



В. И. МАКСАКОВА

# ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

МЕТОДИЧЕСКОЕ  
ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

## Несколько вступительных слов

### Раздел первый

#### Начальная школа — фундамент предстоящей жизни

##### Г л а в а 1. Различные подходы к воспитанию младших школьников

Г л а в а 2. Стереотипные педагогические представления о воспитании младших школьников

##### Г л а в а 3. Антропологический подход к воспитанию младших школьников

### Раздел второй

Характеристика младшего школьника как участника воспитательного процесса

Г л а в а 4. Отличие младших школьников друг от друга

##### Г л а в а 5. Анатомо-физиологические особенности организма

Г л а в а 6. Особенности психических процессов

##### Г л а в а 7. Социально-психологические особенности возраста

Г л а в а 8. Пространство и время жизни

### Раздел третий

## Практика организации воспитания младших школьников

### Глава 9. Особенности конкретных воспитательных технологий

#### Глава 10. Воспитание умения жить вместе

Тема первая. Учимся жить вместе

Тема вторая. Кто я

Тема третья. Как я выгляжу

Тема четвертая. Расскажу о себе

Тема пятая. Мое поведение

Тема шестая. Чем я богат

Тема седьмая. Мои чувства

Тема восьмая. Мое настроение

Тема девятая. Другой человек

Тема десятая. ТЫ — это Я

Тема одиннадцатая. Настроение другого человека

Тема двенадцатая. Моя мама

Тема тринадцатая. Наша семья

Тема четырнадцатая. Наш класс

Тема пятнадцатая. Мы договариваемся

Тема шестнадцатая. Я — ТЫ — МЫ

#### Глава 11. Воспитание самостоятельности

Тема первая. Мы учились жить вместе. Зачем?

Тема вторая. Чем мы будем заниматься в этом году

Тема третья. Как человек принимает решение

Тема четвертая. Принимать решение нелегко

Тема пятая. Ограничение и самоограничение

Тема шестая. Каждый выбирает по себе

Тема седьмая. Я учусь быть самостоятельным

Тема восьмая. Я отвечаю за свои поступки

Тема девятая. Как разрешить конфликт

Тема десятая. Сильный человек

Тема одиннадцатая. Оценка решения

Тема двенадцатая. Как влиять на поведение другого человека

Тема тринадцатая. Решительное поведение

Тема четырнадцатая. Учимся принимать самостоятельное решение

Приложения

Послесловие

Список литературы

И сотворили школу так, как велел им дьявол. Ребенок любит природу, поэтому его замкнули в четырех стенах. Ребенку нравится сознавать, что его работа имеет какой-то смысл, поэтому все устроили так, чтобы его активность не приносила никакой пользы. Он не может оставаться без движения — его принудили к неподвижности. Он любит работать руками, а его стали обучать теориям и идеям. Он любит говорить — ему приказали молчать. Он стремится понять — ему велели учить наизусть. Он хотел бы сам искать знания — ему они даются в готовом виде. ... и тогда дети научились тому, чему они никогда бы не научились в других условиях. Они научились лгать и притворяться... Дети отбились от рук. Они бегут из дома, ищут приключений. Они становятся практичны, самоуверенны и упорны без помощи школы и даже вопреки ей... *Адольф Ферьер* — один из создателей «теории нового воспитания» (Швейцария)

## Несколько вступительных слов

Уважаемые коллеги! Перед вами — пособие, которое возникло от острого ощущения дискомфорта, который испытывает автор, размышляя о начальной школе. Наблюдения убеждают: школа, а следом за ней и родители недооценивают величайшую значимость того периода жизни человека, который называется младшим школьным возрастом.

Взрослые плохо осознают, что это за период, в чем его сила и слабость, какие задачи решаются в это время и т. д. Им кажется, что учеба в школе и выполнение домашних заданий — главное, а зачастую и единственное, что должно занимать и ребенка, и родителей, и учителей. Взрослые, с одной стороны, перестают играть с детьми, а с другой — мало разговаривают с ними о серьезных проблемах, не вступают в коллегиальные отношения, не организуют продуктивную коллективную деятельность детей этого возраста. Взрослые, даже те из них, кто много сил потратил на подготовку ребенка к школе, не готовят его к переходу в среднюю школу, да и сами оказываются не готовы к наступающему «трудному» подростковому возрасту. а между тем в научной литературе накоплена богатая информация о младшем школьном возрасте, учеными осмыслена современная методология работы с детьми этого возраста, а в практике имеются замечательные прецеденты организации эффективного воспитания и отработаны интересные технологические приемы. Хотелось бы поделиться всем этим в первую очередь с учителями начальных классов.

