятную возможность постичь их внутренний мир. Дети в наши дни редко высказывают свои мысли вслух, ведь никого это не интересует, за исключением, разумеется, истинных педагогов, которые играют в жизни детей едва ли не самую важную роль—тех, кто стремится понять, установить контакт и осуществить подлинную духовную связь с детьми.

ОБРАЗОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ФАКТОЛОГИИ

Нашему образованию, основанному на голом запоминании фактов и часто оторванному от жизни, присущ еще целый ряд особенностей, которые делают его «серым». О порочной практике зубрежки и неактуальности школьных программ мы уже говорили. В данной главе затрагиваются некоторые традиционные принципы системы образования, затрудняющие путь к успеху и способствующие росту числа неудачников среди учащихся.

Пожалуй, самой «продуктивной» по части создания неудачников является практика оценок. Если в системе образования США и есть нечто сакраментальное, так это почитаемая за необходимую и утилитарную шкала оценок «A-B-C-D-F». Традиция выставления оценок освящена временем, и, если кто-нибудь осмеливается поставить ее под сомнение, на него сейчас же обрушивается шквал возмущения. Однако недостатки системы оценок столь очевидны, что многие авторитетные специалисты все же отвергают ее. Некоторые престижные колледжи переходят от традиционной пятибалльной системы оценок к более однозначной — «зачет—незачет».

Сложившаяся практика оценок приводит к появлению неудачников уже в начальной школе. Большинство из тех, кто плохо закончил начальную школу (чем мы во многом обязаны общепринятой системе оценок), уже едва ли смогут добиться успеха в дальнейшей учебе.

Изначально оценки должны были служить объективной мерой успеваемости ребенка. Ученик, получивший «A» за чтение, мог быть уверен, как, впрочем, и его родители, что он хорошо читает, во всяком случае с точки зрения учителя. Ребенок же, получивший за чтение «F», и его родители могут не сомневаться — читает он крайне мало или вовсе не читает.

Промежуток между «А» и «F» заполняют «B», «C» и «D», при помощи которых учитель пытается оценить навыки чтения между отличными и неудовлетворительными. В большинстве случаев степень точности здесь весьма ограничена. Учащиеся часто бывают разочарованы оценками, которые, по их мнению, не соответствуют истинному результату затраченных усилий. Считается, что для ребенка оценки служат стимулом к получению знаний путем упорного труда, а для родителей — к тому, чтобы контролировать занятия ребенка. Ребенок, имеющий оценку «А», якобы усиленно работает, чтобы ее сохранить, так как любая более низкая оценка означает, что он попросту ленится. В то время как ребенок, имеющий «F», наверстывает упущенное, чтобы тем самым исправить столь плачевное положение. Если бы так оно и было, у нас не было бы причин для недовольства. Однако оценки не являются стимулом к учебе ни для одной, ни для другой категории детей, и едва ли можно надеяться на то, что положение изменится в обозримом будущем.

Сегодня оценки как бы заключают в себе и суть, и смысл образования. Приемлемы только хорошие оценки, которые проводят водораздел между успехом и неудачей. Оценкам придается такое самодовлеющее значение, что они подменили собой самую сущность образования. Спросите своего малыша, что в школе самое главное, и он ответит «оценки». При желании можно добиться, чтобы он сказал «поступление в колледж». Но вот для того, чтобы вытянуть из него, что он ходит в школу именно для того, чтобы учиться, вам придется затратить немалые усилия. Да и то этот ответ прозвучит только потому, что ребенок знает — это правильный ответ.

Оценки превратились в своего рода эквивалент морали. Хорошая оценка ассоциируется с хорошим поведением, плохая — с плохим, что, кстати, далеко не всегда соответствует действительности. Мы превратили оценки даже не в эквивалент поведения, а в эквивалент понятий добра и зла. Таким образом, оценки стали символом знания и превратились в нечто более важное, чем само образование. Например, американские колледжи, как правило, исходят из того, что оценки —

наилучший критерий отбора: желая заполучить хороших студентов, они отбирают тех, у кого самые высокие оценки. Таким образом, получается замкнутый круг — колледжи диктуют необходимость обучения, построенного на запоминании фактов. Это естественно, поскольку для предлагаемых ими программ требуются наилучшие «сборщики» фактов.

Оценки — это своеобразная валюта в сфере образования. Высший оценочный балл котируется наиболее высоко, поскольку обеспечивает престиж и возможность поступления в лучшее учебное заведение на любом уровне. Но так как оценки чаще всего являются показателем хорошей памяти, а не умения мыслить, они часто вводят нас в заблуждение.

Группа профессоров из университета штата Юта провела своеобразный опрос врачей. Полученные результаты были направлены в Американскую ассоциацию медицинских колледжей и сводились к следующему: «Оценки студентов в медицинском колледже практически не влияют на степень их компетентности и успеха в дальнейшей медицинской практике...»

Вот что сказал д-р Филип Б. Прайс, возглавлявший группу: «Для преподавателя медицинского учебного заведения, каковым я являюсь, это поразительное открытие— всю свою профессиональную жизнь я занимался отбором абитуриентов для медицинских колледжей». Он добавил также, что это обстоятельство заставило его усомниться не только в адекватности оценок абитуриентов, но и в том, насколько оценки отражают истинный уровень знаний студентов.

Не меньшим было удивление д-ра Е. Гинзберга, руководителя научной группы из Нью-Йорка, проводившей аналогичное исследование. В качестве обследуемых были взяты 342 специалиста различных профилей, получивших в свое время стипендии Колумбийского университета. Гинзберг и его коллеги решили выяснить, насколько преуспели эти люди через пятнадцать лет после окончания университета. Результат оказался поразительным: именно те, кто закончил колледж с почетными наградами, медалями за научную работу или

состоял в студенческие годы членом научных обществ, в профессиональной практике часто оказывались на более низкой ступени квалификации, чем другие специалисты.

Становится очевидным, что высокий оценочный балл являлся скорее показателем лишь студенческой успеваемости в колледже, а отнюдь не профессионализма в подлинном смысле слова.

Видимо, в современной системе образования, и в первую очередь в системе высшего образования, студент неизбежно оказывается перед дилеммой: сосредоточить усилия на получении высоких баллов и пренебречь самостоятельным мышлением либо, наоборот, сосредоточиться на творческом решении проблем в ущерб оценкам. К сожалению, если он будет полностью игнорировать оценки, то никогда не попадет на те курсы, где преподаются важные дисциплины; однако, заботясь только об оценках, он закончит колледж со слабым пониманием того, как использовать свои знания на практике.

Другой серьезный недостаток пятибалльной системы состоит в ее лживости. Ведь никто на самом деле не верит формальному определению такой оценки, как «удовлетворительно». Согласно пятибалльной градации, «С» — средняя или переходная оценка; предполагается, что получивший ее продемонстрировал отнюдь не отличное, но, во всяком случае, достаточно сносное владение предметом. И тем не менее никто из родителей (впрочем, как и детей) искренне не верит в то, что эта оценка свидетельствует об удовлетворительных знаниях. Когда учителя и администраторы начинают отстаивать данную шкалу оценок, я задаю им только один вопрос: «Были бы вы довольны, если бы ваш ребенок получал только «С»? Вы бы на самом деле думали, будто он поработал удовлетворительно?» Я еще не встречал человека, который был бы доволен тем, что его дети имеют «С» по всем предметам. Конечно, если ребенок не вполне нормально развивается или страдает нервными расстройствами, родителей бы полностью устраивали такие оценки, но лишь на какое-то время и только на фоне предыдущих «D» и «F». Ребенок начал получать «С» — родители тут же требуют от него большего.

Из разговоров с учащимися мне стало ясно, что для детей водоразделом между успехом и неудачей в рамках системы оценок является «В», то есть «хорошо». Другими словами, ребенок, получающий в основном «С», по школьным меркам неудачник, потому что удовлетворительными в подлинном смысле этого слова являются только оценки «А» и «В».

Таким образом, система оценок создает все условия для разочарований и потери мотивации. Только принципиально иной подход, исключающий оценки, может что-либо изменить. Если бы «С» или «D» считались неудовлетворительными, система сама бы себя изжила, но они таковыми не являются; однако на деле ученики, получившие этот балл, оказываются в положении, когда наше к ним отношение заставляет их почувствовать себя неудачниками. После того как мы избавимся от лицемерной системы оценок, мы должны разработать реалистические критерии оценки достижений ученика, критерии, согласно которым ученик считал бы свою деятельность успешной, а общество разделяло бы его точку зрения. О том, как этого добиться путем актуализации программ и активизации мышления учащихся, мы поговорим позже.

В рамках нынешней системы образования учащиеся, обладающие особыми способностями в области спорта, музыки или актерской игры, могут добиться хоть какого-то успеха в школе в этих видах деятельности, несмотря на то что получают «С» или даже более низкие оценки по академическим предметам. Все прочие, имеющие такие показатели, считают учебу делом безнадежным и неблагодарным. Талантливые дети практически не могут проявить свои дарования, если не получают достаточно высоких оценок. Здесь одно неизбежно связано с другим. Такие виды деятельности, как спорт или театр, оказываются для них как бы полузапретными, если оценки в их таблице ниже средних. Я же убежден, что успехи на академическом поприще начинаются с любых успехов в школе, поэтому всякая внеклассная деятельность должна одобряться и быть совершенно доступной каждому ребенку. Не всегда успехи, достигнутые вне класса, служат залогом достижений в

учебе, но они могут стать дополнительным стимулом в стремлении их добиваться.

Еще один отрицательный фактор, заложенный в оценках, состоит в том, что они обедняют и обкрадывают жизнь. В мире, где зачастую о людях судят по формальным показателям, а не по их личным качествам, у ученика, имеющего низкие оценки, мало шансов получить высшее образование. На словах мы проповедуем стремление к самосовершенствованию, упорный труд для достижения цели, однако система оценок не позволяет воплотить нашу риторику в жизнь. Учащиеся, окончившие школу с низкими баллами, редко стремятся продолжить образование с серьезным уклоном. Они знают, что, сколь бы велико не было их стремление учиться дальше, прошлое навсегда сузит их горизонты. И хотя мы понимаем, что люди меняются, что период зрелости наступает у разных людей в разное время, а личные проблемы могут являться причиной временных неудач, которые отнюдь не свидетельствуют о неспособности учиться или мыслить, оценка остается оценкой, и никуда от этого не денешься. Я сам советовал студентам, которые неудачно начали свое обучение в колледже и потому не чувствовали уверенности за свое будущее, поступить в другой колледж, начать все сначала и никогда не говорить о своем неудачном опыте. Некоторые считают умалчивание каких-то фактов своей биографии безнравственным, я же советую именно это, ибо лучше скрыть изъян своего прошлого, чем обрекать талантливого человека на прозябание в будущем. У людей должен быть не один, а много шансов — это не принесет вреда ни им, ни обществу, наоборот, создаст преимущества как для них, так и для общества, ведь они смогут исправить допущенные в прошлом ошибки.

До тех пор пока мы с помощью оценок будем навешивать на людей ярлыки неудачников на определенном этапе их жизни и тем самым лишать их шанса на успех, мы не избавимся от нищеты, разочарования и тенденции к росту преступности.

Система оценок плоха еще и тем, что она потворствует обману. Ведь оценки—это капитал, и стремящиеся к богатству начинают обманывать. Оценки, добытые нечестным путем, а

всем известно, что во множестве случаев так оно и бывает, становятся, таким образом, мерилом способности обманывать. По имеющимся данным, по меньшей мере 55% студентов в США стремятся к получению высоких оценок нечестным путем. Эта цифра не взята с потолка. Она была установлена в результате двухлетних исследований, проводившихся в колледжах и университетах Уильямом Дж. Бауэрсом, сотрудником Колумбийского университета, чей проект финансировало Ведомство образования США.

Бауэре опросил около 6000 студентов и 600 деканов факультетов. Он обнаружил, что обман процветает во всех колледжах и распространен втрое шире, чем полагают преподаватели, и вдвое шире, чем думают сами студенты.

Несмотря на то что подспудная цель оценок — способствовать повышению академических стандартов образования, в действительности эффект их воздействия оказывается прямо противоположным. Когда оценки подменяют знания, приобретают большее значение, чем сам процесс учения, они снижают уровень образования. До тех пор пока оценкам будет придаваться столь преувеличенное значение, вряд ли ученики возьмутся всерьез изучать тот учебный материал, который не включается в тестирование, а стало быть, за него не выставляется оценка. С ранних лет дети начинают интересоваться, какой материал будет включен в тестирование, а поскольку, как известно, он охватывает далеко не всю программу, то они из вполне утилитарных побуждений усваивают только нужную часть. Например, многие учителя сталкиваются с тем фактом, что стоит только отклониться от основной темы, как ученики поднимают руки, желая задать вопрос, войдет ли это в последующие тестирования. Если нет, можно не слушать, чтобы не засорять мозги чем-то таким, что не связано непосредственно с оценкой. В качестве контраргумента мне могут привести следующий довод: если бы не было оценок, они бы не слушали вообще. Это и есть суть того, как мы используем оценки для «вколачивания» в головы учащихся далекого от них материала. Если материал существенно важный и ценный для них, дети слушают независимо от того, войдет он в тестовый контроль или нет. Во

многих сегодняшних курсах учитель может сообщить детям актуальные и важные сведения, лишь выйдя за строгие рамки программы, когда о рутинном тестировании не может быть и речи. Коль скоро оценки становятся самоцелью, учащиеся стремятся как можно тщательнее усвоить лишь необходимый минимум материала, сужая, таким образом, диапазон своего духовного развития.

Ярким примером подобного ограничительного эффекта оценок может служить классное собрание шестиклассников, которое состоялось в присутствии большой группы родителей в школе Мелроуз, расположенной в престижном благополучном районе. Я вел в то время семинар директоров начальных школ и часто посещал школу того или иного из них, во-первых, чтобы показать методику ведения классных собраний, а во-вторых, чтобы попытаться преодолеть сопротивление родителей отмене оценок.

Обычно дискуссию на эту тему я начинаю следующими словами: «Ряд высокопоставленных деятелей в системе образования считают, что школа только выиграет, а кругозор ребенка расширится, если будут отменены оценки и введены только конструктивные комментарии в письменных и контрольных тестах». Как правило, мои слова вызывают резкие возражения. Не было исключением и это собрание. Оценки необходимы, чтобы учащиеся могли видеть, какова их успеваемость, оценок требуют родители, без оценок все прекратят заниматься, а то и вовсе перестанут учиться. Такова была суть услышанных мною возражений. Класс состоял из 35 учащихся, и почти каждому нашлось что сказать. Первая часть дискуссии всецело состояла из подобного рода аргументов в пользу оценок.

Далее я задавал вопросы такого рода: «А могли бы вы сказать, какова ваша успеваемость, не прибегая к оценкам?» Некоторые учащиеся говорили, что могли бы, но добавляли, что с оценками как-то надежнее. Большинство же твердо стояли на том, что требовать от учащихся самостоятельной оценки результатов своей работы просто бессмысленно, когда уже существует такой реальный критерий, как система баллов.

Во время подобных дискуссий в других школах несколько учащихся с самого начала задумывались над скрытым смыслом моего утверждения. Сначала робко, затем все увереннее, по мере того как к ним присоединялись одноклассники, они доказывали, что без оценок ответственность каждого из них за свой труд увеличится, учиться же надо ради собственной пользы, а не ради оценок. Однако в Мелроуз только один ученик попытался высказать подобную точку зрения, но его никто не поддержал — было ясно, что оценки играют здесь большую роль.

Моими следующими вопросами были: «Как по-вашему, что имеют в виду педагоги, говоря, что школа только выиграет в результате отмены оценок?» и «Если отменить оценки в порядке эксперимента, как бы вы к этому отнеслись?». Обычно детей привлекает такая идея, и они с радостью соглашаются включиться в эксперимент, забыв о том, что только что отстаивали оценки. Но в Мелроуз эти вопросы не возымели своего обычного действия — учащиеся по-прежнему упорно стояли на своем. Выяснилось, что более половины класса отказалось бы участвовать в подобном эксперименте. Когда я спросил, кто бы хотел перейти в другую школу в случае проведения эксперимента, выяснилось — около половины. Лишь двоим, причем оба признавали свои способности весьма заурядными, не терпелось испытать на себе новый, безоценочный подход к учебе.

Кульминационным стал мой вопрос: «Раз вы считаете, что оценки имеют такое принципиальное значение, то, может быть, учителю стоило бы выставить оценки за ваши сегодняшние ответы?» Реакция была незамедлительной и бурной. Все до одного подняли руки, даже те две девочки, которые не произнесли за целый вечер ни слова. То и дело слышались вздохи, и не успевал я вызвать ученика, как тот начинал протестовать. Один мальчик, который ратовал за оценки громче всех, сказал, что, если бы он знал, что за выступления в дискуссии будут ставить оценки, он бы вообще не пришел. Один за другим дети, говорившие до этого откровенно и разумно, признавались, что, если бы за ответы ставились оценки, они бы не стали так свободно выражать свои

мысли. Под молчаливое одобрение всего класса один мальчик усомнился в самой возможности свободного обсуждения проблемы, если за участие в нем ставят оценки. Девочка, которая хоть и мало говорила, призналась, что не вступила бы в дискуссию вовсе, если б знала, что получит за это оценку. Она сказала: «Я для себя уяснила: во время дискуссии самое лучшее — помалкивать, никогда не попадешь впросак». В этот момент по лицам двух молчавших девочек можно было прочесть: «Гото же, что я тебе говорила». Все были единодушны: это был откровенный и полезный разговор. Разногласий не было и в том, что такого рода дискуссии были бы невозможны при условии выставления оценок.

Все эти высказывания говорили сами за себя, добавить было нечего. И не теряя времени мы принялись обсуждать, как можно было бы добиться от совета попечителей разрешения на отмену оценок. В защиту оценок в начальных классах не раздалось более ни одного голоса.

В довершение ко всему оценки ненавистны и многим учителям. Они считают, что оценки наносят ущерб образованию, так как отвлекают от преподавания, не отражают истинного положения дел и препятствуют установлению теплых человеческих контактов между учителем и учеником. Они вынуждены прибегать к оценкам, но делают это скрепя сердце. Учащиеся быстро улавливают ситуацию и ловко пользуются психологическими приемами для получения завышенных оценок.

В целом существующая ныне система оценок не поддается логическому обоснованию, кто бы за него ни взялся — учителя, администраторы или учащиеся. Большинство ее сторонников — люди, давно закончившие учебные заведения, преуспевавшие в школе и впоследствии преуспевшие в жизни и не понимающие, что успеха они добились отнюдь не благодаря, а вопреки оценкам.

Второй фактор, плодящий «серость» от образования, — объективное тестирование. Вступая в единство с принципами определенности и измеряемости, о которых говорилось ранее, объективное тестирование цементирует фактологическую основу обучения. Ученик, за редким исключением, получает

высокий балл за тест только тогда, когда, предварительно заучив факты, он без запинки их из себя «выплескивает» — процесс, превращающий мышление в механическую выдачу правильных ответов. Это требование вряд ли может способствовать самостоятельным рассуждениям. Мы часто воспринимаем школу как место, где уровень образования определяется правильными ответами на сравнительно простые вопросы, основанные на фактическом материале. Давно пора сломать сложившийся стереотип, разработав принципиально иной подход к формулированию вопросов — они должны требовать совершенно осмысленных, а не заученных ответов.

Скорее всего, многие учителя сочтут эту точку зрения справедливой по отношению лишь к некоторым предметам: они скажут, что математика, например, требует именно однозначно правильных ответов и объективных тестов. Традиционный подход к математике мешает им увидеть возможности строить ее преподавание на основе мышления. Ничуть не хуже можно проверять учащихся и такими задачами: «Сколько математических операций должен проделать плотник, если ему надо смастерить книжный шкаф из четырех досок длиной 8 футов каждая? Проведите эти операции, рассчитайте размеры шкафа по вашему усмотрению и покажите, как бы вы применили свои математические знания на практике, выполняя такую работу». Другой предмет, на который ссылаются сторонники объективных тестов,—орфография. Однако безошибочное написание отдельных слов вовсе не гарантия грамотности при письменном изложении темы. Орфографию надо преподавать только как часть обучения письменной речи —это единственный способ закрепить в памяти учащихся правильное написание слов.

Покуда мы будем полагаться на объективные тесты, где от учащихся требуется воспроизвести заведомо правильный ответ, вместо того чтобы подумать над чем-то новым и необычным, мышление школьников так и будет оставаться на уровне элементарных задач. А ведь тем самым мы лишаем учащихся возможности испытать себя, расширить своей кругозор, заглянуть в неизведанное—явление не только антипедагогическое, но и антигуманное.

Объективное тестирование мешает самостоятельному исследованию, вдумчивому чтению, восприятию чего бы то ни было, кроме голых фактов. При чтении учебной литературы учащиеся привыкают запоминать лишь выделенные курсивом слова, как будто все остальное автор написал лишь затем, чтобы израсходовать чернила. Я содрогаюсь при мысли о том, что какая-либо из написанных мною книг, где выстрадана каждая мысль, послужила бы материалом для объективного теста, то есть были бы отобраны только факты, а идеи, размышления, взгляды—отброшены.

Многие объективные тесты требуют от учащегося не более чем владения специальной терминологией того или иного предмета, что делает значимыми собственно слова, а не скрытый в них смысл. Безусловно, определенное количество специальных терминов знать необходимо, но без многих из них можно обойтись. Преподавателям следует расшифровывать или отбрасывать специальную терминологию, вместо того чтобы ее культивировать, чем часто грешит сегодняшнее высшее образование. Жонглирование терминами особенно опасно в социальных науках, в частности в области психологии и психотерапии. Требование употреблять специальный язык в объективных тестах и устных ответах способствует укоренению такой практики. В то же время, если снижать балл за неоправданное использование специальной терминологии в тестах со свободным изложением материала, мы ускорим ее изживание.

Третий способ «обесцвечивания» образования, широко применяемый в школах, — нормальная кривая, или кривая нормального распределения. Статистики и психологи, внедрившие опыт в практику, обнаружили, что в определенных заданных условиях человеческая деятельность в общем и целом будет соответствовать распределению по нормальной кривой. Статистическое измерение человеческих усилий равнозначно азартной игре. В цепи случайностей в конце концов выявляется своя четкая закономерность. Если захотите изобрести статистический метод, который бы максимально снизил мотивацию в обучении, не старайтесь, он уже есть — это как раз нормальная кривая. Учителям достаточно лишь

поверхностной оценки знаний своих учеников. Они будут упрямо тыкать пальцем в нормальную кривую и твердить, что нет оснований для недовольства — оценка соответствует статистическим нормам. Вопреки своему предназначению — обеспечить точность и объективность системы оценок — нормальная кривая только усугубляет ее неадекватность, возводя баллы «А» и «В» в ранг исключительных и закрепляя, таким образом, за большинством учеников статус неудачников. И тут уж ничего не поделаешь. Например, квалифицированный преподаватель ведет тот или иной курс, студентам интересно у него учиться; затем он дает контрольный тест средней сложности, с которым справляются все студенты, но в соответствии с нормальной кривой он занижает оценки некоторым из них. Учащимся достаточно столкнуться с такой несправедливостью раз-другой, чтобы охладеть к учебе. Распределение может существенно отклоняться от нормы (эффективность обучения и предполагает конечное «неправильное» распределение), но простые процентные соотношения нормальной кривой заставляют учителя выставлять традиционный набор оценок. Умение хорошо преподавать предмет и увлечь им учащихся нивелируется его неверными представлениями о статистике, что дает сомнительный результат. Учащиеся, справившиеся с заданием, но получившие «С» или «D», должны выбирать меньшее из двух зол — либо заниматься интенсивнее, чем того требует курс, либо махнуть на все рукой.