# Раздел первый

## Начальная школа — фундамент предстоящей жизни

### Глава 1

#### **Различные подходы к воспитанию младших школьников**

Младший школьный возраст не просто период детства и один из многих этапов развития человека. Это чрезвычайно значимый период человеческой жизни, очередной ее старт и одновременно вершина.

По поводу хронологических рамок данного возраста в научной литературе существуют разночтения, а в зарубежных исследованиях дебатруется еще и его название: «раннее школьное детство» (Д. Бромлей), «второй период детства» (Г. Гримм), «препубертатный возраст» (Э. Эриксон) и пр. В нашей стране название возраста «младший школьный» воспринимается как единственно возможное.

При этом за рубежом хронологические границы данного возраста колеблются: от 5—8 лет (нижняя граница) до 11—13 лет (верхняя граница). У отечественных авторов нет единодушия в этом вопросе. Так, Л. С. Выготский относил к младшим школьникам детей в возрасте от 6—7 до 11 лет, А. А. Люблинская — от 7 до 12 лет, Л. И. Божович — от 7—8 до 10—11 лет, а Д. Б. Эльконин и А. Л. Венгер «сдвинули» границы возраста вниз: к 6 и соответственно 9 годам. Сегодня младший школьный возраст — это период между 6,5 и 10,5 годами. Это обусловлено тем, как регламентируют время начала и окончания ребенком начальной школы официальные документы. Исследователи отмечают, что возрастные границы подвижны и зависят от социокультурных обстоятельств, типа преобладающей культуры, требований окружающих, индивидуальных особенностей, половой принадлежности ребенка.

Все это демонстрирует определенную условность как деления жизни человека на возрастные периоды, так и категорического отнесения ребенка к тому или иному возрасту.

Влияние количества прожитых лет на состояние организма и психики, на личностные проявления — процесс объективный, не зависящий от самого ребенка и обнаруживающийся, как отмечал Б. Г. Ананьев, на всех уровнях жизнедеятельности человека, начиная с молекулярного. И все же не только метрические данные определяют возраст ребенка. Так, С. М. Трапезников обнаружил следующее. Десятилетние школьники, обучающиеся в младших классах, и дети того же возраста — учащиеся пятого класса той же школы совершенно по-разному проявляют себя: одни — как типичные младшие школьники, другие — во многом как типичные младшие подростки. Следовательно, ребенок оказывается представителем той или иной возрастной группы не только по формально-хронологическим признакам и биопсихическим характеристикам, но и по связи с социальной позицией в обществе. В этом отношении младший школьный возраст совершенно особенный: ребенок впервые занимает позицию, рядоположенную позиции взрослого, — он становится школьником. По российским законам ребенок может

стать учеником начальной школы с 6,5 лет, а с 7 лет он должен включиться в процесс систематического образования.

Ребенок, начавший ходить в школу, осознает свое принципиальное отличие от других детей. От тех, кто младше его, он отличается тем, что учится в школе; от тех, кто старше, — тем, что находится в самом начале школьного пути. В то же время школа объединяет его со взрослым обществом: ведь все люди старшего возраста или тоже учатся, или когда-то учились в школе.

Изначально ребенок ориентирован (как правило, положительно) на внешнюю, формальную сторону школьной жизни (ранец, школьные принадлежности и пр.). И лишь много позже и не без труда он овладевает ее внутренней сутью. Это особенно наглядно проявляется в отношении начинающего ученика к школьной отметке: в первые недели важно ее наличие, а затем постепенно осмысливается ее оценочное значение.

Младший школьник, особенно в начале своего школьного пути, — счастливый человек. Ведь в это время одна из главных потребностей детства — стремление быть взрослым — впервые удовлетворяется «по-настоящему»: в серьезной, трудной и всех интересующей (как принято говорить у взрослых, социально значимой) учебной деятельности. Именно она начинает заполнять основное время, преобладать среди занятий ребенка, вступать в сложные взаимоотношения с уже освоенными им ранее видами деятельности (игрой, общением и др.); именно она воплощает суть его новой жизни, и овладение ею становится предметом острого интереса всех окружающих.

Осваивая учебную деятельность, ребенок включается в деловые, ролевые, функциональные отношения не только с учителем, но и с родителями и со взрослыми вообще. Он становится интересен взрослому миру в первую очередь как носитель новой для себя социальной роли — ученика.

Все, что связано с учебной деятельностью, как правило, становится и субъективно наиболее значимо для ребенка, превращается в актуальную сферу его самореализации. Об этом, в частности, говорит такой установленный нами факт. Младшие школьники разных городов России, разного уровня общего развития и успеваемости, рассуждая о том, что они стали бы делать, если бы не надо было ходить в школу, в большинстве своем утверждают: продолжали бы в той или иной форме учиться. Впервые в жизнь ребенка входит учитель — человек, который воплощает неизвестную, но, как считают все окружающие, важную учебную деятельность, и от которого едва ли не полностью зависит, признают ли младшего школьника взрослым родные, знакомые, друзья.