И наконец, нормальная кривая приводит к обману — практика пусть и ограниченная, но имеющая большое значение в колледжах, где обман — следствие острейшей конкуренции за академический успех. Студенты сообщают друг другу заведомо ложную информацию в надежде на то, что неверный ответ товарища приведет к понижению его статуса на неизменной нормальной кривой, в то время как статус обманщика за счет этого поднимется. Такая порочная практика всецело обязана своим существованием герметически закупоренному сосуду — нормальной кривой. Можно лишь надеяться на то, что, когда будет отменена система «A-B-C-D-F», автоматически отпадет

необходимость в этом порочном для процесса обучения ориентире.

Четвертый фактор, усугубляющий положение дел в образовании, — запрет на пользование учебниками во время экзаменов. Почему-то считается, что заученные сведения предпочтительнее сведений, проверенных по учебнику. Большинство контрольных тестов проверяют память, при этом запрещается пользоваться справочными материалами. Не хотел бы я ехать по мосту, работать в здании или лететь на самолете, сконструированном инженерами, которые полагались только на свою память. Хотя инженеры-то как раз не гнушаются ни справочниками, ни таблицами, когда надо проверить важные, но трудно запоминающиеся детали. Будучи студентом медицинского факультета, я не раз наблюдал, как опытные хирурги просили принести в операционную справочник по хирургии, когда им приходилось сталкиваться с незнакомой ситуацией. Однако видел я и других хирургов (не исключено, что их сделали такими многочисленные экзамены без права пользоваться справочниками), которые в таких случаях самонадеянно продолжали оперировать, а пациенту приходилось жестоко расплачиваться за их высокомерие. Жизнь учит: на память не надейся, лучше лишний раз проверь. Школа же идет вразрез с жизненной логикой — проверить не мешает, но в серьезных испытаниях полагайся на память. Экзамены существуют для того, чтобы выяснить, как мы владеем методологией образования. Однако экзамены при закрытых книгах этого выявить не могут. Столкнувшись с проблемой в жизни, мы выстраиваем все факты в определенном порядке, при этом на память полагаемся только тогда, когда другого выбора нет. Не думаю, что цель контрольных тестов состоит в том, чтобы готовить детей именно к таким исключительным случаям. Контрольные с открытыми книгами учат детей быстро и грамотно пользоваться справочной литературой, осмысливать необходимый материал и, отталкиваясь от фактов, решать задачи, развивать идеи, анализировать проблемы. Иначе достижение этих важнейших целей образования становится невозможным.

Неудачников в учебе становится все больше еще и потому, что в школах принято задавать непомерно раздутые, скучные и зачастую неоправданные домашние задания. Если все вышеперечисленные отрицательные факторы существовали в сфере образования многие десятилетия, то огромные домашние задания — явление главным образом нашего времени. Учителя и городских, и пригородных школ с горечью говорят, что, по мнению большинства родителей, хороший учитель тот, кто много задает на дом; родители считают, что по-настоящему ребенок учится только тогда, когда много занимается дома. Домашних заданий требуют даже те родители, чьи дети учатся только в начальных классах и еще не доросли до понимания того, какая им от домашних заданий польза. Занимаясь самостоятельно дома, ребенок многократно повторяет одну и ту же ошибку, которая фиксируется в памяти, а потом от нее трудно бывает избавиться. Если дети начальных классов не работают дома, им приходится выслушивать нарекания родителей. А когда дети садятся за уроки, родители вмешиваются, часто выполняя задание за ребенка, чтобы доказать учителю, какое сообразительное у них чадо. С точки зрения родителей, дети с малолетства должны привыкать к усидчивости, тем более что, как им кажется, в начальной школе они не слишком-то перегружены. Однако, часто в результате преждевременно навязанных привычек дети начинают испытывать отвращение к любым домашним заданиям, даже когда осознают всю их важность и необходимость.

Домашние задания в старших классах — вещь оправданная. Учащиеся не могут захватить домой учителя, однако могут взять с собой книги и прочесть их самостоятельно, сэкономив таким образом время для учителя на уроке, который благодаря этому может объяснить дополнительный материал, провести опрос или дискуссию по текущей теме. Кроме того, домашние занятия дают учащимся возможность отойти от школьной рутины и продвигаться вперед самостоятельно, а иногда самим выбирать материал для изучения. Домашние задания — это в принципе весьма успешный вид учебной работы, но только в том случае, когда они тщательно спланированы учителем, понятны детям и

добросовестно выполняются ими. Однако на практике домашние задания часто непомерно велики и неоправданны. Кроме того, задаются они неравномерно— сегодня ученик перегружен, а завтра ему, по существу, нечего делать. Зная, что учителям не хватает времени контролировать выполнение всех домашних заданий, ученики сдают на проверку все подряд, лишь бы заработать зачетные баллы. Учителя понимают, что слабые учащиеся редко выполняют домашние задания, и потому задают уроки на дом преимущественно детям группы «А» и «В», увеличивая таким образом разрыв между слабыми и сильными учениками. Компактные и тщательно продуманные домашние задания могли бы стать хорошим подспорьем для слабых учеников, позволив им оптимальными для них темпами изучать тот или иной предмет. Однако сегодня слабые учащиеся чаще всего не наверстывают упущенное, а все больше и больше отстают от программы.

Почти все ученики явно саботируют выполнение раздутых и бессмысленных домашних заданий. Это создает обеспокоенность у родителей, ведь такая ситуация ставит под угрозу поступление в колледж. По опыту работы со многими интеллектуально развитыми подростками я знаю, что школа, и в частности домашние задания,— основной источник конфликтов между детьми и родителями. Когда ребенок видит, что родители отдыхают после напряженного рабочего дня, ему трудно заставить себя часами сидеть за уроками. Тем учащимся, которые собираются поступать в колледжи, это необходимо, однако если они этого не делают, то явно требуется нечто большее, чем упреки в лени и безответственности.

За исключением тех случаев, когда у родителей сложились теплые, дружеские отношения с ребенком, им приходится прибегать к угрозам, наказаниям и подкупу, лишь бы заставить ребенка заниматься. Но даже эти методы не срабатывают, если ученик сам не осознает необходимость домашних заданий. Во многих семьях это приводит к обидам и напряженности во взаимоотношениях между ребенком и родителями. Причем эти сложности накладываются на те, что и без того возникают в процессе нормального взросления ребенка. Моему сыну в одиннадцатом классе было задано по

истории в хронологическом порядке запомнить фамилии президентов Соединенных Штатов. Когда он спросил меня, в чем смысл подобного домашнего задания, мне оставалось только рассмеяться. Он поинтересовался, что тут смешного, и я ответил, что нельзя же всерьез задумываться над этим дурацким заданием. Когда я рассказываю этот случай на встречах с учителями, они возмущенно изливают на меня поток аналогичных примеров, связанных с их собственными детьми и с детьми их коллег. Однако в том, что они сами задают много несуразного, мало кто готов признаться.

Непомерно большие домашние задания заставляют страдать способных, творчески одаренных учеников, поскольку их добросовестное выполнение отнимает время, которое они могли бы потратить на занятия музыкой, хореографией, искусством, театром, наукой или ремеслами. Ученики многих городских школ вынуждены заниматься подобного рода деятельностью вне школы, потому что школьные программы по таким предметам (их иногда именуют «выкрутасами») сокращены до минимума. Слабый ученик не тратит времени на домашние задания, но он ориентирован на неудачу, и потому творческая деятельность его тоже не вдохновляет. Увиливая от домашних заданий, он теряет все. У способного же ученика, который стремится к творческой деятельности, не остается на нее времени.

Еще одна проблема, касающаяся домашних заданий, состоит в том, что у многих учащихся, живущих в центральных городских районах, условия для занятий дома никак не назовешь идеальными. Они живут в перенаселенных квартирах, где во всю мощь работают и радио, и телевизор, спнут люди. Мы слишком много ждем от учеников, если думаем, что они будут преодолевать эти неудобства ежедневно. Для таких учащихся мы должны либо обеспечивать хорошие публичные библиотеки, либо открывать по вечерам школы. Ученик, который хочет учиться, но которому просто-напросто негде делать уроки, в конце концов махнет на них рукой. Не уступая порой другим ученикам в способностях, он пострадает из-за того, что живет в условиях, которые не в силах изменить.

Когда на встречах с большими группами учителей в разных городах Америки я говорю о перегрузках, вызванных домашними заданиями, раздаются аплодисменты. Домашние задания — камень на шее не только у учеников, но и у учителей. Большинство учителей считают, что могли бы преподавать с большим успехом, если бы сами определяли объем домашних заданий. Вся атмосфера школы должна способствовать тому, чтобы учителя по своему усмотрению сокращали домашние задания до разумных пределов.

ЧТО МОЖНО ПРОТИВОПОСТАВИТЬ НЕУДАЧЕ?

Почему важно уметь мыслить

Каким будет потенциал образования, если мы активизируем мышление, откажемся от зубрежки и актуализируем программы? Давайте проследим, как мышление — основная функция человеческого мозга — постепенно оказалось вытесненным на задворки обучения.

Да, социальные и технические проблемы, стоящие перед обществом, требуют огромных усилий, однако же складывается впечатление, что человек прорвется в глубь космоса раньше, чем избавится от расовых и этнических предрассудков. Развитие социального мышления — процесс неизмеримо более сложный, чем развитие мышления технического, но, к сожалению, в школах значительно большее внимание уделяется именно последнему. Те учащиеся, которые научились социальной ответственности в школе, умеют помочь другим в решении проблем как на индивидуальной, так и на групповой основе, способны справиться и с более серьезными социальными задачами. Мы должны шире использовать коллективные методы обучения, чтобы дети учились думать и действовать сообща, могли правильно воспринимать возложенную на них меру социальной ответственности.

Будучи неудачником, невозможно научиться социальной ответственности, умению мыслить и самостоятельно решать жизненные проблемы. Школы должны предоставлять реальный шанс на успех всем ученикам без исключения. Жизнь изобилует проблемами, не имеющими однозначного решения, а значит, учащимся необходимо научиться философски воспринимать любую противоречивую ситуацию, а в ряде случаев подобная неоднозначность может стать положительным жизненным стимулом.

Мы должны ставить детей перед необходимостью продумывать всевозможные проблемные ситуации, тем самым значительно снижая роль определенности и заучивания в образовании. Знания, основанные только на запоминании фактов, — всего лишь суррогат образования и ничего не стоят, если не подкреплены идеями и самостоятельностью мышления.

Надо не только поощрять детей безбоязненно расспрашивать обо всем, что им непонятно. Мы должны научить детей принимать решения и этим решениям следовать. Время от времени ко мне обращаются пациенты, потерпевшие неудачу в той или иной области; их угнетает то, что они не могут сделать правильный выбор в неоднозначных ситуациях. Часто человек как будто обладает и внутренней силой, и умением правильно оценивать факты, и способностью делать верные выводы, однако принять решение он все-таки не в состоянии. Я считаю, что причина здесь кроется в недостатке подобного опыта. Раз решение принято, его надо выполнять, а для этого нужна вера в свои силы. Как правило, если человек был неудачником в школе, он не верит в себя. В школе должны проводиться серьезные дискуссии по вопросам, которые требуют от учащихся принятия решений. Например, стоит ли отложить на некоторое время поступление в колледж и поработать в сфере обслуживания; надо ли сочетать обучение в школе с работой; остаться под родительским кровом или уехать учиться, работать, путешествовать. Следует основательно обсуждать и вопросы любви, брака, секса. К сожалению, школа, которая могла бы стать форумом для серьезных дискуссий, мало, а то и вовсе не помогает учащимся находить ответы на эти и другие социальные вопросы, которые в будущем потребуют от них здравых решений, иначе им придется нести тяжелое бремя последствий.

Школа в первую очередь должна оказывать помощь учащимся в оптимальном выборе программы обучения. И хотя в большинстве школ действует институт психологов-консультантов, непосредственная задача которых — помогать учащимся в выборе наиболее подходящих предметов для изучения, нередко выбор этот бывает поспешным и

необдуманном. По мнению учеников, беседы с консультантами слишком непродолжительны и поверхностны, что зачастую приводит к торопливым решениям, которые в свою очередь оборачиваются в будущем целой серией ошибок в выборе образования и профессии.

Неспособность планировать и принимать решения частично является следствием того, что в школе людей не научили самостоятельно рассуждать. Неотъемлемой частью принятия решения являются процесс постановки проблемы, анализ различных альтернатив и, наконец, оптимальный выбор, при этом всегда остается возможность переоценки. Когда условия изменяются, а так оно и бывает, надо пересматривать решение, которое не должно быть безапелляционным, в противном случае человека ждут трудности, а порой и несчастья.

В системе, где поклоняются фактам, трудно спорить с учителем, который строит свое обучение на безапелляционной основе. Как правило, в школах, где обучение ведется по схеме факт — ответ, учителя и ученики находятся в конфронтации друг с другом. В этой борьбе учителя неизменно одерживают верх, поскольку им известны ответы на их же собственные вопросы, в то время как ребенок не в состоянии противопоставить их вопросам свои идеи. В любом споре побеждает учитель, как бы ученик ни доказывал несурезность такой практики. Учитель идет на подкуп учащегося, выставляя ему отличные оценки за запоминание фактов. Перед мыслящими учениками встает дилемма: стоит ли проявлять самостоятельность мышления и выступать против рутины или лучше не рисковать и надежно гарантировать себе высокие баллы. Куда проще держать язык за зубами, получив за это «взятку». Бездумное, напичканное фактическим материалом образование — главный источник дисциплинарных проблем, а «надежные» рекомендации административных верхов остаются по-прежнему незыблемыми, несмотря на растущее количество неудачников. До тех пор пока не возникнут сомнения в этом традиционном несостоятельном подходе к делу, все останется по-старому. Ведь учителя бессильны что-либо изменить по

своей воле, хотя многие из них видят корень зла в методике преподавания. Но если те, кто определяет принципы образования, осознают опасность сложившегося на сегодняшний день положения, станет возможным прекратить уже ставшее традиционным противостояние учеников и учителей.

И опять нам не избежать проблемы актуальности обучения. Когда преподавателями используется тесно связанный с жизнью материал, а от учеников требуется его осмысление, отпадает необходимость в давлении извне, например запугивание низкими оценками. Самостоятельное мышление способствует тому, что у учащихся возникает чувство причастности и приверженности школе, поскольку они видят в учении смысл. Благодаря возникновению добровольной, внутренней взаимосвязи между учителем и учеником устанавливается подлинный контакт, устраняющий извечные конфликты.

Такой тип образования психологически оправдан, так как связывает со школой положительные эмоции, сопровождающие процесс решения проблем. Учащиеся, которым решение проблем приносит радость и удовлетворение, и которые находятся с учителем в творческом союзе, не причиняют неприятностей школе. Радость и заинтересованность в учебе удерживают их от антисоциальных проявлений и ухода в себя. Однако есть еще немало людей, которые с недоверием относятся к интересному образованию и сотрудничеству между учеником и учителем, а попытки учащихся самостоятельно отвечать на вопросы, поставленные жизнью, вызывают у них подозрительную реакцию. Если этим людям удастся одержать верх, образование не сможет помочь обществу в решении многих сегодняшних проблем.

Неудачников больше всего там, где обучение ведется в отрыве от жизни и не основывается на мышлении. Уже в младшем школьном возрасте происходит деление на слабых и сильных учащихся. Необходимо приложить все усилия, чтобы эта практика стала неприемлемой. И те, кто учится хорошо, и те, у кого на сегодняшний день не все идет гладко, должны

учиться с одинаковой заинтересованностью, в противном случае мы не добьемся никаких позитивных перемен.

Гетерогенные (неоднородные) классы

Некоторые учащиеся плохо учатся даже тогда, когда обучение ведется на должном уровне и им предоставляется возможность самостоятельно думать. Если мы объединим этих учащихся в группы, и будем обучать отдельно, они сразу почувствуют себя людьми второго сорта. Поэтому учащиеся должны учиться в гетерогенных (неоднородных) классах, то есть классах, сформированных только по возрастному признаку. В старших, подчас и в средних классах в той или иной мере присутствует деление по способностям, так как более способные учащиеся выбирают и более трудные курсы. Однако это другое дело: здесь выбор принадлежит самим учащимся, а не навязывается им школой. В этом случае у слабых учеников не возникает ощущения безнадежности, которое они испытывают, когда их объединяют в один класс помимо их воли. Во многих школах делаются попытки сократить число неудачников и облегчить участь учителей за счет того, что классы набираются по успеваемости детей. Таким образом, из учеников примерно равных способностей формируются так называемые классы-потоки, задача которых нейтрализовать неуспеваемость путем установления более низких требований по отношению к слабым ученикам. Так что все могут так или иначе перейти в следующий класс. Однако, к сожалению, школа относится к таким учащимся как к неудачникам, соответственно и сами они считают себя таковыми. Многие учителя не в состоянии скрыть своей неприязни к вялым или неуравновешенным детям, которые составляют эти классы. Пребывание этих учеников в школе связано для них с явно негативным опытом, поэтому многие из них уходят в другие школы. Подобная селекция не только не приносит тех результатов, на которые она рассчитана, но имеет прямо противоположный эффект — количество неуспевающих увеличивается.

Деление на гомогенные — однородные — группы по способностям не оправдывает себя не только потому, что здесь

страдают учащиеся, оно оказывает пагубное, разрушительное воздействие и на учителей. Когда дети объединены в классы по способностям, учителя нередко с раздражением относятся к попыткам отстающих учащихся добиться большего. С точки зрения такого учителя, слабому ученику, который предположительно не обладает нужной мотивацией к учебе, незачем менять свой «способ существования». Это печальное обстоятельство было выявлено в результате исследования этого «самореализующегося пророчества», которое проводилось в течение семи лет в начальной школе, расположенной в южном пригороде Сан-Франциско, где население состоит в основном из низших слоев общества.

Исследователи Р. Розенталь и Л. Джекобсон* наугад отобрали по 5 учеников из каждого класса. После того как учащимся были предложены специальные тесты, призванные определить вероятность академического успеха в будущем, проверяющие как бы между прочим сообщали учителям, что отобранные для тестирования дети способны сделать резкий рывок вперед. На самом деле потенциал этих учащихся был ничуть не выше, чем у всех остальных. Результат оказался совершенно неожиданным. Успеваемость этих учащихся действительно резко возросла как в сравнении с другими детьми, так и безотносительно чужих успехов. Исходя из наличия прочих равных условий, вывод напрашивается сам собой: каким-то образом ни на чем не основанное пророчество сбылось благодаря новому отношению учителей к детям. Учителей воодушевило известие о том, что в привычно сером классе есть несколько способных детей. В результате наряду с запрограммированным успехом якобы перспективных детей произошел заметный сдвиг в учебе и у всех остальных учащихся этого же класса. В приведенном примере решающую роль сыграла вера учителей в возможности своих питомцев.

Аналогичные исследования доказывают и другое: отношение учителей к детям может иметь прямо противоположный эффект, то есть, если учитель ждет от

* R. Rosenthal, L. Jacobson. Teacher Expectations for the Disadvantaged. Scientific American, April, 1968, p. 19—23.

ученика низких результатов, его ожидания оправдываются. Подобная ситуация является наиболее распространенной там, где учеников искусственно группируют по способностям. В выбранной для эксперимента школе каждый класс подразделялся на три группы: слабых, средних и сильных учащихся. Проведенное исследование — обвинительный акт против того, как система деления на потоки воздействует на учителей, а их отношение в свою очередь не позволяет учащимся вырваться вперед и переместиться на другую «беговую дорожку». Замкнутый и разрушительный характер такой системы явствует из приведенной ниже цитаты, взятой из исследования:

«Мы попросили учителей охарактеризовать поведение своих учеников в классе. Детям, которым прогнозировался интеллектуальный рост, были даны следующие характеристики: имеют больше шансов на успех в будущем, более жизнерадостные и любознательные, более своеобразны по сравнению с другими детьми. Прослеживалась явная тенденция оценивать этих детей как более привлекательных, жизнеспособных, приятных в общении, а также как менее нуждающихся в социальной поддержке. Иными словами, дети с заведомо прогнозируемым интеллектуальным ростом обладали, по мнению учителей, более живым и независимым умом. Подобные выводы в первую очередь относились к первоклассникам.

Любопытным оказался контраст, когда к учителям обратились с просьбой дать оценку неперспективным детям. В течение года многие из этих детей также повысили свой коэффициент интеллекта. Чем выше оказывался этот показатель, тем менее лестными становились характеристики. Отсюда явствует, что, если перспективные дети оправдывают ожидания, они выигрывают и во многом другом. Такой ребенок вырастает в глазах учителей как личность. Совсем иначе обстоит дело с теми, чей интеллектуальный уровень повышается вопреки предсказаниям. Это воспринимается как нежелательное проявление с их стороны, нарушающее все представления о нормах интеллектуального развития. Более

подробный опрос выявил то обстоятельство, что самые неблагоприятные характеристики давались детям, которые, посещая классы для малоспособных, добились там наилучших результатов.

Чем более возрастал коэффициент интеллекта детей, попавших в группу с предполагаемым замедленным развитием, тем отрицательнее становились отклики учителей. Здесь наблюдалась прямо пропорциональная зависимость. Даже когда дети из слабого потока оказывались в экспериментальной группе, в которую входили ученики с более быстрым развитием интеллекта, характеристики были менее благожелательными по сравнению с теми, что давались их сверстникам из среднего или сильного потоков. Ребенку из слабого потока приходится туго — даже если будет расти его интеллектуальный показатель, вряд ли учителя оценят это обстоятельство как переломный фактор в перспективе на успех».

Авторы не дают ответа на животрепещущий вопрос: как же избежать предвзятого отношения со стороны учителей? С моей точки зрения, гетерогенные, не разделенные на потоки классы, свободные дискуссии на классных собраниях и отмена стандартных оценок—в большой степени могли бы способствовать преодолению предвзятости со стороны учителей и созданию стимулов для хорошей учебы детей. Если применение этих предложений на практике окажется успешным, учителя непременно изменят свое отношение к детям.