В то же время начало систематического образования — весьма трудный, стрессогенный для ребенка момент, поскольку новая социальная ситуация требует иных психологических установок, иного способа существования.

Жизнь младшего школьника коренным образом меняется: с одной стороны, ужесточается, а с другой — расширяется и обогащается. Ребенок вынужден ежедневно проводить за столом около четырех часов в школе и до полутора часов дома, занимаясь тяжелым и заслуживающим уважения трудом — учебной деятельностью. Ему приходится отказываться от некоторых удовольствий (прежде всего от физической активности и игры, развлечений). Он вынужден быть более самостоятельным, ответственным, уметь управлять собой, принуждать себя к преодолению усталости, скуки и т. д. Кроме того, у него появляются новые, серьезные и зачастую нелегкие обязанности и занятия не только в школе, но и дома.

Как правило, именно в этом возрасте ребенок включается и в дополнительное образование: начинает заниматься в музыкальной школе, посещать секции и кружки. В свободное от учебы время дети этого возраста еще много играют, т. е. занимаются деятельностью необязательной, приносящей только удовольствие. Однако, таких игр становится все меньше.

Младший школьник живет по более строгому режиму, чем дошкольник, вступает в контакты с большим количеством незнакомых детей и взрослых. В его жизни возникают трудности, которых раньше не было: снижение двигательной активности, увеличение статической нагрузки, повышение интенсивности и экстенсивности умственной деятельности и др. Перед ним встают новые задачи — задачи возраста, успешности решения которых с очевидностью начинает определять и отношение к нему взрослых, и положение среди сверстников, и его собственную самооценку.

Понятие «задачи возраста» введено в педагогику А. В. Мудриком. Оно означает, что на каждом этапе жизни перед человеком встает целый ряд особых задач, решение которых объективно необходимо для его дальнейшего развития. Эти задачи принимают вид портрета идеального сверстника, требований, которым должны соответствовать физический и нравственный облик, социальное поведение, знания, достижения, положение в обществе человека определенного возраста и пр.

Дети осознают задачи своего возраста благодаря взрослым, которые (не всегда осознанно и внятно) предъявляют определенные требования и образцы, актуализируют некоторые тенденции, поддерживают процессы развития ребенка. В связи с этим возникают проблемы адекватности требований объективным задачам того или иного возраста и своевременности их решения.

Анализ показывает: ни снижение уровня требований (задержка на задачах предшествующего возраста), ни предъявление требований, опережающих возраст, игнорирующих актуальные возрастные задачи, не являются продуктивными. В первом случае происходит, как говорят психологи, «застревание» развития; во втором — детство проживается неполноценно, ряд задач развития остается нерешенным. Между тем есть данные, свидетельствующие, что нерешенная возрастная задача не исчезает. Она сначала консервируется, а затем актуализируется в другом возрастном периоде, и состояние, поведение, потребности, интересы человека становятся совершенно неадекватными его положению в обществе, социальной роли, типичным проявлениям сверстников.

Рано или поздно, в совершенно неподходящий момент, нерешенные задачи встают перед человеком, требуют своего решения и осложняют жизнь (собственную и окружающих), снижают продуктивность его деятельности. Примером могут служить люди, которые, будучи уже взрослыми, неожиданно начинают вести себя, как трудные подростки. Почти всегда оказывается, что в свое время эти люди не пережили типичных подростковых трудностей, не автономизировались от взрослых, не идентифицировались со своим полом, не осознали своей личностной индивидуальности, т. е. не решили задач подросткового возраста.

Внимательный анализ показывает: задачи возраста имеют сложную структуру. Среди них есть такие, которые встают перед всеми сверстниками. Эти задачи можно назвать общими (глобальными). Они определяются разными факторами. Так, анатомо-физиологическое созревание структур мозга и организма коррелирует с содержанием естественно-культурного ряда глобальных возрастных задач. Традиционные изменения социального статуса и образа жизни ребенка, связей с социальной и природной средой,

методов образования в ходе его возрастного развития выдвигают социально-культурный ряд задач. Состояние личностной зрелости, типичное в конкретном возрасте, возникновение психологических новообразований определяют общий для сверстников социально-психологический ряд задач.

Есть задачи, которые можно назвать особенными (групповыми). Они встают лишь перед определенными группами однодок: только перед девочками или только перед мальчиками; перед городскими (сельскими) жителями; перед детьми, живущими в интернате; перед единственным ребенком в семье и т. д.