При создании гетерогенных классов главное, чтобы учителя не передавали друг другу информацию об успеваемости и способностях детей. У всех детей должны быть равные шансы испытать себя заново с каждым новым учителем. Гомогенные (однородные) классы лишают их этого шанса. Кроме того, заранее полученная информация о прошлых результатах ребенка мешает учителю относиться к нему объективно и непредвзято даже в гетерогенных классах.

Образование на основе фактологии и формальной тренировки памяти приводит к тому, что возрастает число

детей, которым чрезвычайно трудно учиться и контролировать свое поведение. Получил широкое распространение термин «неуравновешенные в обучении». Он относится к детям, настолько неуправляемым, что их обучение в любом потоке обычного класса просто невозможно. Когда позволяют финансовые возможности, а иногда и по распоряжению властей таких детей помещают в специальные малочисленные классы, где им всячески стараются оказать помощь в учебе, с тем чтобы они впоследствии могли вернуться в обычные классы. Однако, как правило, этого не только не происходит, а наоборот, все больше таких неуравновешенных детей появляется в самых обычных классах, так что и стремиться-то обратно незачем.

Я работал консультантом в системе школ, где существуют такие специальные классы, и был разочарован. Крайне редко школам, где учителя из всех сил стараются вернуть ребенка в нормальный класс, удастся добиться успеха. Но обычно эти классы становятся чем-то вроде свалки для безнадежных неудачников. Один только шаг — и они в еще более страшной яме исправительных школ и психиатрических лечебниц. Специальные классы, где неудача порождает неудачу, а неудачники находятся в изоляции от благополучных детей, могущих оказать им товарищескую помощь, — неверно выбранный, тупиковый путь.

И все же, несмотря на очевидные недостатки спецклассов, нелегко бывает возразить учителю, в чьем классе находятся дети, настолько свыкшиеся с мыслью о неудаче, что практически не в состоянии контролировать свои импульсы. Для учителя они создают непредсказуемые, а подчас и неразрешимые проблемы. Учитель может добросовестно использовать метод убеждения, но, даже если он и добьется от ребенка каких-то обещаний, тот их все равно не выполнит, тем самым лишь усугубив ощущение собственной беспомощности педагога. До тех пор пока мы не научимся управлять поведением учащихся, дети с серьезными отклонениями в поведении так и останутся необучаемыми, а те одноклассники, на кого их поведение оказывает влияние, будут учиться значительно ниже своих возможностей. На мой взгляд, эти

проблемы поведенческого характера не поддаются решению на основе методов психиатрии: необходимо видоизменить и поднять на более высокий уровень всю практику образования. Одним из путей реформы должен быть отказ от деления на потоки и отмена спецклассов.

Для нормализации положения в школах, где я работал, мы предоставили трудным детям все права наравне с другими учащимися. Мы начали проводить классные собрания, консультировали учителей, как общаться с детьми и направлять их поведение в соответствии с принципами терапии реальностью. Мы отменили все формы телесных наказаний и настойчиво рекомендовали учителям отказаться от сарказма и насмешек, наносящих не меньший моральный урон, чем реальное наказание. Лишь не боясь наказания, дети готовы вступить с нами в диалог, и только при этом условии педагогическое руководство ими становится возможным. Когда же они «выбивались из колеи», им предоставлялась возможность «устраниться», покинуть школу даже на несколько часов, чтобы они могли остыть. Однако они знали, что дверь останется открытой, можно вернуться, дать оценку своему поведению и принять на себя новое обязательство.

Разумеется, мы понимаем, что одних психологических методов недостаточно. До тех пор пока дети не добьются успехов в учебе, им не избавиться от серьезных проблем. В городских школах, как и в большинстве других школ, в наибольшей степени бросается в глаза неумение трудных детей читать. Хорошо читают лишь немногие из них, большинство же не в состоянии справиться даже с элементарными текстами. Если с самого начала у детей ничего не будет получаться с чтением, наши психологические методы не дадут ожидаемого эффекта. Мы пришли к выводу, что многие дети, включая почти всех трудных, не могут по-настоящему научиться читать, поскольку в своих гетерогенных классах они значительно отстают от предусмотренного программой уровня.

По убеждению учителей, если детей с плохо развитыми навыками чтения поместить в один класс, при том что среди

них не будет трудных, неуправляемых детей, их можно будет научить читать. Корректирующий курс чтения — метод, обычно применяемый к не поддающимся обучению в нормальных классах, — часто не дает положительных результатов: ребенок, который приходит из нормального класса для корректировки чтения, все равно считает себя неудачником, даже после того как он старательно прочтет то, что ему предлагают на дополнительных занятиях. В своем классе он продолжает испытывать дискомфорт. Дети не могут перенести свои успехи на корректирующих занятиях туда, где их вновь ожидает удел неудачников.

Если бы нам удалось найти способ научить детей чтению, то все остальные предметы были бы не помехой в гетерогенном классе. Проблема чтения была ключевой, и начинать надо было именно с нее. Тогда наши принципы противостояния неудаче — метод доверительных бесед учителя с учеником и улучшение дисциплины (без применения наказаний) — смогли бы помочь неуравновешенным детям, и спецклассы бы им больше не понадобились.

Мы решили распределить детей в гетерогенные классы, создав, однако, гомогенные группы для обучения чтению. В результате этого эксперимента я пришел к выводу: дополнительные гомогенные группы нужны лишь в тех особых случаях, когда в классе слишком много трудных детей наряду с теми, кто плохо читает. Там, где большинство детей читают хорошо, составляющих исключение следует учить методом выравнивания при условии, что это делает основной учитель.

Во многих школах крупных городов гомогенные группы для чтения в сочетании с гетерогенным обучением по другим предметам необходимы и целесообразны. Однако следует подчеркнуть, что, хотя этот план и оказался эффективным, мы все же должны стремиться к отмене любых специальных групп и работать только в разнородных классах.

В гетерогенном классе есть как хорошо успевающие учащиеся, так и потенциальные неудачники, есть ученики способные и не очень способные, трудолюбивые и бездельники

и обязательно несколько человек, которые школу терпеть не могут. На первых порах работать в таких классах трудно, но зато в них отсутствует возможность ранней сегрегации детей, происходит процесс общения между потенциальными счастливыми и неудачниками. Такие классы позволяют искоренить бытующее как среди учителей, так и среди учащихся мнение, что якобы некоторые классы все равно безнадежны, а потому пусть служат своего рода мусорной корзиной. В гетерогенных классах большинство учеников ведут себя дисциплинированно, подавая хороший пример неуравновешенным детям. В то время как в спецклассах, где собраны одни лишь трудные дети, неизбежно воцаряется хаос, совладать с которым можно при помощи одного из двух методов, причем их нельзя признать удовлетворительными: либо добиваться суровой дисциплины, которая обеспечит порядок на уроке, но вместе с тем снизит продуктивность обучения, либо допустить свободную атмосферу, в которой кто-то, может быть, и сумеет чему-то научиться, но мало кто из учителей способен ее вынести.

Я убежден, и большинство учителей со мной согласятся, что в начальной школе навыки обучения гораздо важнее знаний как таковых. Безусловно, умение хорошо читать влечет за собой знания, но в первую очередь важны все-таки сами навыки, особенно коммуникационные, такие, как чтение, письмо, устная речь. Я считаю, что основные цели начальной школы должны быть направлены на развитие именно этих навыков. Чтение играет определяющую роль для достижения академического успеха в будущем, но для общего жизненного успеха, видимо, не менее важны речь и письмо. Арифметика тоже имеет большое значение в жизни в отличие от высшей математики, важность которой сильно преувеличена в большинстве средних, а сейчас и начальных школ, хотя она может понадобиться только в колледжах или на инженерно-технической работе. Дети, не усвоившие основных навыков обучения — чтение, речь, письмо, арифметика, — терпят неудачи в школе и теряют шанс преуспеть в жизни.

Поначалу преподавание в гетерогенном классе идет трудно, но у детей есть стимул к учебе, в таких классах меньше неудачников, а более способные ученики могут помогать своим товарищам, что идет на пользу и тем и другим.

Как я уже говорил, гетерогенный класс распадается на гомогенные группы только на время уроков чтения. Этот подход я считаю наиболее оправданным. Ребенка можно перевести в другой гетерогенный класс, исходя из целого ряда причин (например, ему лучше учиться у учителя-мужчины), но никогда поводом для перевода не должно служить отставание в учебе, за исключением тех случаев, когда отставание слишком велико, а сам ребенок считает себя полным неудачником. Тогда ему лучше посещать класс, где есть такие же отстающие, как и он сам. Если ребенок понимает, что он учится хуже других по многим предметам, ему надо объяснить, что не все усваивают один и тот же материал одинаково быстро. Большинство детей соглашаются с этим простым объяснением. Учитель может подкрепить свой довод тем, что будет больше обращать внимания на успехи ученика, а не на его неудачи, как это часто бывает. Однако практика оценок делает этот аргумент несостоятельным. Ведь мы не можем убедить ребенка в том, что все у него идет нормально, выставляя ему при этом плохие оценки. Далее описана принципиально новая система контроля и оценки знаний учащихся, которая поощряет любой успех и сводит к минимуму неудачи в учебе.

Отмена традиционных оценок

Нужны ли нам оценки, если наша задача—научить учащихся мыслить? Они были бы ни к чему, если бы каждый ребенок учился в меру своих способностей. Однако сторонники оценок утверждают, что это практически единственный стимул к учению. Я же считаю, что предлагаемые нами принципы (актуальность образования и мышление) и форма образования (вовлеченность) — гораздо более действенные стимулы. В том случае, если школьный материал неактуален и требует главным образом запоминания, оценки служат стимулом лишь для тех,

кто получает высокие баллы. Для тех, чьи оценки явно оставляют желать лучшего, они скорее сигнал бедствия. Оценки «С» и ниже заставляют учащихся признать себя неудачниками и рассматривать учебу как бесполезное дело.

Поскольку оценки акцентируют провалы в учебе в большей степени, чем успех, а это главная причина почти всех школьных бед, я предлагаю такую систему учета успеваемости учащихся, которая бы в корне исключала неуспеваемость. А именно отказаться от ярлыка «неуспевающий» и любыми способами избегать того, чтобы существующая система оценок заставляла ребенка считать себя таковым. Как уже было сказано, ученик, свыкшийся с мыслью, что он неудачник, обычно избегает нормальной учебной работы. Неудача является отрицательным стимулом, поэтому, избавившись от нее, мы перестанем травмировать детей. После того как мы снимем с ребенка этот ярлык, он, возможно, и не сразу начнет заниматься, но мы оставляем ему такую возможность в будущем в расчете на потенциальный интерес к учебе.

Для того чтобы ребенок систематически занимался в школе, мы должны с детского сада приучать его к мысли о том, что нет таких оценок и таких ярлыков, которые означали бы фиаско. Любой школьник, даже если он и не хочет учиться, видит вокруг себя своих сверстников, которые получают удовольствие от результатов своего труда, поэтому тесный контакт с сильными учениками в гетерогенном классе является стимулом к познавательному процессу. Но главное заключается в том, что, чем выше уровень эмоционального комфорта, тем больше шансов на успех в учебе.

Собственно, почти в любом деле — в армии, в спорте, в искусстве — редко встречаются безнадежные неудачники. И только в школах мы с полной категоричностью заявляем — ты безнадежен. Однажды обсуждая все эти вопросы с учителями начальной школы, я услышал от одной учительницы, что она вынуждена выставлять определенный процент неудовлетворительных оценок каждую четверть, поскольку

уверена, что администрация ждет от нее именно этого. При этом она призналась, что никакой пользы в этом она не видит.

Было ясно, что учительница имела определенную психологическую установку. Совершенно очевидно, что это убеждение прочно укоренилось в сознании за долгие годы ее собственной учебы в школе, а затем и преподавания. Твердая последовательница традиции, она объясняла это тем, что неуспеваемость всегда была, есть и будет. Именно такие, необоснованные с точки зрения здравого смысла традиции являются причиной многих проблем в образовании. Они обескураживают в первую очередь малышей-первоклассников, которые пытаются, но не могут понять смысла происходящего. Приобретая ярлык неудачника, ребенок и впоследствии вряд ли добьется успеха в школе. Не следует торопливо зачислять его в число безнадежно неуспевающих, гораздо продуктивнее придерживаться другой линии: терпеливо с ним работать, может быть, он тогда начнет добросовестно учиться и сумеет наверстать упущенное.

Я еще не видел ребенка, который не старался бы думать и работать в меру своих сил, когда видел, что мы ценим его достижения, который считал бы себя полным неудачником в отличие от некоторых подростков и взрослых. Познав горечь поражения еще в школе, дети нередко оставляют всякие надежды на успех в будущем. Чтобы выправить эту слишком распространенную порочную ситуацию, с самого начала обучения детям должны быть даны гарантии успеха; чтобы эти гарантии не повисли в воздухе, нельзя ставить детям низких оценок. С самого первого дня пребывания в школе ребенок должен оперировать только категориями успеха. Мы не добьемся этой цели, пока будем опираться на ныне существующую систему оценок.

Отказ от искусственной практики оценок с разным «номиналом» вовсе не означает снижения учебных требований и стандартов обучения. Для того чтобы знать, в чем ребенок отстал, и помочь ему, нужны критерии успеваемости. Как нельзя лучше подходят для этого регулярные устные и

письменные задания, требующие самостоятельных рассуждений. Успехи ребенка будут соотноситься с установленным учителем эталоном; после того как ребенок достиг желаемых результатов, он получит более сложное задание. И неважно, если одному ребенку потребуется больше времени и сил, чем другому для его выполнения. Это еще не повод считать его неуспевающим — само собой разумеется, что весь класс не может усваивать материал с одной и той же легкостью.

Бывает, что даже в гетерогенном классе оказываются один-два ученика, которые по сравнению с остальными продвигаются вперед столь медленно, что слово «успех» здесь просто неуместно. Таких детей следует перевести в другой класс, где хотя бы часть учеников находится примерно на том же уровне. Это перемещение возможно в любое время, однако наименее подходящий период — конец учебного года, поскольку в этом случае пятно безнадежности сохраняется. Если время от времени в течение года ребенка помещать в новую среду — более способных детей — и объяснять ему при этом, что это перемещение осуществляется, скажем, в его личных интересах, то у него не будет возникать ощущения собственной ущербности.

Некоторые учителя придерживаются точки зрения, что если не ставить слабым учащимся неудовлетворительных оценок, то это означает проявление несправедливости по отношению к более способным и старательным. Этот аргумент имел бы смысл, если было бы доказано, что сильные учащиеся пострадают в случае доброжелательного отношения школы к их менее удачливым сверстникам. Я ни разу не был свидетелем подобного нездорового соперничества и не верю, что такой подход к образованию свойствен хорошим ученикам. Они, как правило, стараются заслужить похвалу педагога или родителей, осознавая при этом значение полноценного образования, добровольно трудятся не покладая рук, берутся за самые трудные предметы и испытывают чувство удовлетворения. Если слабому учащемуся, который уже давно не садился за уроки, дать шанс сдать экзамен и при этом избежать низких оценок, в

нем также может проснуться интерес к учебе. Исходя из этого, я предлагаю две несколько отличные друг от друга системы, по которым можно оценивать успеваемость учащихся, но ни одна из них не включает традиционный набор отметок. Первая применима для первых шести лет обучения, вторая — для последующих шести лет вплоть до окончания полной средней школы.

В течение первых шести лет, за исключением тех редких случаев, когда ребенку требуется резкая смена обстановки, все учащиеся переходят из класса в класс. Итоговые оценки дела не меняют. Гетерогенные классы формируются исключительно по возрастному признаку. Так как здесь нет места неудачам, и успехи учащихся не сравниваются ни между собой, ни с каким-то стандартом, отпадает необходимость в традиционной документации, отражающей успеваемость. Чтобы удовлетворить закономерный интерес родителей к успехам своих детей, составляется письменная доброжелательная характеристика ученика, где речь идет о том, что он изучает и в чем ему надо подтянуться. Например, такая:

Общая оценка достижений

Академическая успеваемость

Родной язык. Сузан умеет писать довольно связными фразами и понимает основные правила пунктуации. Ее высказывания свидетельствуют о богатом воображении и умении подмечать детали. Ей надо научиться стройно излагать свои мысли и подкреплять фактами основные идеи. Ей очень нравится писать, и, вероятно, она с особым удовольствием трудится над сочинениями на свободную тему.

Математика. Сузан хорошо владеет арифметическими действиями. Ей все лучше удается перегруппировка чисел в примерах на вычитание. Что касается умножения, ей надо постоянно повторять таблицу умножения, чтобы не потерять навык. В целом она относится к математике достаточно безразлично, однако, овладевая тем или иным понятием, она

начинает проявлять интерес к предмету. Ей необходима большая помощь и поддержка со стороны учителя, но следует самой научиться ставить перед собой цель и ответственно подходить к ее достижению.

Чтение. Похоже, Сузан больше любит читать рассказы из детских журналов, чем книги. Ей нравится сам процесс чтения, но ей следовало бы более сосредоточенно запоминать прочитанное и лучше пересказывать текст. Сузан необходимо выработать в себе привычку слушать. Она часто отвлекается, когда кто-то другой читает вслух. Однако, когда она слушает, она запоминает как основное содержание, так и детали.

Социальное поведение. В целом поведение Сузан неровное. Иногда она с интересом участвует в работе класса, а иногда ее больше занимает собственный внешний вид—украшения, одежда и т. д. Бывает, что во время дискуссий Сузан делает верные замечания. Речь ее не всегда внятная, ей следует говорить более членораздельно. Она включена в небольшую группу, где программы рассчитаны на короткий срок, а учитель имеет возможность уделять больше внимания каждому ученику. По-видимому, Сузан по натуре малообщительна. Она не стремится найти себе друзей, да и дети к ней не тянутся. Правда, она участвует в коллективных спортивных играх и как будто теперь стала активнее, чем в начале года. Она дружелюбна и приветлива, однако предпочитает одиночество.

Рекомендации. Сузан следует серьезнее относиться к учебе. Ей нужны помощь и поддержка со стороны взрослых, чтобы она не потеряла веру в себя. Ей необходимо закреплять приобретенные умения, чтобы она могла продвигаться вперед.

Подобные характеристики составляются как минимум дважды в год. Не обязательно рассылать их всем ученикам одновременно, можно писать их постепенно, допустим, в течение последних недель каждого семестра. Прежде чем дать письменную характеристику, учитель вглядывается в каждого ученика более глубоко и сосредоточенно и открывает для себя в нем гораздо больше, чем когда пользуется поверхностной системой оценок. Характеристика обсуждается с каждым

учеником отдельно, родители тоже могут принять участие в обсуждении, однако в центре внимания остается ученик, а не родители.

Поощрение за особые достижения в учебной работе

Кроме оценки основной деятельности учащегося, мы предлагаем особо отмечать работу, проделанную дополнительно по собственной инициативе. Важно, чтобы мы не путали оценку за превосходную работу, выполненную сверх программы, с оценкой «А» существующей ныне системы. Чтобы понять разницу, обратимся еще раз к современной системе оценок. Учащийся, набравший 96 баллов из 100, может получить «А», а набравший 76 — «С». И хотя обе оценки свидетельствуют о том, что курс сдан, ученик, получивший «А», сумел продемонстрировать значительно больше знаний. Введение оценки «S» (superior work) открывает новые возможности для всех учащихся без исключения. Попытка заработать ее—дело сугубо добровольное. Сначала ученик решает для себя, браться ему за это или нет, а затем уже выбирает соответствующие пути достижения цели. Он должен поразмыслить, принять решение и подумать над тем, как его реализовать. Работа на оценку «S» проводится параллельно выполнению школьной программы. Причем за семестр можно получить только одну оценку «S», дабы избежать таким образом ее подмены оценкой «А».

Принцип оценки «S» не меняется ни в начальных, ни в средних, ни в старших классах: для того чтобы ее получить, учащийся выполняет дополнительную, внеурочную самостоятельную работу. Например, ученик, у которого хорошо идет история, может взяться за исследование какого-либо исторического периода, который представляется ему важным и интересным, а затем защитить работу на соответствующую тему. Если учитель сочтет ее уровень выше программного, он может поставить ему оценку «S» по истории. Если позволяет время, учащийся может представить свою работу классу для того, чтобы ознакомить с ней одноклассников и выслушать их

мнения. Подобный отчет перед классом служит стимулом к тому, чтобы привлечь к самостоятельной работе большее количество учащихся. Кроме того, когда учащийся работает на оценку «S», он обязуется уделять какое-то время в течение недели для помощи своим более слабым товарищам.

Используя систему работы сверх программы, мы получаем возможность поощрить дополнительные усилия учащегося и вывести образование за узкие рамки современной практики. Ведь в настоящее время учащиеся редко занимаются чем-нибудь более значительным, чем заучивание фактов, достаточных для получения оценки «А». При таком подходе оценка «S» отражает основные успехи плюс инициативность и ответственность. Она требует достаточно серьезной работы в рамках того или иного курса, так что учащиеся могут получать большее удовлетворение в течение семестра, чем от бессмысленного соревнования за количество ординарных высоких баллов.

Оценки в средней школе

Оценка учебной деятельности, которая была только что описана, применима в первых шести классах. В среднем и старшем звене, где уже не один, а разные учителя преподают разные предметы, требуется несколько иной подход. Описательные характеристики, которые раньше составлялись на всех учеников одним учителем, заменяются теперь ведомостью, заполняемой каждым учителем-предметником. И хотя ведомость напоминает существующий табель успеваемости, между ними есть значительная разница в деталях и расстановке акцентов. Как и в первых шести классах, здесь нет неуспевающих, все учащиеся получают положительные оценки за прохождение того или иного выбранного ими курса. Учителя устанавливают соответствующие стандарты и выводят положительные оценки только тем, кто справляется с этими требованиями. Если стандарты оказываются завышенными, учащиеся либо избегают посещать эти занятия, либо не могут сдать экзамен, что вызывает недовольство со стороны родителей. Если стандарты занижаются, высказывают

недовольство другие учителя, работающие с теми же учащимися на последующих этапах. Поэтому целесообразно во всей школе установить одни и те же ориентировочные стандарты.

Учащемуся, не выполнившему установленные учителем стандарты, разрешается повторить курс. Неудовлетворительная оценка ему не выставляется. Учитель должен побеседовать с учеником, посоветоваться, стоит ли ему испытать свои силы еще раз и что необходимо сделать для улучшения результата. В ведомость никогда не включаются несданные курсы. Здесь указываются только усвоенные предметы, а также те, по которым ученик получил оценку «S». Каждого учащегося просят сохранять ведомость успеваемости, чтобы он мог представить ее в случае повторения курса. Данная ведомость — единственное свидетельство того, изучал он тот или иной курс или нет. Если он не может сдать экзамен со второй попытки, он должен обратиться к педагогическому комитету с просьбой разрешить ему прослушать курс третий раз. Иногда учащиеся переходят из одной школы в другую и изучают те или иные курсы по нескольку раз, но разве может такая плата за успех сравниться с убийственной формулировкой «курс не сдан»?

Используя приведенную выше систему учета успеваемости, мы сможем избавиться от губительного эффекта современной системы оценок. Учащиеся, которым требуется больше времени по сравнению с другими, у которых, может быть, не все благополучно дома, те, кто был болен или никогда не испытывал особого интереса к предмету, получают возможность со второй или даже с третьей попытки добиться наконец успеха. В школе могут выясниться количество неудачных попыток учащегося сдать экзамен только в том случае, если он добровольно пожелает предъявить свои ведомости успеваемости. Официальный же табель показывает лишь, какие курсы пройдены, а не сколько раз они слушались. Как и в начальной школе, учащийся может претендовать на одну оценку «S» в семестр.

Система оценки знаний с такой «подстраховкой» способна побудить учащихся взяться за самые трудные предметы. Таким образом, расширяются рамки образования. Учащемуся уже не надо бросать курс из страха получить низкий балл. Если даже он не сдаст курс, он может продолжать его изучение в течение семестра, если захочет повторно сдать экзамен.

Для того чтобы воплотить в жизнь такую систему, придется пересмотреть экзаменационные минимумы. В настоящее время они очень высоки, и это себя не оправдывает. Учителям приходится прорабатывать слишком большой объем материала и требовать от учащихся запоминания сведений, которые не в состоянии вместить их память. По таким предметам, как химия, физика, высшая математика, экономика или литература, справляются с программой единицы, остальные, отстав от программы, попусту теряют время на уроках. Видя, что большинство учеников не могут осилить предмет, учителя начинают злоупотреблять «проходными» баллами. Тем самым достигается идеальная «гармония» между реально неосуществимыми требованиями и неадекватными оценками. Вместо того чтобы честно выставить ученику, который ничего не знает, неудовлетворительную оценку, учитель идет на компромисс, выставляя «С» к удовлетворению обеих сторон. Теперь учитель имеет основания говорить, что он хорошо работает, поскольку в классе почти нет неуспевающих. Учащиеся же могут сказать, что они учились удовлетворительно, в то время как на самом деле их знания фактически равны нулю.

В условиях системы «курс сдан + высшая поощрительная оценка "S"» неуспевающих нет, и учителя просто не смогут ориентироваться на нереалистические стандарты, вследствие которых сегодня многие учащиеся не знают почти ничего из тех сложных предметов, которые они изучают. Иные, отдавая себе отчет в том, что они недостаточно подготовлены, просто отказываются от изучения сложных предметов, так как не желают получать «С» в аттестат. Можно продолжать преподавать сложные предметы, но надо давать

больше времени учащимся на овладение ими. Для этого надо сократить объем материала, увеличив время на обсуждение основных концепций, вместо того чтобы все выше и выше карабкаться по холму информации. В рамках системы «курс сдан + "S"» ученик не будет неуспевающим и не получит низкую оценку, даже если на прохождение курса ему потребуется три семестра вместо двух. Желающие могут освоить дополнительные, более сложные разделы, при этом программный минимум обеспечит остальным прочные знания основ наук.

Хочу привести слова одного учителя средней школы. «В нашем мире, — сказал он, — есть только два заведения, где главным фактором является срок, а не проделанная работа, — это школа и тюрьма. В других местах важна работа, а не то, сколько на нее ушло времени».

Объективное тестирование

Введение системы «курс сдан + "S"» поможет эффективнее использовать объективное тестирование, то есть закрепление фактического материала. Однако ни один тест, требующий чисто фактологических ответов, не должен выполняться на оценку. Объективный тест имеет смысл только в том случае, если является инструментом самооценки и самоконтроля на начальной стадии осмысления и решения проблемы. Учащимся нравятся подобные упражнения, если им не надо беспокоиться об отметке. Любые факты, которые учащиеся должны знать, остаются в соответствующем контексте, а не преподаются изолированно и не становятся самоцелью. Коль скоро объективные тесты служат одним из способов проверки знаний учащихся, то, во-первых, они должны быть краткими, во-вторых, учащимся должна быть предоставлена возможность объяснить или прокомментировать свои ответы как устно, так и письменно. Учителя могут возразить, что на уроках нет лишнего времени для пояснений ответов на вопросы тестов, однако с этим возражением трудно

согласиться. Когда в школе исчезает страх неудачи, количество продуктивного времени резко возрастает.

Нельзя также, на наш взгляд, проводить экзаменационную проверку знаний учащихся без использования учебников. Экзамены приносят пользу только тогда, когда помогают прочно запомнить факты и сделать выводы, а не тогда, когда за них выставляется оценка. Причем запоминание фактов должно быть достаточно избирательным. По мере того как учащиеся делают выводы и принимают решения, они и запоминают важные факты. При любых обсуждениях или тестировании, когда оценивается уровень знаний по предмету, учащимся должно быть предоставлено право пользоваться книгами, записями и любой другой справочной литературой. Ведь они будут пользоваться справочной литературой в будущем, значит, она должна быть доступной и в школе. Использование справочных материалов в противоположность существующему ныне жесткому подходу раздвинет рамки образования. Учитель не должен диктовать ученику, что ему приносить, а что не приносить с собой на тестирование.

Если школа будет следовать предлагаемым методам, неуспеваемость пойдет на убыль. Разрыв между хорошими и плохими учениками значительно сократится. Труд учителя станет более продуктивным, поскольку он будет избавлен от постоянного конфликта с учениками на почве оценок.

Трудности в реализации новых программ

Одно из главных препятствий на пути использования новых программ и методов состоит в том, что акцент на мышление и проведение самостоятельных исследований появляется не раньше, чем в средних и старших классах. А так как на этом этапе традиционная система запоминания фактов, как правило, дает неплохие результаты, то нет особого стимула к преобразованиям. В центральных школах больших городов, где уровень обучения крайне невысок, практически не делается попыток внедрения в практику нового опыта — новаторы в этих школах не задерживаются, а основная масса учителей

сопротивляется любым инновациям из боязни, что они только усложнят их работу. Учителя жалуются на то, что и дня не проходит без советов посторонних, которые, по их мнению, далеки от насущных школьных проблем. Потому-то в школах состоятельных пригородов, где дети прилежно запоминают фактический материал и не слишком жалуются на недостаток актуальности программ, учителя не хотят пробовать что-то новое. А там, где образование терпит одну неудачу за другой, учителя слишком перегружены и не удовлетворены работой, чтобы браться за освоение неизвестных методик.

Если бы в благополучных пригородных школах образование было столь же убогим, что и в центральных городских, родители бы предпринимали все возможные и невозможные меры для его улучшения. Если бы в центральных городских школах учебный процесс шел столь же успешно, как это выглядит в пригородных школах, у нас не было бы оснований для беспокойства. Родители, чьи дети посещают центральные городские школы, не ропщут по двум причинам: во-первых, они не в состоянии объективно оценить достижения своих детей, так как их собственный школьный опыт в большинстве случаев был неудачным; во-вторых, они далеки от политики и не обладают общественным влиянием.

То явно неудовлетворительное состояние, в котором находится образование в центральных районах крупных городов, причем это признается прежде всего педагогами, а не родителями и учащимися, побудило меня начать работать в школах. Стремление к прогрессу едва ли получит импульс от благополучных пригородных школ. Инициатива должна исходить от самих городских школ, иначе мало на что можно рассчитывать.

Несмотря на то что учителям приходится сталкиваться с массой проблем в центральных городских школах, да и в пригородных школах, процент неуспевающих весьма значителен, они пугаются каких-либо предложений, касающихся принципиальных изменений в методике преподавания или в школьных программах. Трудно описать атмосферу, в которую попадаешь в большинстве школ. Здесь как будто бы примирились с существующим положением и,

невзирая на недовольство школьной практикой, встречают в штыки всякого, кто выступает за преобразования.

Администрация, пусть и не так рьяно, придерживается той же точки зрения. Она возлагает вину на родителей за недостаточное внимание к воспитанию детей и на учителей за их несостоятельность изменить практику преподавания. Родители же обвиняют во всем администрацию и учителей. Таким образом, получается замкнутый круг: учителя винят родителей и администрацию, администрация — учителей и родителей, родители — администрацию и учителей.

В основе сопротивления лежит общая инерция, вызванная, скорее всего, системой оценок и провалами в усвоении знаний, довлеющими как над учащимися, так и над учителями. Над каждым, кто работает в школе, дамокловым мечом висят неудачи и оценки: учителя боятся сделать лишний шаг — а вдруг он окажется неверным, и об этом узнает директор или недовольные родители. Они избегают каких-либо экспериментов, чтобы их не сочли слабо подготовленными профессионально, если в новой программе обнаружатся какие-то изъяны. Администрация боится преобразований в меньшей степени, чем учителя, однако реальной поддержки, как правило, не оказывает.

Желательно, чтобы преобразования основывались на предложениях педагогического коллектива в целом, нельзя прислушиваться только к какой-то группе учителей, поскольку в этом случае существует опасность упустить из виду весь спектр проблем. Учителя порой просто не в состоянии оценить преимущества новой программы, пока не испробуют ее на практике. Не обладая большим опытом личного участия в дискуссиях-размышлениях, они считают, что не готовы руководить подобными начинаниями в школе. Боязнь неудачи заставляет их противиться классным дискуссионным собраниям. Как это ни удивительно, самую негативную реакцию вызывает предложение посадить детей полукругом, чтобы разговор получился непринужденным. Учителя пробуют переставлять столы как угодно, но только не кругом; или уж пусть дети сидят, как сидели, — рядами, а при такой

расстановке столов хорошо провести дискуссию практически невозможно.

Самым сильным импульсом к преобразованиям являются совместные встречи учителей с целью решения наболевших проблем. Учителя сами должны осознать необходимость преобразований и целесообразность новых программ. Им надо терпеливо и настойчиво объяснять, как практически осуществить предлагаемые изменения. Кроме того, необходимо организовать дискуссионные группы, где бы они могли поделиться друг с другом своими мыслями. Пока учителя сами не убедятся в рациональности той или иной программы, она никогда не будет успешно воплощена в жизнь. Многие новые методы терпят крах, так как учителя не считают их достаточно целесообразными.

Здесь следовало бы коротко сказать об ответственности за внедрение преобразований. Группа учителей может выдвинуть предложение на рассмотрение педсовета, а затем начать их практическое осуществление. Им должно быть предоставлено право принимать такие важные решения, как отмена учебников или разработка, скажем, альтернативной программы обучения чтению. Результаты новой методики должны быть представлены на обсуждение всего педагогического коллектива. Однако учителя не могут нести ответственность за все преобразования, как не обязаны они соглашаться с любым новым предложением администрации. Например, классные собрания никогда не стали бы частью школьной практики, если бы были отданы на откуп учителям. Систематическое проведение классных собраний должно взять старт по инициативе администрации, затем их целесообразность должны увидеть учителя, которым необходимо помочь в практической реализации этого дела. В таком начинании без согласия учителей не обойтись; ни один администратор не заставит их силой проводить классные дискуссионные собрания. В реализации любых преобразований сотрудничество всего педагогического коллектива является решающим фактором, в то время как отказ от традиционной практики (например, от оценок) требует волевого решения и создания

соответствующих условий для учителей со стороны администрации.

В большинстве школ преобразования затруднены таким обстоятельством, как нехватка времени для совместных встреч педагогического коллектива. Учителям обязательно нужно время для обсуждения и разработки новых методов, им необходимо посещать показательные уроки и получать многократные консультации. В большинстве случаев педагогические коллективы нельзя назвать работоспособной, спаянной группой единомышленников. Учителя, как правило, разобщены, работают в одиночку каждый в своем классе, довольно смутно представляя себе деятельность своих коллег. Каждый учитель стремится к единственной цели — довести своих учеников до приемлемого уровня успеваемости, при этом немногих интересует, как детей обучали раньше и как их будут обучать в дальнейшем. Необходимо, чтобы во всех школах проводились запланированные заранее педагогические советы с целью определения единых принципов и задач обучения. Как только рабочая концепция на этот счет будет разработана, она должна быть реализована путем использования новых подходов и методов там, где старые оказались несостоятельными.

В настоящее время в обычной школе взаимные контакты учителей носят поверхностный характер, очень немногие могут наблюдать работу своих коллег. Более того, любой учитель испытывает дискомфорт и нервозность, когда в классе присутствует директор. Чувство групповой солидарности развито слабо; каждый учитель сосредоточен исключительно на своих проблемах. Чем скорее мы сломаем эту стену отчужденности, и учителя смогут учиться друг у друга, тем больше пользы будет всей системе образования.

КЛАССНЫЕ СОБРАНИЯ

В этой главе мы предлагаем описание системы классных собраний, когда учитель проводит дискуссии по важным и актуальным для учащихся проблемам. Существует три типа классных собраний: собрания с социальной проблематикой — здесь обсуждается социальный аспект поведения учащихся в школе; собрания без подведения итогов — на них решаются важные интеллектуальные задачи; образовательно-диагностические собрания, их цель — выяснить, как учащиеся понимают основные идеи школьной программы. Такие собрания должны стать неотъемлемой частью повседневной жизни школы.

Собрания с социальной проблематикой

Эффективным способом решения множества школьных проблем социального характера, в том числе и дисциплинарных, является организационное единство класса. Уже с самого раннего школьного возраста ребенок должен усвоить, что класс—это единая рабочая группа, которая должна решать те или иные проблемы и где каждый ученик несет как личную, так и групповую ответственность. Весь класс в ответе за результаты учебы и за поведение каждого. Обсуждая групповые и индивидуальные проблемы, ученики и учитель добиваются их решения в стенах класса. Если дети привыкнут сообща справляться с трудностями с самого начала своего пребывания в школе, мир перестанет казаться им таинственным, враждебным или опасным, они поймут, что происходящими событиями можно управлять. В жизни не избежать различных трудностей и кризисных ситуаций, но всегда, если постараться, можно найти выход из положения. Опыт решения проблем на классных собраниях ценен сам по

себе, кроме того, он способствует достижению более высокой успеваемости.

В условиях, когда отсутствует навык решения социальных проблем, трудности, возникающие в процессе общения детей друг с другом, кажутся им непреодолимыми. Если нет помощи со стороны взрослых, дети стараются избегать проблем, лгут и изворачиваются в сложных ситуациях, перекладывают свои заботы на других или просто плывут по течению. Ни один из этих способов поведения не является хорошей подготовкой к жизни. Собрания с социальной тематикой помогут детям научиться вырабатывать более оптимальные способы поведения.

Приведу пример такого собрания в восьмом классе, в котором серьезной проблемой стали прогулы. В теплые весенние дни по 6 — 8 человек из 35 прогуливали уроки. Разумеется, никто не ждал, что одно собрание станет панацеей — моей задачей было заставить детей задуматься, почему они прогуливают уроки, а также над тем, как можно наладить посещаемость. Я начал собрание с вопроса, все ли сегодня присутствуют. После довольно длительного обсуждения ситуации, сначала робкого, а потом все более и более смелого, стало ясно, что отсутствуют восемь человек и большинство из них здоровы. Когда я поинтересовался, часто ли пропускали занятия присутствующие, они признались, что часто. Учащиеся увидели, что я не собираюсь их наказывать, а расспрашиваю из чисто человеческого интереса.

Мы довольно долго обсуждали, ради чего они прогуливали уроки и чем это чревато. Мы обсудили также школьные методы борьбы с прогулами и то, как их родители реагируют на эти методы. Учащиеся говорили, что в школе царит скука, и они не видят особого смысла в учебе. Складывалось впечатление, что в их жизни вне школы гораздо больше интересного. Кроме того, они мотивировали свое поведение тем, что в этом году заканчивается льготная жизнь, ведь на будущий год, когда они перейдут в старшие классы, придется браться за ум. Уточняя их позицию, я выразил

сомнение в том, что в дальнейшем их посещаемость станет более регулярной. Кроме того, вряд ли на старшей ступени школы уменьшится количество причин для недовольства. В продолжение разговора большинство учащихся согласились с тем, что ссылка на старшие классы — всего лишь отговорка; опыт их сестер, братьев и друзей подтверждает, что пропуски уроков в старших классах — явление столь же распространенное.

На этом этапе мы достигли того, что в терапии реальностью называлось выдвиганием проблемы для открытого, честного обсуждения. Моя заинтересованность помогла детям раскрыться. Говоря только об одной насущной проблеме, мы как бы выставили ее на всеобщее обозрение. Вероятно, на первый раз этим можно было бы и ограничиться. Однако я решил пойти дальше и стал добиваться от класса конструктивных предложений. Я попросил ребят постараться убедить отсутствующих прекратить прогуливать уроки. Я понимал, что до тех пор, пока они самостоятельно не придут к выводу, что надо посещать школу регулярно, пропуски уроков будут продолжаться. Было ясно, что все их рассуждения о пользе и важности учебы — пустые слова. Должно измениться их отношение к школе, иначе ни я, ни кто-либо другой не сумеет заставить их регулярно ее посещать. Как уже говорилось, школьные занятия должны быть актуальны для учащихся; если же большую часть программы составляет материал, оторванный от жизни, его надо заменить на более близкий детям.

Безусловно, одно это собрание не улучшило посещаемости. Тем не менее оно вызвало много разговоров не только среди участников, но и в других классах. Я положил начало целой серии собраний, посвященных решению проблемы пропусков уроков.

Во время подобных дискуссий учителям следует прислушиваться к причинам плохой посещаемости уроков. Если эти аргументы окажутся достаточно убедительными, стоит

подумать над обновлением характера преподавания, чтобы учащиеся не считали посещение школы бессмысленным.

Такого рода собрания полезны как учащимся, так и школе. Я предлагаю, чтобы все учащиеся начальной школы регулярно собирались в течение недели и в пределах разумного времени обсуждали проблемы как класса в целом, так и отдельных учеников. И учащиеся, и учителя должны придавать подобным собраниям не меньшее значение, чем чтению, истории или математике. Собрания с социальной направленностью следует проводить согласно следующим принципам: все проблемы, как индивидуальные, так и групповые, могут выноситься на обсуждение; любой ученик может рассказать о своей или чьей-то проблеме, проблему может выдвинуть и учитель; помимо школьных, на обсуждение могут быть вынесены домашние проблемы ребенка по желанию его самого или его родителей.

Взрослым читателям это может показаться чрезмерным, поскольку мы обычно сражаемся со своими заботами в одиночку, скрывая их от друзей и от семьи, делая вид, что их нет. Поэтому может показаться, что я слишком многого требую от не обладающих необходимым жизненным опытом детей. Я проводил такие собрания в течение нескольких лет и убедился, что дети в отличие от взрослых не испытывают затруднений, говоря о своих проблемах вслух. Ведь детей учат отрицать наличие проблем, в то время как они предпочитают их решать, а школа может им в этом помочь. Еще до того, как дети попадают в школу, они понимают — проблемы лучше не оставлять нерешенными. Мы должны стать психологически компетентными и не делать того, чем часто грешим: проецируем на детей свои взрослые тревоги и комплексы.

Мой опыт свидетельствует о том, что шестилетние дети с готовностью обсуждают трудные проблемы, такие, например, как воровство (для детей более старшего возраста и взрослых тема очень щекотливая), и пытаются найти выход из положения. Решение проблемы может быть подсказано полученной во время собрания информацией — ребенок ворует

от одиночества, от голода или из зависти. Надо прежде всего устранить эти причины. Конечно же, учитель, оставивший без присмотра деньги на завтраки, подвергает ребенка искушению, которому тот не в силах противиться. Если ребенок в шестилетнем возрасте способен найти разумное решение и познать цену честности, вполне вероятно, он никогда больше не станет красть.

Мы уже отметили, что собрание с социальной проблематикой — трибуна для любого важного разговора, если того хочет ребенок, учителя или родители. Однако необходимо помнить, что обсуждение всегда должно быть направлено на такое решение проблемы, которое исключает задачу найти и наказать виновных. Псевдорешение проблем путем поиска виновных — одно из самых бессмысленных явлений, охватившее все сферы нашего общества. Его непрменный спутник—наказание, которое давно уже доказало свою неэффективность. Наказание обычно срабатывает только в первый раз, если срабатывает вообще. Чаще наказание—это скорее попытка преодолеть свою несостоятельность в поиске решения проблем, нежели конструктивная попытка эту проблему решить.

Во время классных собраний очень важно, чтобы учитель не навязывал своего мнения детям. Ученики высказывают свои соображения, которые подводят их к позитивным решениям. Учитель может проанализировать позицию класса, но очень осторожно, стараясь избежать авторитарности. Каждый ребенок видит, что остальные дети воспринимают это всерьез, что к его мнению прислушиваются, с ним считаются. Когда дети испытывают чувство удовлетворения от того, что самостоятельно думают и слушают других, они не боятся высказывать свои мысли вслух и решать как собственные, так и общие задачи.

Собранием всегда должен руководить учитель, а все учащиеся должны сидеть тесным кругом — это имеет принципиальное значение. Классные собрания должны быть короткими (от 10 до 30 минут) в младших классах и

увеличиваться по времени (от 30 до 45 минут) по мере того, как дети взрослеют. Продолжительность собраний не так важна, как их регулярность и значимость рассматриваемых на них проблем.

Собрания без подведения итогов

На собраниях такого рода детям предлагается обсудить любой требующий размышления вопрос, связанный с окружающей их жизнью или со школьной программой. Разница между собранием без итоговых выводов и обычной дискуссией в классе состоит в том, что в первом случае учитель намеренно не добивается фактологических ответов. Он пытается заставить детей рассуждать и применять свои знания на практике.

Например, на собрании второклассников мы по просьбе самих детей обсуждали проблему зрения, хотя изучение органов чувств не входит в программу второго класса. Я спросил детей, зачем нужны глаза. Смотреть. В беседе с маленькими детьми лучше всего начинать с самого простого, когда они с уверенностью могут ответить правильно. В ответ на вопрос, что мы видим глазами, они назвали множество предметов, включая «слова в книжках». Дети поняли, что меня удовлетворяют их знания, им это понравилось, и они почувствовали интерес к дальнейшему разговору. В то же время я мог обратить их внимание к книгам и чтению.

Затем я спросил, как мы называем людей, которые не могут видеть, и дети ответили: «Слепыми». После чего мы поговорили о том, что такое слепота. Хотя большинство детей и понимали суть этого явления, они думали, что, если слепые как следует постараются, они прозреют. Далеко не сразу все дети поняли: слепые совсем не видят. Они зажмуривались и сидели с закрытыми глазами, постепенно осознавая, что же это означает — быть слепым.

К этому моменту незаинтересованных детей не осталось, но до сих пор они не рассуждали и не пытались решать проблемы. На этом этапе важно было поставить перед

ними посильную задачу, связанную с их учебной деятельностью. Я спросил: «Может ли слепой читать?» После только что сделанного вывода предположение, что слепой может читать, показалось им абсурдным. И все же я попросил их подумать, а может быть, кто-то и догадается, как слепые могут читать. Естественно, таким образом я дал понять, что существует какая-то разгадка. Не стал бы я задавать им вопрос, на который заведомо нет ответа, хотя в этом случае найти его было не так просто. Я настойчиво предлагал им решить эту проблему. Когда они увидели, что у них ничего не получается, их первой реакцией было сдаться. В школе детям редко приходилось напрягать мышление в проблемных ситуациях. Они привыкли к простым заученным ответам, а когда ответа не оказывалось под рукой, они просто отказывались от попыток его найти.

К этому времени дискуссия обострила в детях интерес и пробудила желание думать. Они старались изо всех сил, но так и не могли справиться с задачей. Я решил помочь им, предложив желающим принять участие в небольшом эксперименте. Мгновенно поднялся лес рук. Я выбрал мальчика, который, по моим наблюдениям, не был ни самым способным, ни самым дисциплинированным учеником. Вызвав его к доске, я велел ему плотно закрыть глаза и вытянуть вперед руки. Я предупредил, что он не должен подглядывать. Положив ему на одну ладонь 25 центов, а на другую доллар, я спросил, что у него в руках. Весь класс затаив дыхание следил за экспериментом. Самые сообразительные уже поняли в чем дело. Мальчик сумел ответить на мой вопрос. Тогда я убрал с его ладони доллар и положил 5 центов, — и эти монеты он мог различить. Затем я вновь повторил вопрос: «Как же слепой может читать?» Толковые ребята высказали предположение, что слепые могут читать, осязая буквы пальцами. Я спросил: «Но как можно осязать буквы на бумаге, ведь она гладкая?» Но один мальчуган не растерялся: «Если вы проткнете страницу булавкой, вы распознаете след на бумаге». Это позволило детям понять: человек может осязать буквы на бумаге! Ребята заинтересовались, как выглядят книги для слепых. Они

попросили учительницу принести и показать им такие книги, и она обещала это сделать.

Кроме познавательных результатов такое собрание поможет развить в детях интерес к чтению. Учитель либо сам делает вывод о том, какими преимуществами обладают зрячие люди, либо подводит к этому выводу детей. Ведь даже если многим из них чтение дается с трудом, их проблемы не идут ни в какое сравнение с трудностями слепых людей.

Подобные собрания в начальных классах могут служить стимулом для изучения многих предметов школьной программы. Кроме того, когда детям интересно, они заняты тем, что мыслят и добиваются решения проблемы, в этом случае проблема дисциплины решается сама собой. Если предметом глубоких дискуссий по инициативе учащихся становятся темы, не включенные в программу, следует подумать об ее пересмотре.

Образовательно-диагностические собрания

Третий тип собраний всегда непосредственно связан с текущим материалом, изучаемым на уроках. Эти собрания помогут учителю быстро определить, насколько эффективны применяемые им методы.

На собрании в одной из школ я был неприятно удивлен тем, что восьмиклассники практически ничего не знали о Конституции США, хотя изучали ее в течение целого семестра. Несмотря на то что многие из них могли цитировать наизусть целые разделы, их восприятие Конституции было абсолютно бездумным.

Мой первый вопрос был следующим: «Что такое Конституция?» Класс, похоже, был застигнут врасплох. Мне сразу стало ясно, что ученики не могут подобрать нужного определения. Они считали само собой разумеющимся, что все и так знают, что это такое. Кроме того, что Конституция—это нечто обязательное для изучения, они ничего не могли сказать.

Далее я перешел к идеям Конституции, желая выяснить, как их понимают учащиеся. Они уверяли меня, что изучали ее очень подробно, и потому я попросил их назвать несколько важных статей. Когда они сослались на Билль о правах, я спросил, пользуются ли они сами этими правами. Понадобилось какое-то время, прежде чем они поняли, что я имею в виду, и еще какое-то время, чтобы пришли к выводу о том, что это имеет к ним прямое отношение. Хотя некоторые из них полагали, что Билль о правах существует только для взрослых. В какой-то степени они были правы, ведь, пока Верховный суд не принял соответствующего решения, несовершеннолетние не были защищены законом. Разумеется, они об этом не подозревали.

Было очевидно, что дискуссия навела каждого на размышления о Конституции. Я не внес ни одной поправки и ни разу не подсказал правильного ответа. Во время образовательно-диагностического собрания руководителю не следует делать оценочных суждений. Учащимся должна быть предоставлена полная свобода мнений и выводов. Пробелы в знаниях учеников показывают учителю, что надо доработать, объяснить или обсудить. В обучении, основанном на запоминании, когда редко проводятся дискуссии с целью проверки понимания учащимися того или иного материала, правильные ответы на вопросы тестов не означают реальных, живых знаний. До тех пор пока учитель не откажется от назидательности, он никогда не обнаружит заблуждений или искаженных представлений учащихся. Руководствуясь суждениями учителя, ученики не утруждают себя тем, чтобы формулировать собственные идеи и мнения.

Для более объективной оценки знаний учащихся было бы целесообразным, чтобы такие собрания проводили учителя из других классов. Образовательно-диагностическое классное собрание никогда не должно превращаться в опрос учащихся. Его единственная задача — выяснить, каким багажом знаний они располагают.

Чтобы оперативные собрания приносили максимальную пользу, они должны проводиться подавляющим большинством учителей данной школы. Детям необходимо приобретать опыт решения проблем и соотносить образование с жизнью уже в начальной школе. Важно, чтобы дети поняли: их судьба зависит от них, а они сами неотъемлемая часть мира, в котором живут. В настоящее время такая точка зрения — редкость. Когда я спрашиваю учащихся, учитываются ли их интересы и мысли в школе, я получаю один и тот же ответ: «Наши интересы для школы не имеют никакого значения».

Классные собрания объединяют детей, потому что здесь их способности не играют никакой роли — они могут сотрудничать и неизменно добиваться успеха. На собрании никто не может потерпеть неудачу, мнение одного не менее важно, чем мнение другого, здесь нет правых и неправых. Когда на собраниях ребенок добивается успеха на глазах у своих товарищей и учителя, у него появляется мотивация для достижения положительных результатов в учебе.

Я предлагаю проводить собрания в начальной школе каждый день в определенное время и два-три раза в неделю в средней школе. Обучение целого класса позволяет преодолеть разобщенность и неудачи. Ведь преподавание основных факультативных предметов ведется в больших, сплоченных группах. Например, без команды невозможен спорт. Однако там, где групповое обучение могло бы быть не менее эффективным, оно почти не используется. Работа с классом как с единым организмом рождает тот же дух сотрудничества, что и в спортивных командах. Устранение риска неудачи, уважение к тому, что говорит ребенок, и отношение к ошибкам как к основе будущей работы учителя определяют конструктивный подход к ребенку. Существующий ныне принцип заострять внимание на ошибках угнетает ребенка. У него пропадают способность и желание думать.

Еще одно преимущество классных оперативных собраний состоит в том, что, высказывая свое мнение публично, ребенок обретает уверенность в себе. В жизни то и дело

приходится отстаивать свою точку зрения. Чем лучше мы научим детей говорить связно и разумно, тем лучше мы подготовим их к жизни. Если ребенок умеет отстаивать свое мнение, он обретает чувство непоколебимой уверенности в себе.

КАК ВНЕДРИТЬ СОБРАНИЯ В ПРАКТИКУ

К сожалению, школы весьма неповоротливы в отношении новых программ, а между тем классные собрания во многом могли бы способствовать успешному воспитательно-образовательному процессу. Главная ответственность за распространение методики классных собраний ложится на директора и на психолога-консультанта. Даже если консультант является внештатным сотрудником, что типично для начальной школы, он должен принимать живое участие в осуществлении новой программы взаимодействия с учащимися.

Если роль директора школы вполне очевидна, то роль консультанта по-настоящему не осознают ни родители, ни учителя, ни ученики. В нашем представлении задача консультанта состоит в том, что он ведет индивидуальную работу с трудными детьми, помогая им справиться с проблемами, подобно тому, как психолог или психиатр работает со своими пациентами. Иногда такие консультации дают положительный эффект, однако работа с трудными детьми требует гораздо большей отдачи со стороны консультанта. Консультанты работают также с учителями и родителями, помогая им в воспитании детей. В большинстве случаев контакт между консультантом и учителями весьма ограничен. Отчасти эта проблема обусловлена механизмом школьной ситуации. И те, и другие одновременно заняты с учащимися, и их общение между собой практически невозможно.

Однако недостаток общения между консультантом и учителями объясняется той ролью, которая ему отводится. Получив от учителя информацию общего характера, он предлагает ученику многочисленные тесты, пишет заключение на основе их результатов и передает его учителю. Но фактически тесты лишь переводят на профессиональный язык психолога то, что учитель и сам видит в ребенке. Если учитель

считает, что ребенок излишне замкнут и застенчив, то психолог может высказать предположение, что у него симптомы шизофрении. Эта терминология мало чем поможет педагогу. Наоборот, он пугается, думая, что перед ним серьезная психологическая проблема, с которой он не в состоянии справиться. Зачастую консультант не может оказать помощь ребенку либо в силу своей занятости, либо из-за объективных трудностей в общении с ребенком. Это ведет к тому, что учитель начинает относиться ко всей деятельности консультанта скептически. Однако, поскольку обращение к психологу носит традиционный характер, мало кто всерьез задумывается над его реальной пользой.

Консультантов, как правило, не удовлетворяет отведенная им функция психометрических диагностов. Учителей в свою очередь не удовлетворяет информация, предоставляемая консультантами, поскольку они все равно не могут ею пользоваться. Директора часто вообще игнорируют данную проблему. Вместо того чтобы продолжать писать бесполезные заключения и проводить тесты, которые надо в принципе отменить, за исключением тех редких случаев, когда их использование по-настоящему обосновано, консультанту следовало бы подробнее вникать в групповые процессы, идти прямо в классы и демонстрировать учителям эффективные способы работы с группой. Несмотря на то, что в настоящее время у большинства консультантов нет навыков подобной работы, они имеют соответствующие профессиональные знания для того, чтобы освоить курс методов групповой психотерапии, который поможет им проводить классные собрания. Обычно консультанты в большей степени заинтересованы в работе с группой. К тому же они более свободно располагают своим временем. Разумеется, в случае необходимости консультант может по-прежнему работать с отдельными детьми. Однако ему уже не надо будет тратить столько времени на бессмысленную традиционную процедуру тестирования — вместо этого он сможет оказывать непосредственное содействие учителям в эффективном проведении групповых дискуссий. Но для этого консультант должен заручиться разрешением и поддержкой со стороны инспектора и директоров школ, в которых он работает.

Я хочу рассказать, как, работая в школах в качестве консультирующего психотерапевта, я при поддержке администрации ввел в школьную практику классные собрания. Причем все то, что я делал, входит в рамки традиционных школьных структур и укладывается в расписание учебного дня.

Помня, что продуманное начало — залог успеха в любом деле, прежде всего необходимо провести педсовет, где директор с помощью психолога-консультанта объяснит всему коллективу задачи новой программы взаимодействия. При этом она отнюдь не сводит на нет другие виды групповой работы в школе, которые уже налажены. И не надо жалеть времени на то, чтобы дать исчерпывающие ответы на все вопросы учителей. Если они проявляют интерес, им следует предложить принять участие в эксперименте. Нетерпеливость, а тем более давление на учителей ни к чему не приведут, если они сомневаются в целесообразности предлагаемой программы. Как часть первоначальной практики проводится ряд демонстрационных собраний. Для того чтобы понять механизм их действия, учителя должны воочию убедиться, как дискуссия захватывает детей. Однако при самостоятельном проведении собраний они нередко испытывают серьезные затруднения. Важно объяснить учителям, что за кажущейся легкостью, с которой ведет собрание специалист, скрывается большой и нелегко приобретенный опыт, поэтому не стоит огорчаться, если собрания не будут получаться в самом начале.

Я проводил показательные собрания для различных групп учителей по три-четыре раза в день. Лучше всего делать это с одними и теми же классами в течение пяти — десяти недель, чтобы учителя имели возможность наблюдать реальный прогресс. Приступая к демонстрациям, я был крайне обеспокоен — ведь если собрания пойдут плохо, учителя разуверятся в успехе. Однако после одного неудачного, на мой взгляд, собрания ко мне подошли несколько учителей со словами: «Поразительно! У нас происходит то же самое». Они не только не потеряли интерес, а лишь убедились в том, что неудача может подстергать даже опытного консультанта. Я все больше приходил к убеждению, что мое стремление сделать каждое

собрание идеальным, возможно, сослужило для многих учителей плохую службу: видя, что их собственные результаты не так хороши, они вполне могли потерять надежду на успех. Для того чтобы научиться как следует проводить классные собрания, нужна практика, как, впрочем, в любом новом деле. Дети осваивают эту науку наравне с учителем. Бывает, что собрания удаются, а бывает, что и нет, но учителя никогда не должны опускать руки. Это действительно очень важно. Ведь ни ученикам, ни учителям неудача не внушает оптимизма. Если мы хотим, чтобы ученики стремились понять и воплотить в жизнь новые идеи, мы сами не должны этого бояться.

Если после окончания демонстрационного цикла учитель хочет попытаться провести собрание самостоятельно, директор или консультант идут к нему в класс, чтобы помочь в этом начинании.

Чтобы помощь директора оказалась действенной, между ним и учителем должны существовать теплые взаимоотношения — ситуация к сожалению, редкая для большинства школ. Собрания педагогического коллектива могут способствовать плодотворному сотрудничеству между директором и учителями. В принципе присутствие директора в классе не должно вызывать у учителя чувство дискомфорта и нервозности — ведь директор понимает, что проведение собраний не входило до сих пор в круг его обязанностей. Если директор честно признается, что и у него маловато подобного опыта, это никак не уронит его достоинства. Учитель и директор осваивают новое общее дело, неудивительно, что они сталкиваются с общими трудностями. Тот факт, что они вместе учатся проводить собрания, может стать хорошим подспорьем и для дальнейшего сотрудничества. Кроме того, совместная работа разрушает искусственный барьер между директором и учителем.

Приведу описание некоторых дискуссионных собраний в 4-м классе, посвященных решению социальных проблем. Проводились они в течение второго полугодия еженедельно. Сначала собрания вел директор, затем учительница стала руководить ими сама. Класс состоял из 37 детей в возрасте от 9

до 10 лет. В классе было много способных ребят, однако основной принцип взаимоотношений между ними сводился к тому, что «побеждает сильнейший».

Вот как оценила учительница поведение класса в начале полугодия: «Очень способные, восприимчивые дети с горячим желанием учиться и разнообразным жизненным опытом. Однако взаимоотношения внутри группы нездоровые — дети не желают уступать, проявляют ярко выраженный эгоизм, желание во что бы то ни стало вырваться вперед за счет других. Они много сплетничают и интригуют. Словом, группа, с которой чрезвычайно сложно работать».

Они искусно враждовали друг с другом, беря пример с задиристых заправил. Переломным моментом стал отпор со стороны класса Джону, признанному лидеру. Он был удивлен и огорчен, когда узнал, что его отношение к другим ребятам причиняет им боль и обиду. Я поговорил с Джоном с глазу на глаз, и он выразил искреннее желание направить свой авторитет на пользу делу. Он помог создать атмосферу откровенности и искренности, никому не позволяя нарушать общепринятые нормы. И поскольку он со всей серьезностью, даже запальчивостью отстаивал свое мнение, классные собрания стали живыми и увлекательными.

Несомненно одно: дискуссии — сильный и действенный рычаг, способный изменить поведение целой группы детей, отсутствие наказаний, включая «чтение нотаций», дает возможность вести захватывающий диалог и служит почвой для более радостных и открытых взаимоотношений между детьми и учителем.

На одном из первых собраний был задан вопрос: «Кто из вас считает себя добрым?» Так думали восемь мальчиков, причем этих мальчиков, за исключением двух, трудно было назвать добрыми, о чем им и сказали другие ребята. Действительно, в первую очередь Джон, лидер, и Билл, его правая рука, часто поступали несправедливо по отношению к одноклассникам. По словам детей, они получали особое удовольствие, когда подкарауливали, а потом поколачивали Майка, говорили гадости детям, прятали чужие вещи, воровали

деньги, сбежали с уроков, выдумывали несуразицы про других. Мальчики, о которых идет речь, были поражены тем, что класс о них такого мнения, и казались расстроенными. Выяснилось, что мнение товарищей отличается от их собственного представления о себе. Ребята обсудили разницу между юмором и жестокостью. Они говорили о том, что человек чувствует, когда над ним смеются, и как ему это обидно. Это повлекло за собой разговор на другую тему — о добре и зле в человеческих взаимоотношениях. Прежде чем собрание закончилось, Дэвид спросил, почему ребята ничего не сказали о нем. Ему ответили, что он не входит в «восьмерку». Но он все равно хотел услышать мнение одноклассников о себе и был счастлив, узнав, что его считают добрым. Он принял это за проявление общей симпатии и просиял, увидев такое доверие. Он признался, что думал, будто никому не нравится, и чувствовал себя изгоем.

Следующее собрание открыла Джоан разговором о дружбе. Она недавно пришла в этот класс и чувствовала себя одинокой. Ребята поделились тем, что помогло им в аналогичной ситуации. Гарриет и Энн рассказали, как они подружились с Кэрол, когда та только пришла в школу, а Кэрол — о том, какое теплое участие она почувствовала со стороны девочек. Дети обсудили также то, от чего им иногда бывало плохо. Они пришли к выводу, что главное—без раздражения постараться объяснить новичку правила и традиции их школы. Они обсудили качества настоящего друга. По мнению Джерри, друг не должен ябедничать, если ты совершил проступок. Другие ребята возразили, что молчание скорее навредит, чем поможет, другу надо подсказать, как правильно себя вести.

Оказалось, что Джоан сама создала себе проблему своим поведением, ребята называли ее капризной и сказали, что она даже не пыталась подладиться под их правила. Хелен терпеливо ей объяснила, что они стремились наладить контакт, но ведь усилия должны быть обоюдными. И если говорить по справедливости, то Джоан не очень-то старалась. Правда, Рей, которая тоже была сердита на Джоан, проявила меньшую терпимость. Девочки решили пойти навстречу Джоан после того, как узнали о ее чувствах и проблемах.

На следующем собрании было решено поговорить о Майке. Он страдал полнотой и всегда неопрятно выглядел: волосы падали на глаза, говорил громко, рубашки вечно в дырах из-за того, что он их постоянно рвал, — словом, на него неприятно было смотреть. Майк сказал, что, мол, как он может хорошо относиться к ребятам, если они к нему не проявляют никакой симпатии. Тогда его спросили, почему же к нему такое отношение, и он ответил: «Потому что я толстый». Дети категорически с этим не согласились. Они уверяли его, что это здесь совершенно ни при чем. Но тогда в чем же дело, недоумевал Майк. Ему была предоставлена возможность обратиться к некоторым детям персонально и выяснить свои недостатки. Кто-то сказал, что он ходит в школу в нелепых головных уборах, например на днях на нем был надет летный шлем (кстати, больше он его никогда не носил). Кому-то не нравилось, что он неряшливо одевается. Мартин обвинил его в том, что он говорит другим обидные вещи. Например, вернувшись из путешествия по Европе, Мартин принес в школу несколько сувениров, чтобы показать ребятам. «Вряд ли это из Парижа, — сказал Майк, — я купил точно такие здесь».

Конечно, Мартин обиделся. Майк бросал такие же пренебрежительные замечания другим детям. Между прочим, до конца он это в себе так и не изжил. Джон, который стал гораздо более самокритичным и одновременно более чутким, упрекнул Майка в том, что тот всегда гримасничает и презрительно смотрит в потолок, когда кто-нибудь с ним разговаривает. Джон сказал: «Слушай, Майк, ты ведь и сейчас это делаешь, сам того не замечая». Майка спросили, кто, по его мнению, хорошо к нему относится. Оказалось, только Элис, которая ему нравилась. Раздались смешки. Элис было все равно, смеются над ней или нет, ей Майк нравился, и она хотела с ним дружить. Мы поговорили о том, как важно иметь хотя бы одного друга. Оказалось, никто больше не хотел с ним подружиться, но каждый так или иначе постарается посмотреть на него другими глазами. В дальнейшем действительно уже никто ему не досаждал. Элис по-прежнему дружила с Майком, но ее прекратили за это дразнить. Гарриет, одна из тех девочек, которые подсмеивались над Элис, извинилась перед ней за это и

рассказала, что когда-то ее тоже дразнили за дружбу с одиноким мальчиком, ей потребовалось мужество, но она не отступилась. Забыв, как это было обидно, она стала дразнить Элис, но сейчас раскаивается, потому что понимает, каково той приходится. В течение полугодия Майк изменился до неузнаваемости. Он стал обращать внимание на свою внешность, говорить не так громко, как раньше, его стало интересовать то, что происходит на уроках, он следил за собой, во время уличных игр соблюдал правила, у него наладились отношения с ребятами, появились друзья.

На одном из собраний говорили о Джоу, который ходит по пятам за воспитателями. Он отказывается принимать участие в спортивных играх, так как в школе, где он учился раньше, играли по-другому. Члены команды объяснили ему, что, хотя он и неважно играет, его присутствие на площадке необходимо, иначе команды получают неравными. Ребята обещали объяснить ему правила, а он в свою очередь — постараться их больше не подводить. Таким образом, проблема решилась сама собой.

Когда ребята увидели, что их личные и групповые проблемы решаются успешно, на повестку дня стали выноситься вопросы, касающиеся общешкольных взаимоотношений. Например, во время игр в школьном дворе мячи, залетающие с чужой площадки, закидывались в дальний конец, что тормозило и портило игру. Девочки полагали, что за добро платят добром: если на их площадку залетит мяч, его надо вернуть обратно, а в следующий раз соседи поступят так же. Мальчики же были уверены, что это ерунда, сколько чужие мячи ни возвращай, другие ребята все равно будут зашвыривать их мяч подальше. Они предложили, чтобы классная руководительница поговорила с учителями из других классов, и мы выработали правило, запрещающее такое поведение. Если старшие ребята будут продолжать так обращаться с чужими мячами, им следует запретить появляться на площадке, пока они не осознают, как надо себя вести.

На одном из последних собраний мы обсудили, как несправедливы бывают некоторые капитаны команд и как это

обижает других ребят. Мы говорили о том, каким должен быть капитан команды и кого из них можно привести в пример. Дети, которые не слишком хорошо умели играть, выразили пожелание, чтобы им хотя бы изредка давали возможность играть на хороших площадках, а не держали постоянно на краю поля, ведь для них это единственный способ научиться играть в бейсбол. Билл сказал, что он постарается предоставить такую возможность каждому. Хорошие игроки возразили, что, если ключевые позиции отдать на откуп плохим игрокам, команда никогда не выиграет и настоящий капитан это учитывает. Дети считали, что Сэм правильно делает, не закрепляя определенных позиций за отдельными игроками. Полю, хорошему игроку, было рекомендовано подчиняться требованию судьи или капитана. Когда он был капитаном команды, он обладал властью, а теперь, когда выбрали другого, он должен проявлять к нему уважение.

В конце учебного года учительница дала классу такую характеристику: «Заметно возросло у детей умение анализировать причины неприятностей, принципиально выражать свое возмущение и неприятие неблагоприятных поступков других, искать совместное решение проблемы вместо того, чтобы злословить или мстить, создавая нездоровую атмосферу. Во взаимоотношениях появилось больше понимания. Одобрение и мнение товарищей играют гораздо большую роль, чем мнение взрослых. Отказ от серьезных наказаний за прошлые или настоящие проступки детей привел к тому, что атмосфера в классе стала доброжелательной, а на душе у них стало легче, общее мнение стало определяющим. Авторитет лидеров, имевший раньше отрицательное влияние, превратился в огромное преимущество, будучи направленным в позитивное русло. В общем, дети стали более чуткими и отзывчивыми по отношению друг к другу».

Еще раз назову условия, необходимые для систематического проведения классных собраний:

1. Принципы образования обсуждаются педагогическим коллективом. Я не раз был свидетелем того, что учителя, администраторы и консультанты приходят к единодушному

решению о проведении классных собраний в надежде преодолеть таким образом хотя бы часть многочисленных школьных трудностей.

2. Учитель, консультант или директор, у которых есть некоторый опыт в использовании данной методики, проводят демонстрационные собрания для отдельных учителей или для всего педагогического состава школы.

3. На собраниях я пробовал рассаживать детей различными способами. Самым эффективным оказался большой круг, где учитель сидит среди учеников. Так дети всегда видят и слышат друг друга. В этом случае возможен настоящий контакт, а значит, и успех собрания. После ряда удачных собраний учителя и на уроках отказываются от традиционных рядов парт.

4. Каждый день учитель меняет место внутри круга. Непоседливых мальчишек, которые толкают друг друга, лучше рассадить. Мальчики и девочки, а также шумные и тихие дети сидят вперемешку. Иногда учитель садится рядом с детьми, которые могут мешать нормальному ходу собрания, иногда — рядом с молчаливыми, замкнутыми детьми, часто близкое присутствие взрослого помогает им разговаривать. Однако учитель должен быть уверен, что его соседство не сковывает этих детей.

Дети с удовольствием принимают в свой круг гостей. Они вносят в собрания свежую струю, всегда садятся между ребятами, и к ним относятся как к постоянным членам группы. Кого пригласить, решает учитель. По прошествии некоторого времени с начала проведения собраний в качестве гостей можно приглашать учеников и учителей из других классов. Директор постоянно присутствует на разных собраниях в течение всего учебного года.

5. Чтобы успешно овладеть методикой проведения собраний, учителям полезно объединиться в группы. Всем членам группы должно предоставляться равное право посещать собрания своих коллег. Таким образом у них появится возможность обсуждать успехи друг друга как на педсоветах, так и неформально в свободное время. Во время собраний

приглашенный учитель может быть либо наблюдателем, делать записи, которые он потом использует при обсуждениях, либо выступить в роли второго ведущего.

6. Темы некоторых открытых дискуссий могут предлагаться учителем на его усмотрение или классом. Учитель помогает классу в выборе актуальной темы. Иногда он может позволить ребятам самим начать собрание, а затем подвести их к теме, которую считает целесообразной. Например, важной темой для разговора может стать проблема демократии. Учитель задает вопрос: «Предположим, мне дадут два билета в «Диснейленд» и скажут, что они предназначаются для двух ребят из нашего класса. Кому, по-вашему, мне следует отдать билеты?»

Я много раз начинал дискуссию с такого вопроса в классах со 2-го по 6-й, и всегда обсуждение получалось живым и заинтересованным. Дети искренне стремятся принять справедливое, демократичное решение. Порой они идут на крайности: либо решают сообща заработать деньги и отправиться всем классом, либо вообще вернуть билеты обратно, так как они не смогли принять разумного, демократичного решения. Последнее, однако, случается редко. Обычно выбирают двух учеников — хорошего и плохого, — которые никогда не бывали в «Диснейленде». Ребята признают, что, конечно, за хорошую учебу полагается вознаграждение, но с этим и в школе все в порядке. Те, кто плохо учатся, не получают ничего, и у них нет стимула учиться лучше. Дети верят, что поездка в «Диснейленд» поможет менее удачливому ученику. Кроме того, плохие и хорошие ученики почти никогда не общаются между собой, а приятный день, проведенный вместе, поможет им подружиться. Редкие группы взрослых проявляют подобную демократичность.

7. Не стоит злоупотреблять проблемами дисциплины. Обсуждение изо дня в день поведения трудного ребенка приносит больше вреда, чем пользы. Собрания, если они достаточно интересны и могут увлечь трудных детей, помогают им улучшить свое поведение. С другой стороны, если возникают серьезные дисциплинарные проблемы, не надо

бояться называть конкретные имена и открыто обсуждать трудности на классных собраниях. Каждое собрание должно быть связано с предыдущим: проблемы, которых едва коснулись сегодня, могут стать содержанием всех последующих собраний недели.

8. Продолжительность собраний должна зависеть от возраста и опыта детей. Внимание детей начальных классов трудно удерживать на чем бы то ни было дольше 10 — 15 минут. Постепенно продолжительность собраний надо довести до 30 минут. С учащимися 4-х, 5-х и 6-х классов можно проводить интересные собрания в течение 30 минут и дольше. Опыт подсказывает, что лучше всего установить определенную продолжительность собраний, а не менять ее каждый день. Таким образом, учителя могут прервать собрание в разгар жаркого спора и сказать, что они продолжают в следующий раз. Нельзя, чтобы собрание превышало регламент, это может стать поводом для детей пренебрегать другими обязанностями. Однако не бывает правил без исключений. Иногда необходимо бывает задержаться, прежде всего в том случае, если требуется принять определенное решение.

Я считаю, что собрания надо проводить ежедневно в одно и то же время по расписанию. Раз в неделю — это минимум, если собрания проводить реже, то нарушится взаимосвязь между ними. Итак, необходимое количество собраний, которое обеспечит эффективность программы, — от одного до пяти в неделю.

9. Детям должна быть предоставлена возможность поднимать руку всякий раз, когда они хотят высказаться. Многие дети, которым есть что сказать и которые внимательно слушают других, стесняются поднимать руки. Учитель может помочь им, обратившись к ним с такими словами: «Ты очень внимательно слушаешь, может быть, ты хотел бы что-нибудь сказать?» или «Я уверен, что у тебя на этот счет есть какая-то идея, я хотел бы ее услышать». Такие доброжелательные слова часто помогают ребенку, который сам не может проявить инициативу. Если ребенок отказывается говорить, не стоит настаивать, а надо сказать: «Я знаю, что тебе надо еще немного

подумать, я спрошу тебя через некоторое время». Очень часто после таких слов ребенок поднимает руку через пару минут, и ему обязательно надо предоставить возможность высказаться.

10. Учитель никогда не должен перебивать ребенка, чтобы исправить грамматическую ошибку, неверное или нелитературное слово. Такое вмешательство может оказаться пагубным. Если ребенка начать поправлять, когда он отчаянно пытается выразить мысль или решить какую-то проблему, можно навсегда отбить у него охоту выступать. У него пропадет интерес, и он будет помехой собранию.

Иногда ребенок может очень долго говорить о том, что его интересует, однако это утомляет класс. В таком случае учителю следует вмешаться: «Давай послушаем еще кого-нибудь, а потом ты продолжишь». Если это сказано тактично, ребенок не обидится.

11. Дети часто откровенно говорят о вещах, которые принято считать сугубо личными. Учитель не должен забывать, что свободная дискуссия приносит пользу, а опасения взрослых часто бывают преувеличенными. Но все же ребенка, который рассказывает, например, о пьяных скандалах дома, можно осторожно попросить придерживаться школьной тематики. Хотя это и не слишком оправданно, поскольку домашняя обстановка имеет непосредственное отношение к его учебе в школе.

Опыт подтверждает, что, если следовать вышеизложенным принципам проведения классных собраний, дети редко кривят душой. Когда же начинается «взлет фантазии», учитель может просто обратиться к другому ребенку. Если учитель чувствует, что ребенок говорит неправду, он может спросить у детей, верят ли они в то, что он рассказывает. Решать должен класс, а не учитель.

ТЕМАТИКА ДИСКУССИОННЫХ СОБРАНИЙ

Многие начинания так и не выходят за рамки благих намерений и терпят фиаско по целому ряду причин, основная из которых состоит в том, что учителя не видят в них большого смысла. А если и видят, то не знают, как воплотить их в жизнь. Им не удается добиться положительного результата, и они отказываются от предлагаемой программы. Порой взрослые реагируют на неудачи так же эмоционально, как и дети. Если им не удается добиться незамедлительного успеха, их энтузиазм пропадает. Программа классных дискуссионных собраний часто наталкивается на сильное сопротивление со стороны учителей. Это естественно, поскольку ни их собственный школьный, ни профессиональный опыт не имел ничего общего с данной методикой.

Там, где собрания становятся привычным делом, уровень общения между детьми качественно меняется. Они проявляют по отношению друг к другу терпимость, внимание и заботу, учатся гуманному подходу друг к другу. По мере того как собрания входят в практику, учителя чувствуют себя свободнее и увереннее. Пусть к результатам нельзя применить объективные мерки, но с чем может сравниться радость, когда слабый ученик проявит вдруг свою незаурядность! Убедившись, что собрания помогают снять дисциплинарные проблемы, развивают интерес к учебе и повышают уровень актуальности образования, учителя превращают их в неотъемлемую часть каждодневной программы.

Учителям не следует с самого начала полагаться только на детей, ожидая от них большого разнообразия тем для обсуждения. Задача учителя в том и состоит, что он старается глубоко вникнуть в интересы своих учеников и направить их в русло дискуссии. В процессе обсуждения интересные, актуальные вопросы вытекают один из другого. Если вопрос, предложенный руководителем, не занимает внимание учащихся, он должен сделать соответствующие выводы и

учесть это в своей дальнейшей работе. Однако одного хорошего вопроса мало. Необходимо запастись серией вопросов. В течение начального периода учитель должен чутко реагировать на настроение и интерес со стороны класса и соответствующим образом видоизменять вопросы. И пусть учитель не будет обескуражен, если не все получается сразу. Он должен верить в успех и продолжать собрания—тогда он непременно овладеет необходимыми приемами.

Для большинства учеников дискуссии — совершенно новый опыт, они к ним еще не готовы и не решаются говорить откровенно. В самом начале сопротивляться будут так называемые хорошие ученики, привыкшие к зубрежке. Они с готовностью отвечают на вопросы обычных тестов, но осторожничают, когда перед ними встают проблемные вопросы классных собраний. Слабые ученики видят, что на уроке во время опроса, если они несколько раз не отвечают, учитель прекращает их спрашивать. Они «выбывают из игры», уступая место тем, кто не задумываясь отвечает на вопросы по фактическому материалу. Проблемный же вопрос, заданный на собрании, часто вызывает живой отклик со стороны слабых учеников, но те учащиеся, которые не привыкли думать, все же отмалчиваются. В интеллектуально пассивном классе даже самому лучшему учителю может оказаться не под силу вызвать детей на серьезный разговор. Некоторые преподаватели средних школ сетуют на то, что учащиеся отказываются принимать участие в дискуссиях, если их темы не входят в тестовый контроль. Они стараются использовать свое время на выяснение верных ответов на вопросы тестов; при существующей ныне системе оценок их не за что винить. Их нежелание участвовать в дискуссии является признаком интеллектуальной атрофии.

Многие учителя знают, что в начальных классах большинство детей охотно участвуют в интеллектуальных дискуссиях. Их энтузиазм следует поощрять, а для этого прежде всего надо внимательно их выслушивать. Мы достигнем эффективных результатов при минимальных усилиях, если начнем приучать детей к дискуссиям с детского сада, а не в

старших классах. Научившись безбоязненно и адекватно выражать свои мысли и слушать других, дети приобретут навык, от которого дальнейший жизненный успех зависит в большей степени, чем от всего остального, чему учат в школе.

Работая с детьми разных возрастов, я не раз убеждался в том, что от общих вопросов мало толку. Проходит довольно много времени, прежде чем учащиеся начинают справляться с обобщениями. Например: «Зачем мы ходим в школу?» Казалось бы, неплохой вопрос. Однако дети отвечают на него штампами. Дискуссия превращается в безличное, механическое упражнение, когда дети дают ответы, которых, как они думают, ждет учитель:

— Хорошее образование поможет получить хорошую работу.

— Учеба необходима для поступления в колледж.

— Образование важно для жизни.

Они повторяют и повторяют эти клише, из которых так и не понятно, для чего же они ходят в школу. Но попробуем видоизменить вопрос так, чтобы в нем появилась острота: «Если бы у каждого из вас был миллион долларов и вам хватило бы этой суммы на всю жизнь, продолжали бы вы ходить в школу?»

Этот более конкретный вопрос служит настоящей пищей для размышлений. Одни учащиеся утверждают, что они не будут ходить в школу, другие — что будут. Ответивших отрицательно я спрашиваю: «А что же вы будете делать?» Я интересуюсь их конкретными планами и пытаюсь выяснить, будет ли их выполнение полезным и приятным делом. Они отвечают шутливо, но с оттенком нервозности:

— Есть конфеты.

— Смотреть телевизор.

— Играть в мяч.

Эти ответы—способы самозащиты, так как дети достаточно умны и понимают, что без школы им не обойтись. Тогда я обращаюсь и к тем, и к другим: «А зачем вам

продолжать ходить в школу? Только что вы говорили, что образование нужно для того, чтобы получить хорошую работу, а теперь вам уже не надо будет зарабатывать на жизнь».

Задав следующую серию вопросов, относящихся к образованию, можно обсудить преимущества хорошей работы безотносительно зарплаты. Например, сделать это так: «Если вы по-прежнему хотите учиться в школе, чтобы потом получить хорошую работу, значит, работа—это важно, какими бы ни были ваши доходы. Почему работа играет для нас важную роль? И как в таком случае образование соотносится с работой? Что лучше, быть занятым, сидеть целый день сложа руки или искать всю жизнь развлечений?» Можно обострить дискуссию следующими вопросами: «Все ли дети из богатых семей не работают? Почему во многих случаях богатые люди трудятся больше, чем бедные?»

В конце концов дискуссию можно направить на проблему богатства и бедности. Я начинаю задавать вопросы о неимущих и о том, работают ли они в полную меру своих сил. Следующие, вопросы могут развить идею:

- В чем различия между богатыми и бедными?
- Являются ли эти различия принципиальными?
- Что объединяет бедных и богатых?
- Были ли вы знакомы с бедным человеком?
- Что это был за человек?
- Знал ли кто-нибудь из вас богатого человека?
- Каким он был?
- Как правительство заботится о бедных?
- Понимаете ли вы суть правительственных программ социального обеспечения?
- Почему эти программы необходимы?
- Существуют ли лучшие способы помощи неимущим, чем государственная благотворительность?
- Хотят ли эти люди сами вести подобный образ жизни?
- Каким образом может человек получить пособие?
- Как живут бедные, которым не полагается пособия?

Таким образом, оттолкнувшись от первоначального вопроса (зачем мы ходим в школу?), мы обсудили проблемы работы, бедности, социального обеспечения — хороший пример того, как один общий вопрос можно развить, конкретизировать и соотнести с несколькими пограничными темами. Если заинтересовать ребят, то дискуссии, подобные этой, могут охватывать целый цикл собраний в течение даже нескольких недель. Дома детей можно попросить кое-что почитать на эту тему, а потом поделиться с классом своими соображениями. Дети из малообеспеченных семей могут расспросить на этот счет своих родителей.

Итак, определенная часть детей осознает необходимость учебы даже несмотря на то, что достаточное количество денег позволило бы им не работать. Но мы не обсудили, чему они в этом случае хотели бы научиться в школе. «Представьте себе, что вам уже не надо получать образование ради хлеба насущного, что бы вы тогда хотели изучать? Хотели бы вы заняться историей, географией, английским, математикой? Словом, всеми теми предметами, что преподаются в школе? Или вы бы хотели изучать другие предметы? Каковы ваши предложения? Как бы изменилось ваше отношение к школе?» Задав эти вопросы, вы убедитесь, что многие учащиеся не знают, зачем они изучают, например, историю. По их словам, если бы не аттестат, без которого не устроишься на работу, они бы не утруждали себя изучением этого предмета. Становится очевидным, что некоторые школьные предметы не имеют для учащихся никакого смысла. Это также может стать темой для обсуждения. При этом можно задать следующие вопросы:

— Приходилось ли вам слышать о школе, где не преподают историю?

— Раз историю преподают во всех школах, значит, ей придается большое значение. Почему?

Если учащиеся не понимают, зачем изучать историю, можно задать такие вопросы:

— Листали ли вы когда-нибудь старый семейный альбом, и было ли вам интересно рассматривать фотографии родственников, живущих много лет назад? А разве музейные

экспонаты, особенно древние, вам не интересны? Что мы можем узнать, разглядывая старые альбомы и старые вещи? То, что мы узнаем, история или нет?

Если эти вопросы не наводят учеников на мысль о целях и важности изучения истории, учителю надо объяснить им необходимость этих знаний. Ответы учащихся в большинстве классов, где я проводил собрания, оставляют желать лучшего. Учителя обнаруживают, что дети не в состоянии ответить даже на самые простые вопросы, связанные с изучением истории.

Следующие вопросы помогут даже маленьким детям разобраться в том, зачем они ходят в школу:

— Допустим, мама скажет, что сегодня надо остаться дома, так как школа — пустая трата времени. Захотел бы ты остаться дома? Если бы ты остался дома, что бы ты делал? Смотрел бы телевизор или играл? Что, по-твоему, лучше, сидеть дома или все же ходить в школу?

Вложив невероятную просьбу остаться дома в уста матери, мы заинтересуем детей и сделаем дискуссию оживленной. Используя вопросы, отражающие связь родители — школа, мы можем выяснить отношение родителей к требованиям школы:

— Должны ли вы выполнять домашние задания сами или родителям следует вам помогать?

— Поможет ли тебе мама, если у тебя что-то не выходит?

— К кому ты обратишься за помощью, если родители не знают, как выполнить задание, с которым ты не можешь справиться?

Собрание получится еще интереснее, если на нем будут присутствовать родители — через какое-то время им можно предложить вступить в беседу и самим задавать вопросы.

В старших классах школьники много размышляют о высшем образовании. Кроме того, некоторые из них испытывают определенное давление со стороны родителей по этому поводу. Обсуждение этой темы будет очень продуктивным.

- Какая польза в высшем образовании?
- Какой колледж вы бы выбрали?
- Могли бы вы прожить без высшего образования?
- Знаете ли вы великих людей, которые многого добились, не получив высшего образования?
- Играет ли сегодня высшее образование большую роль, чем в прошлом?
- Если да, то почему?
- Как по-вашему, сколько стоит обучение в колледже?
- Должны ли студенты подрабатывать в течении всех лет обучения?
- Должны ли учащиеся подрабатывать в старших классах?
- Считаете ли вы, что надо зарабатывать деньги уже в начальной школе?
- Сколько времени следует работать?
- Должны ли мальчики работать больше, чем девочки?
- Какую работу выполняют мальчики? Девочки?
- Должна ли оплачиваться ваша работа по дому?
- Следует ли выполнять работу по дому безвозмездно?
- Считаете ли вы, что работа мешает учебе?
- Те, кто работает, учатся лучше или хуже других?
- Считаете ли вы, что родители должны материально помогать детям во время учебы в колледже?
- Какой должна быть родительская помощь?
- До какого возраста родителям следует оказывать материальную помощь детям?
- Какие расходы несут родители, когда их сын или дочь учатся в колледже?
- Какие жертвы вы могли бы принять от своих родителей?
- Должны ли они отказаться от новой машины, от нового дома, влезть в долги?

— Какие обязательства возлагаются на детей по отношению к родителям, после того как они получают высшее образование?

Помимо школьной тематики и связанных с ней вопросов, в дискуссию можно включить и социальные проблемы. Я думаю, дружба — самая насущная проблема для учащихся всех возрастов, от детского сада до окончания колледжа. С маленькими детьми надо начать разговор о дружбе и друзьях:

— Как можно стать друзьями?

— Что такое друг?

— Есть ли у тебя друг?

— Каким должен быть настоящий друг?

— Как ты находишь друзей?

— Что лучше — много друзей или мало?

— Когда ты только пришел в школу, как у тебя появился друг?

— Когда ты переехал в новый район, как ты нашел друга?

— Что ты делаешь, когда кто-нибудь незнакомый приезжает жить в твой район? Ждешь ли ты, чтобы он пришел к тебе домой, или сам идешь к нему познакомиться?

От темы дружбы можно перейти к теме любви. И хотя о любви можно говорить в любом возрасте, и говорить деликатно, на эту тему наложено то же табу, что и на секс. Несмотря на то что в отличие от секса здесь не может быть щекотливых моментов, учителя не знают, как вести разговор о любви, и стыдливо эту тему замалчивают. Да и не только учителя—очень немногие знают, как говорить о любви. Это скорее отражает психологию общества, где это чувство, как правило, ассоциируется с сексом. У большинства из нас не было случая выяснить, в чем же различие, и мы редко говорим о любви в отрыве от секса. В младших классах мы можем начать с таких вопросов:

— Почему мы любим?

- Любит ли нас кто-нибудь?
- Кого мы любим?
- Всегда ли любим своих родителей?
- Любим ли мы своих братьев и сестер?
- А братья и сестры любят нас?
- Любим ли мы друг друга в школе?
- Любим ли мы своего учителя?
- А учитель любит нас?

Пусть все эти вопросы кажутся наивными, но они могут послужить отправной точкой для серьезного разговора о любви. Дети должны знать, что они могут свободно высказываться на эту тему. Им должно быть предоставлено право свободно выражать теплую привязанность к окружающим.

Собрания — прекрасный способ пробудить воображение ребенка. Маленькие дети любят фантазировать, и надо бережно относиться к игре воображения. По мере того как дети взрослеют, мы выдвигаем на передний план серьезные предметы — математику, историю, обществоведение, забывая о воображении. Это можно восполнить на классном дискуссионном собрании. Опытный учитель сумеет заставить детей думать и одновременно сможет многое узнать о них, если задаст следующие вопросы:

- Если бы ты мог превратиться в животное, кем бы ты хотел стать?
- Что бы ты делал, если бы был животным?
- Ладил бы ты с детьми и другими животными?

Дав волю детскому воображению, учитель будет только удивляться тому, как далеко оно может их завести. Он не должен чувствовать ни малейшей скованности, предоставляя простор детской фантазии, по мере того как они будут «превращаться» в разных животных и чудовищ.

- Каким чудовищем ты хотел бы стать?
- Какие чудовища тебе нравятся?
- Бывают ли добрые чудовища или все чудовища злые?

— Что бы ты стал делать, если бы превратился в чудовище?

— Был бы ты рад тому, что в твоём доме поселилось чудовище?

Маленьким детям никогда не надоедает говорить о чудовищах, они могут даже придумывать о них разные истории. Эти и другие вопросы на воображение помогают понять учителю, что дети думают, чем живут, а возможно, он найдет новый подход к классу, окунувшись в фантазии детей. Мы можем использовать также вопросы на воображение, относящиеся к миру ребенка:

— Если бы, проснувшись утром, ты обнаружил, что ты Джеймс Браун, что бы ты стал делать?

— Если бы завтра поутру ты мог проснуться другим человеком, кем бы ты хотел стать?

— Хотел бы ты быть директором школы? Учителем?

— Есть у тебя желание стать мэром, губернатором или президентом?

— Если бы ты был мэром, что бы ты предпринял?

— Если бы ты мог преподавать в этом классе по-своему, как бы ты вел себя с детьми?

— Как бы ты обращался с учителями, если бы был директором?

— Как бы ты поступил, если бы был мэром, губернатором или президентом, а твои родители оказались бы в трудном положении?

Последние вопросы ставят ребенка перед необходимостью совершить поступок. Как он себя поведет, если будет наделен властью? Иногда учитель может попросить детей инсценировать подобную ситуацию. Затем ребята могут проанализировать поведение действующих лиц и то, как «актеры» справились с ролями.

Существует другой тип вопросов на воображение:

— Если бы учитель заболел, а директор не смог найти ему замену, справились бы вы сами? Предположим, вам

пришлось бы заниматься самостоятельно в течение недели, как бы вы организовали занятия? Кто бы руководил классом? Нужен ли вам руководитель?

— Смогли бы вы чему-нибудь научиться без учителя?

Одна учительница после такой дискуссии разрешила детям в течение какого-то времени заниматься самостоятельно. Им пришлось довольно трудно без учителя. После эксперимента учительница провела еще одну дискуссию. Убедившись в том, что разговоры — это одно, а практика — другое, дети поняли, какая ответственность легла бы на них, если бы не было учителя. Другая полезная тема—скука. Дети часто жалуются на то, что им скучно в школе и дома, скучно читать или заниматься математикой. Классное собрание помогает понять причину скуки и заставить детей задуматься над тем, как ее избежать, вместо того чтобы только жаловаться.

— Если бы школы вообще упразднили, на что бы вы тратили время?

— Было бы вам скучно?

— Что такое скука? Как вы объясните это слово?

— В какие моменты вашей жизни вам было невыносимо скучно?

— Что вас больше всего интересует?

— Всем ли детям скучно?

— Скучает ли твоя мама? Отец? Жалуются ли они на скуку?

— Есть ли такие люди, которым практически никогда не бывает скучно?

— В чем разница между скучающими и не скучающими людьми?

— Всегда ли учеба бывает скучной?

— Есть ли в школе такие занятия, на которых никогда не бывает скучно?

— Что бы вы предложили для того, чтобы в школе стало интереснее?

Все эти вопросы надо обсуждать постепенно, переходя от одного к другому. Детям требуется время на то, чтобы осмыслить свои жалобы, над которыми они раньше не задумывались. Если дети поймут, от чего им бывает скучно, они смогут направить свое воображение и интеллект на преодоление скуки. Мы должны научить детей самих жить интересно.

Вопросы на воображение — хороший импульс для дискуссии. Некоторым из них может быть посвящено все собрание целиком, некоторые можно обсудить быстро. Чтобы дискуссия развернулась и стала оживленной после первых же вопросов, они должны быть личностными и конкретными. За вопросами на воображение могут последовать вопросы на размышление. Например, богатой пищей для размышлений может стать социальная тема.

— Если бы школа попала в трудное финансовое положение, и каждый класс пришлось бы сократить на два человека, чьи кандидатуры вы бы предложили? Как в этом случае поступить по справедливости? Давайте попробуем проделать это прямо сейчас в вашем классе, стараясь никого не унизить.

В некоторых классах жребий падает на двух лучших учеников, так как они могут обойтись и без школы. В других — на ленивых и рассеянных, так как им школа все равно ни к чему. В некоторых случаях дети предлагают установить очередность каждой паре учеников, чтобы у всех были равные возможности получить образование. Здесь же можно поговорить и о том, что делать исключенным из школы, могут ли они заняться самообразованием. Социальные вопросы можно включать и в образовательно-диагностические собрания.

— Почему люди платят налоги?

— Кто платит самые высокие налоги?

— Какой способ взимания налогов можно считать наиболее справедливым?

Дети достаточно осведомлены о том, какие проступки могут привести к столкновению с органами по делам

несовершеннолетних или с полицией. Все учащиеся должны осознавать, что может произойти в случае подобных неприятностей. Понять это помогут им следующие вопросы:

— Как надо поступить с ребенком, попавшим в сложную ситуацию?

— Многие считают, что, если мальчик или девочка попадают в колонию для несовершеннолетних, ничего, кроме вреда, это им не приносит. Так ли это?

— Что бы вы предложили вместо колонии или тюремного заключения для молодого человека, совершившего серьезный антиобщественный проступок, например кражу автомобиля?

— Мы много говорим о том, что дети попадают в беду, но какие же законы они в этих случаях нарушают? Давайте составим список и посмотрим, какие поступки навлекают на них серьезные неприятности.

— Совпадают ли мнения взрослых и детей относительно важности того или иного закона?

— Можете ли вы назвать проступки несовершеннолетних, которые огорчают взрослых, но не являются чем-то существенным для них самих? Почему так происходит?

— Можете ли вы различить законы для взрослых и законы для подростков?

— Справедливы ли наши законы по отношению к детям?

— Следует ли разрешить курение в школе?

— Как следует обойтись с теми, кто был замечен с сигаретой в школе?

— А с теми, кто употребляет наркотики?

— Правильно ли будет разрешить употребление спиртных напитков с восемнадцати лет?

— Следует ли предоставлять избирательное право восемнадцатилетним?

— Нужны ли специальные законы для военнослужащих в возрасте до 21 года? Например, могут ли они иметь право голоса? Употреблять спиртные напитки?

Многие из вопросов могут носить научный характер. Фактически весь научно-технический пласт школьной программы можно обсуждать в этом ключе. Например, такое простое на первый взгляд действие, как развести огонь без спичек, можно сначала обсудить, а затем попытаться осуществить. Я сомневаюсь, что многие пяти- и шестиклассники смогли бы справиться с этой задачей. Здесь можно поговорить о том, что слишком многое из доступного нам мы воспринимаем как должное.

В прессе широко освещаются проблемы больших городов. Следующие вопросы могут пробудить в детях интерес к чтению газет и журналов.

— Как быть, если загрязнение воздуха достигнет такой степени, что нельзя будет ездить на автомашинах?

— Будете ли вы пользоваться автомашиной, зная, что от загрязнения воздуха умирают люди?

— Представим себе, что в Лос-Анджелесе нет ни машин, ни автобусов, как людям перемещаться?

— Можете ли вы предложить способы борьбы с загрязнением воздуха?

— Какое значение имеют для нас автомашины? Пользуемся ли мы ими в меру необходимости или злоупотребляем?

Темой для разговора может стать обсуждение проблем семейных взаимоотношений. Например, на одном из классных собраний в начальной школе учительница спросила: «Какие важные решения вам предстоит принять?» Маленький мальчик поднял руку и сказал: «Мои родители разводятся, и я должен решить, с кем оставаться—с отцом или с матерью». Последовавший за этим разговор явился важным фактором подготовки детей к решению социальных проблем, которые могут возникнуть в их жизни. В старших классах следует серьезно обсуждать проблемы брака.

— Сколь продолжительным должно быть знакомство молодых людей до вступления в брак?

— Сколько времени должно пройти между помолвкой и бракосочетанием?

— В каком возрасте следует создавать семью?

— Следует ли относиться к разводу с легкостью?

— Следует ли разрешать разводиться людям, у которых есть дети?

— Считаете ли вы, что разводы следует запретить?

— Как развод родителей отражается на детях?

— В каком возрасте ребенок тяжелее переживает развод, когда он еще совсем маленький или когда он уже повзрослел?

— Хотите ли вы иметь детей?

— Сколько детей вы хотели бы иметь?

— Как вы будете воспитывать своих детей?

— Будете ли вы подражать своим родителям?

— Кто из вас не хочет иметь детей?

— Если вы не хотите ребенка, то почему?

— Какой смысл в том, чтобы иметь детей?

— Как дети помогают взрослым?

— Как взрослые помогают детям?

Разговор о детях поможет учащимся заглянуть в себя, лучше понять взаимоотношения друг с другом и со своими родителями. Учителя смогут узнать, что дети думают о взрослых и друг о друге. Это поможет чуткому учителю в решении многих проблем, возникающих в классе. Вопросы о семейной жизни могут относиться к теме социальной и материальной ответственности.

— Предположим, папа не успел купить подарок ко дню рождения мамы и попросил тебя об этом, дав тебе 5 долларов. Что ты купишь маме?

— В какой магазин ты отправишься?

— А может быть, ты добавишь своих денег на подарок?

— Если бы отец не смог дать тебе денег на подарок маме, как бы ты их заработал?

— Если ты заработал деньги, отдашь ли ты часть своей семье?

— Помог бы ты отцу в обеспечении семьи, если б знал, что ему трудно?

— При каких обстоятельствах ты бы не стал отдавать семье деньги?

— Сколько стоит устроить праздник в честь дня рождения?

— Во что обходится семье содержание ребенка?

— Сколько денег требуется семье для нормальной жизни?

— Много ли взрослые беспокоятся о деньгах?

— Важно ли иметь деньги? Могут ли люди быть счастливы без них?

Я не ставлю своей задачей дать рецепт проведения классных собраний, скорее хочу продемонстрировать, насколько безграничны возможности групповой дискуссии. Все, что интересно детям в любом возрасте, может стать темой для обсуждения. Дети с готовностью будут выражать свои мысли, если поверят в пользу дискуссий, увидят, что их слушают и что у каждого есть равный шанс участвовать в разговоре. Они стремятся больше узнать о жизни и бывают только рады раскрыть свой внутренний мир, если убеждаются, что школьная действительность связана с реальностью. Дискуссии, таким образом, возвышают детей в их собственных глазах, будят мысль, доставляют им удовольствие, а это в учебе — вещь редкая, но крайне необходимая.

НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ

По моему убеждению, в школе следует активно приобщать детей к непреходящим моральным ценностям. Например, моральные табу наложены на ложь, мошенничество, вымогательство, воровство, и об этом надо говорить с детьми. Как в школе, так и дома должна царить такая атмосфера, в которой дети могли бы не только узнавать о принципах морали, но и следовать им. Если нам это не удастся, мы лишаем наших детей подлинных нравственных ориентиров.

Уроки нравственности зачастую сводятся к декларированию моральных заповедей в сочетании с угрозой наказания. Это редко приносит ожидаемые плоды. Наша цель — путем открытых и честных дискуссий добиваться того, чтобы рассуждения о нравственности не расходились с поступками.

Показательное собрание шестиклассников в одной из школ Лос-Анджелеса доказало одновременно необходимость и возможность практического преподавания моральных принципов. Присутствовало около двухсот пятидесяти человек, из них тридцать директоров школ, педагогический коллектив школы, учителя района, несколько представителей совета попечителей и родители около половины детей. Дискуссия, начавшаяся с обсуждения обычных вопросов жизни школы, постепенно переросла в обсуждение моральных проблем. Она вызвала острый интерес и многому научила аудиторию взрослых.

Включившись в дискуссию, я сказал ребятам, что, с моей точки зрения, перед ними стоит серьезная проблема — проблема правды и лжи. Никто из учащихся не отрицал, что надо говорить правду—это нравственно, справедливо и достойно. На деле же они предпочитали обманывать.

Я не верю в то, что школы приучают детей лгать. Однако в них создалась такая обстановка, в которой страх наказания или стрессовые условия заставляют ребенка

обманывать. Существует расхожее мнение, что проблемы морали — прерогатива семьи и церкви. Однако сколь ни сильно влияние домашнего и религиозного воспитания, школа должна уделять самое серьезное внимание проблемам морального характера. Не надо думать, будто эти шестиклассники чем-то резко отличались от типичных американских подростков — с теми же достоинствами, недостатками и способностями. По их убеждению, обман, воровство, жульничество и вымогательство — неотъемлемые атрибуты реальной жизни, и если хочешь выжить, то и поступать нужно соответственно. Может быть, дети и правы, хотя я лично в этом сомневаюсь. Я не верю в полную аморальность мира и не хочу, чтобы в нее верили дети. Каким бы ни было человечество, всякий отдельный человек имеет право на собственный нравственный выбор, делающий его достойной личностью.

На вопрос, лгут ли взрослые, дети ответили, что лгут, и часто, а вдобавок крадут и жульничают. Они были не прочь рассказать о своих родителях, но их явно смущала большая аудитория. Я изменил ход беседы, сказав: «Давайте не будем отклоняться от школьных проблем». Любой руководитель может взять эту реплику на вооружение, если не уверен в уместности предмета разговора. Откровенность детей не должна выходить за рамки общепринятых норм. Дети говорили о своих братьях и сестрах, о том, как те лгут, мошенничают и крадут. Что касается шантажа — это обычное дело в каждом доме. Ребенок, заставший брата или сестру за каким-либо недозволенным занятием, потребует с него за свое молчание выкуп: услугу или деньги.

Любопытно то, что хоть дети и не особо верили в моральное превосходство взрослых, они доверяли своей учительнице: «Она никогда нас не обманывает».

Все дети стоически относятся к наказаниям — ведь в любой игре может не повезти. Наказания не отвращают от лжи, просто она становится более изощренной. Наказание — это плата за ложь. Уплатил по счету — ври дальше, пока снова не попадешься.

Взрослые слушатели прекрасно понимали, что дети выражают свое отношение к жизни, которое сформировалось на основе окружающих их реальностей. Уже с раннего возраста они осознают: существует два мира — мир притворства, где мы разглагольствуем о нравственных ценностях, и мир реальный, в котором мы эти ценности попираем. Взрослым еще не доводилось слышать такого беспощадного приговора от собственных детей. Ведь правилами игры не предусматривалось, чтобы дети усвоили уроки реальной жизни так рано. Мы частенько боимся признаться себе в том, что декларации наших принципов далеко не всегда совпадают с нашими поступками. И хотя я выразил уверенность в том, что классные собрания сыграют важную роль в воспитании нравственности, было ясно, что отучить детей от привычки ко лжи — задача не из легких.

Дети живут в мире, где редко попадают с поличным, но, уж если такое случается, наказания не избежать. Мало кто из родителей, поймав ребенка за руку, доброжелательно и убедительно растолкует ему, в чем он не прав. В большинстве случаев сухим тоном констатируется, что это безобразие, ребенка сурово наказывают и велют больше не делать ничего подобного. Дети недвусмысленно дали нам понять, что, покуда мы будем основывать свое воспитание на наказаниях, нам не изжить лжи, мошенничества, воровства и вымогательства.

На мой вопрос, будут ли дети говорить правду, зная, что наказания за этим не последует, они ответили: «Потребуется довольно много времени, чтобы научиться доверять другим». Однако они надеялись, что в конце концов все-таки научатся говорить правду. В заключение я предложил им попробовать говорить только правду, хотя бы до середины следующего дня. Обдумав мое предложение, дети единодушно его отвергли, так как, на их взгляд, это совершенно невозможно. Они бы и рады отказаться от дурной привычки, но не знают как. Тогда я предложил на следующем собрании проанализировать те ситуации, в которых ложь казалась им единственным выходом из положения, и попытаться отыскать другие пути. По крайней мере будет положено начало, и они с этим согласились.

Собрание показало, что, во-первых, учащиеся стремились научиться жить правдиво. Необходимость прибегать к лжи их угнетала, но они не видели другого выхода избежать наказания. Во-вторых, учащиеся верили своим учителям. Если бы не этот факт, сомневаюсь, чтобы нам когда-нибудь удалось избавить их от этой привычки. Тщательно проанализировав все то, что говорили дети, я пришел к выводу, что открытые дискуссии и отмена наказаний помогут учащимся избегать лжи.

Откровенный разговор никого не оставил равнодушным. Тяжелое впечатление произвело то обстоятельство, что дети совершенно не доверяли миру взрослых с его декларативными моральными ценностями. Почти все участники собрания согласились с необходимостью открыто обсуждать нравственные проблемы в школе, имея в виду, что целенаправленные классные собрания сослужат детям лучшую службу, чем наказания. Присутствовавшие взрослые подтвердили, что если бы я обратился с подобными вопросами к ним, то не встретил бы и сотой доли той честности и открытости, которую проявили шестиклассники.

Разговоры на нравственные темы должны органически войти в доброжелательную школьную атмосферу, где не будет места угрозам и наказаниям. Очень важно, чтобы дети чувствовали себя обязанными говорить правду; не менее важно подробно обсуждать на классных собраниях житейские ситуации, которые вынуждают их лгать. При этом необходимо искать другой, нравственно достойный выход из положения. Если они сами не поймут цену правды, она так и останется для них бессмысленным риском. Таким образом, в семьях и в школе мы должны создать доброжелательную, открытую, честную, творческую атмосферу, которая бы позволила детям не только декларировать моральные принципы, но и следовать им. В школах, где подобная обстановка отсутствует, для большинства детей правда и ответственность так и останутся теоретическими понятиями.

ДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Ни одна школа не может существовать без авторитетной администрации, которая разрабатывает правила внутреннего распорядка и следит за их выполнением. Ученикам должно предоставляться право голоса при обсуждении школьных правил, но как только они вступают в силу, учащиеся обязаны неукоснительно их выполнять. Опыт программы выравнивания, примененный в Калифорнийском университете, может служить примером потенциальных трудностей, связанных с принципиальным распределением ответственности между учащимися и администрацией.

Согласно программе выравнивания, являющейся частью государственной программы по смягчению социальных контрастов, в школах отбирают способных детей, которые в силу объективных условий — убогое социокультурное окружение, бедность, низкий уровень преподавания — не реализовали своих потенциальных возможностей, а затем подготовить их к высшему образованию путем интенсивных занятий в колледже. Справедливо считается, что если бы эти дети добились успеха в школе, это дало бы им импульс для поступления в колледж, а впоследствии они могли бы стать признанными профессионалами. Своим примером они могут оказать положительное влияние на других. Слово «выравнивание» говорит само за себя. Речь фактически идет о том, чтобы поднять интеллектуальный уровень общества за счет скрытых в нем потенциальных резервов.

Я говорил о том, как фактологическая основа обучения в сочетании с его оторванностью от жизни делают невозможным эмоциональное удовлетворение и снижают мотивацию к продолжению образования у детей. «Выбывших из игры» чрезвычайно много в школах крупных городов, в которых, кстати, дисциплинарные проблемы стоят острее, чем где бы то ни было. Многие педагоги осознают необходимость поиска

новых путей для корректировки поведения школьников. Предлагаемые нами классные собрания — одна из попыток найти адекватное решение. В настоящее время как в начальных, так и в средних школах устанавливаются жесткие правила поведения, и в случае их нарушения ребенка ждет наказание. Это вызывает протест и отрицание существующей ныне практики образования даже у самых способных, перспективных детей. Заинтересованные, компетентные специалисты-социологи, включая тех, кто принимает участие в разработке государственных программ, утверждают, что в центральных школах крупных городов, где основной контингент учащихся происходит из семей с низким социальным статусом и большинству из них трудно подчиняться правилам школьного распорядка, необходимо создать более мягкую и терпимую атмосферу с минимумом ограничений и жестких форм принуждения. Однако, на наш взгляд, это было бы ошибкой, поскольку дети, особенно в начальной школе, еще не умеют осознанно пользоваться предоставленной свободой и просто не знают, как правильно себя вести. К тому же нельзя потакать капризам детей, даже если они принадлежат к обездоленным слоям общества.

Разумные правила, выполнение которых обеспечивается не путем наказаний, а проведением дискуссионных классных собраний и временным лишением права посещать занятия, необходимы для того, чтобы дети могли понять — их долг оправдать предоставленные им возможности. Те, кто ратует за максимальную либерализацию правил и тем самым стремится скрасить жизнь обездоленных детей, забывают: справедливые дисциплинарные требования служат доказательством нашей заинтересованности в учащихся, в то время как попустительство свидетельствует о равнодушии. Эту точку зрения подтверждают результаты двенадцатилетнего исследования самооценки личности, проведенного доктором Стэнли Куперсмитом. Нижеприведенная цитата взята непосредственно из его исследования. «Нами обнаружена такая закономерность: оказалось, что родители детей с высокой самооценкой гораздо строже, чем родители детей с низкой самооценкой. Они предъявляют высокие требования к

поведению ребенка и последовательно добиваются выполнения этических норм, при том, что этих родителей нельзя назвать суровыми. Они чаще поощряют, чем наказывают детей и ведут себя сдержанно, а порой и сухо, когда ребенок провинится, и дети отдадут должное их справедливости. И наоборот, те родители, которые ни в чем не ограничивают своих детей, строго их наказывают в случае того или иного проступка. Эти дети считают своих родителей несправедливыми, а нетребовательное отношение к себе расценивают как проявление равнодушия.

Семейный уклад детей с высокой самооценкой непременно включает в себя четкий этический устав, основанный на демократических принципах. Родителями устанавливаются права, привилегии и обязанности членов семьи, они уважают чужое мнение, умеют признавать свою неправоту, позволяют детям принимать участие в семейных планах. Можно смело утверждать, что все перечисленные факторы — глубокая заинтересованность в детях, руководство их поведением посредством четко определенных этических норм, доброжелательное обращение с ребенком и уважение его мнения — в высшей степени способствуют развитию высокой самооценки у детей»*.

В противоположность воспитательному стилю родителей, чьи дети обладают высокой самооценкой, в практике традиционного образования часто отсутствуют продуманные и последовательные требования к поведению детей, что и служит источником многочисленных проблем.

Программа выравнивания применялась в Калифорнийском университете в продолжении ряда лет. Летом в течение девяти недель функционировали школы-интернаты, куда были зачислены дети из центральных средних школ Лос-Анджелеса. Затем в течение учебного года группа старшеклассников регулярно занималась в университете по субботам в течение 4 часов. Меня пригласили в качестве консультанта на вторую половину летних занятий, и я прежде

* S. Coopersmith. Studies in Self-Esteem. February, 1968, by Scientific American, Inc.

всего предложил собрать учащихся и преподавателей, стремясь выяснить, что думают те и другие о трудностях в осуществлении программы. Выяснилось, что программа находится на грани срыва.

Должен сказать, что на первое собрание из 105-ти учащихся пришло не более 20-ти, а из 30-ти преподавателей — лишь восемь. Причиной низкой посещаемости всех программных занятий, на мой взгляд, была атмосфера расхоженности и неудачи. Задача программы состояла в том, чтобы подготовить учащихся к высшему образованию, однако в ее осуществлении имелись серьезные изъяны. Косвенным подтверждением этого послужило то, что учащиеся не выразили ни малейшего интереса к образовательным целям программы. Они считали программу больше социальным экспериментом, цель которого — научить их общению в многочасовой группе, наладить тесный контакт с учителями и психологами и дать возможность почувствовать вкус к университетской жизни.

Что касается академической части программы, то ее оценка звучала гораздо менее позитивно. Учащиеся недвусмысленно заявили, что не считают себя обязанными регулярно посещать занятия. Тех, кто не пропускал занятий (около 30-ти человек из 105-ти), называли чудаками. Многие пытались убедить меня в первостепенной важности социального аспекта программы. Они утверждали, что уроки скучны, а дискуссии однообразны и вообще формальные знания для них особого значения не имеют. Их отношение к учебе укладывалось в следующую формулу: «Все в порядке, пока мы счастливы и довольны жизнью». Другими словами, идея прогрессивного образования выродилась в полное пренебрежение к знаниям. Таким образом, учащимся предоставлялся шанс получить полноценное образование, а они отвергали его за ненадобностью. Это и вызывало у меня глубокую озабоченность.

Координаторы программы жаловались, что не могут заставить учащихся посещать занятия, как впрочем выполнять какие бы то ни было правила, поскольку главное руководство было убеждено, что любое дисциплинарное принуждение

может привести к провалу программы в целом. Учащиеся же относились к ней как к приятному времяпрепровождению. Для них это был случай вырваться из привычной рутины и наслаждаться жизнью, при том, что им еще выплачивали по 10 долларов в неделю. Кроме того, для них это была прекрасная возможность отыгаться наконец за все школьные невзгоды на преданных делу, но неопытных преподавателях — неопытных в том смысле, что они были совершенно не подготовлены к работе с данной категорией подростков.

Академическая часть программы была отлично составлена. Классы были маленькими (примерно по 12 человек), учителя старались преподавать интересно и всегда были к услугам учащихся, для ликвидации серьезных пробелов по тому или иному базовому предмету был составлен график индивидуальных занятий с консультантами. Тем не менее вместо ожидаемой заинтересованности и мотивации к учебе на занятиях царил хаос. Я удивлялся, как учителя выдерживали такое испытание целое лето. Беседуя с ними, я наблюдал разочарованность и апатию. По истечении пяти недель от их бывшего энтузиазма не осталось и следа.

Что же произошло? Образовательная программа, богатая потенциальными возможностями, на глазах терпела фиаско. Учащиеся даже не трудились появляться на занятиях в классах. Учителя жаловались, что из-за постоянной смены контингента учащихся в классе ни о какой преемственности и последовательности уроков не могло быть и речи. Сегодня приходят одни, завтра—другие, и так каждый день. А бывает, что класс и вовсе пустой. Порой учителя боялись даже отпускать детей на перемену, так как потом никто не возвращался. Таким образом, данная программа выравнивания была осуществлена лишь наполовину: учителя, преисполненные энтузиазма, старались изо всех сил добиться хороших результатов, а учащиеся не считали себя сколько-нибудь обязанными учиться.

После бесед с преподавателями и учащимися я попытался проанализировать ситуацию и нащупать слабое место. Я знаю по опыту, что учащиеся из малообеспеченных

семей часто стараются максимально использовать возможность получить полноценное образование. Но в данном случае пагубную роль играл деструктивный эффект создавшейся обстановки. Педагоги и координаторы программы считали, что у этих детей из семей с низким социальным статусом никогда раньше не было шанса получить приличное образование. Всю вину за это они возлагали на социальные условия и на школы. Я же рассуждал несколько иначе: пусть обычные школы, из которых набирали учащихся, и не самые лучшие, но уж не настолько они и плохи, чтобы считать детей до такой степени обездоленными. Многие подростки безусловно живут лучше в материальном отношении, однако сами-то учащиеся считают свою жизнь вполне сносной.

Мне представляется, что для успешной реализации программы выравнивания педагогам стоило бы взять на вооружение один из основных принципов терапии реальностью: во всех детях надо стремиться видеть прежде всего их потенциальные возможности, а не недостатки развития, обусловленные окружающей средой. Изменить их прошлые или настоящие условия жизни не в наших силах, зато мы в состоянии предоставить им возможность для получения полноценного образования. Если они не сумеют воспользоваться такой возможностью, преодолевая возникающие препятствия, они не добьются успеха в жизни. Это совершенно очевидно. Мы же расхолаживаем этих детей тем, что практически ничего от них не требуем. Сама по себе жалость еще никого не спасала, люди нуждаются в практической помощи. Если бы не попустительство администрации и не отказ от разумных правил внутреннего распорядка, подросткам не помешала бы атмосфера психологического комфорта.

В самом начале учащиеся были проинформированы о том, что посещаемость уроков и дополнительных занятий — обязательное условие учебной программы. Когда же они стали пропускать и то, и другое, не было предпринято никаких мер. Мой опыт работы дает мне основание считать, что такую нерешительность со стороны преподавателей учащиеся

истолковали как безразличие. Если уж педагоги декларируют важность образования, если это действительно прекрасная возможность для учащихся избежать неудач в жизни, то соответственно следует добиваться регулярной посещаемости занятий, чтобы учащиеся могли, наверстав упущенное, двигаться дальше. На деле же вышло совершенно иначе: учащиеся, полагая, что педагогам безразлично, присутствуют ли они на уроках или нет, стали посещать занятия все реже и реже, их интерес к образованию окончательно пропал, а ведь речь шла о детях с большим отставанием по всем предметам.

Привычка пропускать уроки сослужит им плохую службу, когда они вернуться в свои школы, где посещаемость — дело обязательное. В беседах со мной учащиеся подчеркивали, что в своих школах они всегда ходили на занятия. К сожалению, программа выравнивания, о которой идет речь, показала им, что посещать занятия не обязательно.

Для большинства учащихся, чьи успехи оставляют желать лучшего, нетребовательность со стороны взрослых губительна. В конце концов это приводит к враждебности и пренебрежению по отношению к тем, кто призван руководить ими. Польза от собраний с социальной проблематикой состоит еще и в том, что они подводят детей к мысли об ответственности перед учителем.

Ответственность — это не улица с односторонним движением. Разумные правила дисциплины — неотъемлемая часть серьезного, проблемного обучения, эффективность которого снижается при нерегулярной посещаемости. Учителя ответственны за то, чтобы образование отвечало требованиям жизни и было интересным; в обязанность учащимся вменяется посещать занятия и старательно учиться.

Школьные правила требуют тщательного осмысления. Только по-настоящему необходимые должны войти в обиход, от остальных следует отказаться. К примеру, если администрация считает возможной свободную посещаемость, это надо оговорить в правилах. Если же посещаемость считается строго обязательной, и это отражено в правилах,

значит надо добиваться выполнения данного требования. Свободная посещаемость только увеличит академические пробелы учеников. В рамках образовательных программ, типа программы выравнивания, я предлагаю, чтобы все участники подписывали письменное обязательство посещать уроки и дополнительные занятия. При пропуске определенного специально оговоренного количества уроков, скажем пяти, их следует исключать из участия в программе. В программу должны быть включены групповые занятия по решению проблем. Одна из задач этих групп — помочь тем, кто пропустил хотя бы один урок. Каждый ученик должен нести ответственность за общую посещаемость класса. Когда на встрече с участниками программы выравнивания я сказал, что каждый из них имеет обязательства перед другими, они резко отвергли слово «обязательства». У них отсутствовал опыт социальной ответственности и самостоятельного решения проблем, а также реальной заботы друг о друге, подразумевающей не только разговоры, но и товарищескую помощь. Они не могли выработать в себе чувство долга в условиях свободного посещения занятий.

Мне возразят, что исключенный ученик лишается шанса на получение хорошего образования. Мой опыт доказывает обратное. Необходимость выбора между исключением из школы и доступом к хорошей образовательной программе, а также уверенность в заинтересованности учителей и администрации заставляет учащихся довольно старательно учиться. Каждый ребенок, покинувший класс из-за того, что якобы, по выражению одного из прогульщиков, на него постоянно «давят», оказывается по-настоящему «задавленным» собственными неудачами. Ему надо дать шанс самому спасти положение. Всякий раз исключение должно быть временным и не превышать строго ограниченного периода, что позволяет оставлять за учащимся право вернуться. Например, на первый раз срок исключения может составить три дня. Затем, если, вернувшись в класс, ученик снова пропускает занятия, его исключают уже на неделю. Третий раз будет означать запрет на продолжение летнего курса. По возвращении в класс осенью

учащийся получает право присутствовать на субботних занятиях в течение всего текущего учебного года и на будущий год. Если же и после летнего перерыва он будет прогуливать, ему будет отказано в посещении субботних занятий в течение года, но предоставлена возможность пройти курс следующим летом. Учащемуся надо объяснить, что это не наказание, что дверь для него всегда остается открытой, если он сделает правильный выбор.

Аналогичная ситуация невозможна в обычной школе, где посещаемость обязательна. Ученик либо посещает школу регулярно, либо оказывается в числе отсеившихся. Если методы, приведенные в этой книге, не помогут оказать какое-то воздействие на отдельных учеников, единственный выход— исключение из школы с правом восстановления по той же схеме, что была изложена в связи с программой выравнивания. Если дисциплинарные меры отделить от контекста и представить как самодовлеющий принцип, то они бессмысленны. Правила должны быть разумны, изменяться в зависимости от условий, их следует разрабатывать совместно с учениками, а уже затем учителям и администраторам надлежит добиваться их безусловного выполнения.

СТАРШИЕ КЛАССЫ

Хотя большая часть предложений, высказанных в этой книге, применима на любом этапе обучения, основные детально разработанные рекомендации относятся к начальной школе. Я сознательно делал упор на первые годы обучения: если не будет хорошего начала, учащихся вряд ли ждут блестящие успехи в более старшем возрасте. Дети, не научившиеся читать в начальных классах, не будут испытывать особого интереса к учебе в средней школе, какими бы ни были программы, учителя или принципы образования. С другой стороны, если в средней школе отсутствует актуальная, серьезная, интересная учебная программа, неудачу потерпят даже те дети, которые получили прочные основы знаний в течение первых лет обучения.

В большинстве средних школ действуют хорошо составленные программы, рассчитанные на учащихся, которые собираются поступать в колледж. Кроме того, во многих крупных городских школах квалифицированно преподаются специальные предметы для тех, кто желает получить профессиональную подготовку. Однако многие учащиеся, которые не намереваются поступать в колледж или получать профессиональную подготовку, не видят особого смысла в продолжении обучения и бросают школу. К счастью, в большинстве случаев профессиональные рабочие навыки приобретаются уже в процессе работы и не требуют особой предварительной подготовки. Главное, чтобы учащимся было присуще чувство ответственности, и чтобы они обладали необходимыми умениями и навыками. Многие рабочие, с которыми я беседовал, подчеркивают, что личная ответственность и основные умения значительно важнее, чем специальные знания, полученные в школе.

Независимо от того, справляются или нет средние школы с задачами подготовки учащихся к колледжу или к

профессиональной деятельности, им отводится большая роль и ассигнуется больше средств, чем начальным школам. Тем не менее я убежден, что ключевая роль принадлежит начальным школам, и именно в них надо вкладывать максимум средств, чтобы дети могли начать свое образование должным образом. В средних школах наряду с академическими знаниями следует совершенствовать основные умения и навыки обучения — чтение, письмо, устную речь. Кроме того, должно уделяться больше внимания знакомству с произведениями искусства и получению достаточных гуманитарных знаний. Во многих колледжах студенты вынуждены тратить столько времени на основные предметы, что на искусство и гуманитарные дисциплины им его просто не хватает.

Предложения, относящиеся к практической реализации принципов сотрудничества, актуальности и самостоятельности мышления в большей степени осуществимы в начальных, нежели в средних школах. Должностные лица, от которых зависит политика в области образования, как правило, согласны с тем, что эти три концепции имеют огромное значение для начальных школ. В то же время преподавателей средних школ, применяющих эти концепции на практике, подвергают критике. Хоть мы и гордимся, по крайней мере на словах, тем, что живем в свободном обществе, мы почему-то не особенно доверяем учителям, которые устанавливают дружеские контакты со старшеклассниками и заставляют их глубоко задумываться над актуальными проблемами нашего времени. Мы никак не можем понять, что надо на равных обсуждать важные проблемы с учащимися уже с малых лет, пока они доверяют нам и внимают каждому нашему слову. Нежелание следовать этим принципам является основной причиной столь распространенного сегодня недоверия к взрослым со стороны подрастающего поколения. Например, мы никогда серьезно не говорим с учащимися на темы, волнующие нас, взрослых,— войны, политика, религия, любовь, секс, планирование семьи и т.п. Я был бы рад ошибиться, но думаю, немногие учителя или учащиеся смогут убедительно опровергнуть это утверждение.

Эти идеи, в первую очередь идея актуальности школьных программ, их тесной связи с жизнью, у кого-то вызовут недовольство, у кого-то явное раздражение. Многие отвергнут их как непродуктивные, хотя и достойные внимания. К сожалению, пока мы не попытаемся осуществить их хоть в какой-то мере на практике, школьные неудачи все больше и больше будут входить в нашу жизнь. Неудачи—вот самый непродуктивный итог образования. С этим можно было бы мириться, если бы мы были гарантированы от социальных потрясений.

От безличного, усредненного образования сильнее всего страдают дети с недостаточной внутренней и внешней мотивацией. Я убежден, и мою точку зрения подтверждают многочисленные беседы с подростками, в том, что дети с низкой мотивацией настолько болезненно реагируют на школу, что внутренне от нее отгораживаются. Оставив всякие попытки установить контакт с учителями, они воспринимают школу, как серое, безликое учреждение, не имеющее ничего общего с их потребностями. Те, кто хочет учиться, стараются преодолеть неудовлетворенность усиленно занимаясь, иные прекращают учиться, а затем и вовсе уходят из школы.

Решение проблемы обезличенности в средней школе—дело не легкое. Я предлагаю достаточно простое, но эффективное средство — регулярное проведение проблемных классных собраний, что поможет учителям и учащимся ближе узнать друг друга. Совместное решение социальных проблем устраняет фактор неудачи, делает пребывание в школе лично значимым. Ради таких классных собраний из расписания можно исключить предметы, не имеющие первостепенной важности.

И еще: при наличии больших классов индивидуальный подход невозможен. Классные дискуссии необходимо использовать более широко, так как они всем обеспечивают возможность проявить себя и развивают чувство групповой ответственности.

Поможет избавить школу от обезличенности и неограниченное участие детей во внеурочной деятельности.

Уже в начальной школе складывается традиция, согласно которой наиболее престижные и интересные виды внеклассных занятий доступны только самым способным, интеллектуально развитым и трудолюбивым детям. Одаренные учащиеся могут компенсировать недостаток человеческого общения на уроках. Но ведь именно ученику, который в силу своих способностей не может полностью реализоваться в учебной деятельности, контакт с педагогами и одаренными сверстниками нужнее всего. Успех неразрывно связан с общением, поэтому мы не должны оставлять без внимания ни одного ученика. В школах преуспевающие ученики получают все, неудачники — практически ничего. Существующая система образования изменится к лучшему только тогда, когда произойдет слияние обеих групп: неудачникам дадут возможность заниматься спортом, музыкой, театром и другими интересными делами наравне с их преуспевающими сверстниками.

Серьезную проблему в средней школе представляют собой учащиеся, которые плохо учатся и не стремятся учиться лучше. Многие учителя говорят, что если бы у них было больше времени на индивидуальную работу с такими детьми, они могли бы добиться гораздо более высоких результатов. К сожалению, переполненность классов в средней школе не позволяет учителям уделять достаточно внимания каждому ученику. Одним из эффективных путей является организация постоянной помощи отстающим со стороны сильных учащихся. В некоторых школах такие программы успешно реализуются. Помощники могут вызываться добровольно или назначаться учителем. В старших классах помощники и их подопечные должны быть примерно одного возраста; в младших классах самой эффективной оказывается помощь со стороны старших детей. Успех этой программы обусловлен главным образом тем, что слабые учащиеся испытывают на себе позитивное влияние сильных. Ведь обычно неудачники общаются только с себе подобными. Благодаря такому сотрудничеству и сильные, и слабые учащиеся оказываются «в одной лодке», что идет на пользу и тем, и другим.

Практика показывает, хотя в это трудно поверить, что слабые учащиеся старших классов при соответствующем психологическом настрое могут успешно помогать младшим детям. Естественно, что слабый ученик, которого попросили помочь, перестает ощущать себя неудачником; он старается ликвидировать собственные пробелы, чтобы его помощь стала эффективнее. Подопечный такого наставника видит, что бывший неудачник совсем иначе относится к учебе, и у него появляется желание «подтянуться». Я часто наблюдал подобное явление. Подростки, небрежно относящиеся к собственной учебе, оказывались прекрасными наставниками.

В настоящее время такая система занятий с отстающими используется редко. В то время как к этой работе можно привлекать и студентов колледжей. Однако самым эффективным остается все же использование резервов самих учащихся.

Школьники постоянно жалуются на то, что учеба совершенно не готовит их к реальной жизни. Отчасти это происходит потому, что школа находится в социальной изоляции. Необходимо приглашать интересных людей со стороны для бесед с учащимися. Независимо от профессиональных занятий эти люди должны быть общительными, дружелюбными и заинтересованными. Видные люди окружи не должны отделяться формальными наставлениями, а должны вступать с учениками в теплый, открытый, а главное, честный диалог, говорить с детьми на равных, а не снисходить до них. Учащиеся не без основания сетуют на то, что взрослые общаются с ними свысока. Остается надеяться, что когда-нибудь мы наконец научимся слушать и понимать друг друга. В противном случае все останется на своих местах, как было еще во времена Сократа — разные поколения будут говорить на разных языках.

Одна из причин конфликта между поколениями, вокруг которого ведется такая полемика, состоит в том, что взрослые много говорят о подростках между собой, вместо того чтобы говорить с ними на актуальные темы. Допустим, судья мог бы рассказать учащимся о тех чувствах, которые он испытывает,

видя перед собой на скамье подсудимых молодых людей, поделиться своими тревогами и мыслями о том, как им помочь. В школы можно приглашать министров, адвокатов, врачей, политических деятелей. Долг взрослых — говорить с учащимися обо всем, поощрять их задавать вопросы и честно на эти вопросы отвечать. Только относясь к юным гражданам с уважением, мы можем рассчитывать на ответное уважение с их стороны. Школьная администрация и советы попечителей должны не просто санкционировать такие встречи, они должны выступать их инициаторами и организаторами.

Не менее важным является предоставление учащимся возможности открыто выражать свои мысли в общении со взрослыми, от которых зависит их жизнь в школе. Учащиеся должны иметь право присутствовать и высказывать свое мнение на заседаниях совета попечителей, педагогического коллектива, на родительских собраниях.

Есть еще один путь поддерживать связь с населением округа — приглашать в школу бывших выпускников, причем не только тех, кто значительно преуспел в жизни. Выпускники, окончившие школу пять — десять лет назад, принадлежат к тому же поколению, что и учащиеся, между ними нет возрастного барьера, однако есть разница в жизненном опыте. Выпускники должны делиться с учащимися не только своими успехами, но и поражениями, рассказывать о том, как складывалась их жизнь с момента окончания школы и какую роль играет для них образование, полученное в школе. К тому, что говорят выпускники, следовало бы прислушаться и школьной администрации. Они вышли из стен школы достаточно давно для того, чтобы видеть ее как бы со стороны, и в то же время еще не успели забыть, какая она на самом деле.

Выше я подчеркивал, что хорошее образование и атмосфера хаоса — вещи несовместимые. Учащиеся должны иметь право голоса при разработке школьного устава, но они обязаны и строго ему подчиняться. Однако некоторые все же нарушают правила, и в этих случаях школа должна искать конструктивное решение проблемы. Как я уже говорил, наказания — пустое дело, нарушителей дисциплины так часто

наказывали, что они уже перестали на это реагировать. И хотя в средней школе психологов-консультантов гораздо больше, чем в начальной, их количества все же недостаточно для индивидуальной работы. Мой же опыт свидетельствует о том, что групповые методы работы более эффективны по сравнению с индивидуальными. Наиболее оптимальными являются группы, насчитывающие от десяти до двадцати учащихся.

Обычно бывает мало толку, если в группу объединяют одних неудачников, им непременно требуется общение с преуспевающими детьми. Сильных учеников можно попросить или обязать посещать занятия группы, где неудачники пытаются решать свои проблемы. Абсолютного успеха, как и абсолютной неудачи, не существует, поэтому в такой смешанной группе каждый может чему-то научиться.

Как я уже говорил, бесконечные разговоры о дисциплине значительно менее эффективны, чем увлекательные дискуссии на интеллектуальные темы, которые ведут к сотрудничеству. Подобные групповые занятия должны стать основным способом решения дисциплинарных проблем.

Эффективным способом вызвать интерес к учебе у учащихся со стойкой репутацией неудачников может стать похвала за любое достижение. Почему-то в школах принято информировать родителей о плохом поведении или плохой учебе детей и почти не принято доводить до их сведения информацию об успехах учеников. Проблему плохого поведения можно решить и в стенах школы, не ставя родителей в известность. А когда ученик исправится, сообщить об этом родителям, избавив таким образом ученика от семейного конфликта. Часто, когда учитель вызывает в школу родителей трудного ученика, их визиты приносят больше вреда, чем пользы. Обеспокоенные и расстроенные родители обрушиваются на ребенка с упреками. Обычно за упреками следует наказание, которое только усугубляет положение. При беседе учителя с родителями должен присутствовать и ученик. Администратор или консультант должны сразу предложить конструктивную альтернативу: «Мы не стремимся выяснить, по чьей вине это произошло, мы стремимся найти выход из

создавшегося положения». Учащиеся и родители должны вносить разумные предложения вместо того, чтобы, как это часто бывает, искать виноватых и упрекать друг друга. Рекомендации педагогов должны быть краткими и вразумительными. После того как они согласованы, учащиеся письменно обязуются их выполнять. Я еще раз хочу повторить: родителей можно вызывать в школу только в том случае, если все прочие методы воздействия не дали положительных результатов. Визиты родителей в школу не прибавят учащимся зрелости и ответственности, они приобретают эти качества только тогда, когда пытаются справиться с проблемами самостоятельно там, где эти проблемы возникают, то есть в школе.

Я не собираюсь утверждать, будто высказанные в книге идеи дают ответы на все вопросы, возникающие в школе. Однако не вызывает сомнений то обстоятельство, что отсутствие актуальности и несоразмерное значение, которое придается фактологическому образованию, ведет ко многим неприятностям. До тех пор пока мы принципиально не изменим начальное образование, усовершенствования средних школ будут носить чисто умозрительный характер. Я делал акцент на начальные школы, так как гораздо легче предотвратить болезнь, чем потом избавляться от нее.

Я сделал ряд предложений, которые, как я надеюсь, помогут вернуть образование к изначальной цели: воспитывать мыслящего, творческого, эмоционального, смелого человека, не боящегося проблем, которые ставит перед ним жизнь. И пусть нельзя решить их все, можно решить часть. Уверенный в успехе человек преодолет неудачи, а если успех достается нелегко, это его не испугает. Если он способен мыслить, ладить с другими людьми, ценить красоту, он может почувствовать себя счастливым и полезным обществу. Большого образование не может дать человеку. Остальное зависит от него самого.