Есть задачи, которые можно назвать единичными (частными). Они встают только перед отдельными детьми, обуславливаются их сугубо индивидуальными особенностями. Эти задачи всегда уникальны и требуют от воспитателя импровизации, интуиции, такта.

Естественно, между названными видами задач нет жестких перегородок, их разделение в определенной мере условно. И все же вычленение и осознание их дает возможность по-иному взглянуть на развитие ребенка, на его роль в этом процессе, на предназначение и возможности воспитания.

Принципиально важным является то, что задачи возраста может решить только сам ребенок. Решение объективно существующих общих, особенных и единичных возрастных задач оказывается возможным для ребенка, только если он воспринимает их как лично значимые. Следовательно, воспитание может и должно, с одной стороны, соответствовать задачам возраста, а с другой — способствовать принятию их ребенком и овладению способами их эффективного решения. Успешное решение задач возраста возможно при наличии следующих условий:

- посильность преодолеваемых трудностей, их адекватность индивидуальным особенностям ребенка;
- разнообразие, эмоциональная и интеллектуальная насыщенность его деятельности;
- очевидное признание окружающими успешности реализации ребенком позиции ученика;
- расширение собственного пространства жизни ребенка;
- сохранение здоровья (остроты зрения, осанки и пр.) и дальнейшее развитие организма.

В младшем школьном возрасте решается определенная система возрастных задач. Решение *естественно-культурных задач* приводит к:

- завершению созревания мозга (лобных долей и пр.), нервной и других систем организма;
- децентрации психики (ощущение синкретичной связи с миром должно смениться представлением о выделенности ребенка из мира; формула «Я = мир» вытесняется формулой «Я и мир», где *и* является соединительным, а не противительным союзом);
- реализации психологических новообразований: произвольности психических процессов; способности переносить более длительные физические и психические усилия,



заниматься неинтересным делом; более глубокому осознанию цели своей деятельности, поведения, отношений; умению действовать во внутреннем плане, совершенствовать способы интеллектуальной деятельности (например, запоминать по смыслу, по аналогии, по порядку и т. д.).

*Социально-культурные задачи* состоят в:

- психологической адаптации к школе;
- овладении способами самоорганизации, саморегуляции своего поведения и рационального взаимодействия со временем;
- освоении пространства школы;
- овладении основами научного мышления и учением как актуальной сферой самореализации;
- первоначальной систематизации и объективации знаний, полученных до школы, в школе, вне ее.

*Социально-психологические задачи* состоят в:

- формировании умения адекватно оценивать результаты своей деятельности и деятельности других;
- формировании специфического отношения к учителю как к носителю знаний;
- совершенствовании способности к деловому, функциональному общению со взрослыми;
- преодолении возрастного эгоцентризма;
- совершенствовании умения эффективно взаимодействовать в группе сверстников, уживаться в ней;
- разрешении противоречий возраста (среди которых главное — между позицией «ребенок» и позицией «ученик»).

Помимо этих общих выявляются и особые задачи для детей младшего школьного возраста. Например, для каждого первоклассника важно научиться слушать и слышать учителя, даже когда тот ни к кому персонально не обращается; приучить себя с интересом выполнять не только легкие, но и сложные задания. Для девочек-первоклассниц важно хорошо выглядеть в глазах взрослых, утвердиться в качестве любимицы учительницы, а для мальчиков-первоклассников — преодолеть свою импульсивность, утвердиться в собственных глазах. Городской первоклассник решает задачу научиться распределять время и силы между учением и другими занятиями (спортом, музыкой, техническим творчеством и пр.); сельский — распределять свои силы между школой и домашним трудом. Для ребенка, имеющего братьев и сестер, важной задачей становится либо подкрепление / разрушение «имиджа старшего брата (сестры)», учившегося или продолжающего учиться в той же школе, либо «прокладывание дороги» для своих младших родственников.

Для первоклассника, особенно единственного ребенка в семье, важно научиться общаться со сверстниками; привыкнуть к тому, что значимый взрослый общается с ним как с одним из многих детей, а не как с уникальной личностью, что его права и желания рядоположены правам и желаниям других детей. Второклассник стремится занять свое собственное, вполне определенное место в системе отношений класса. В третьем классе актуализируется задача освоения и утверждения в коллективе тех социальных ролей, которые наиболее адекватны полу ребенка. Младший школьник — переселенец или новичок — должен добиться признания в новой среде, ассимилироваться с ней.

Из всего вышесказанного с очевидностью вытекает чрезвычайно высокая объективная и субъективная значимость того отрезка жизни, который принято называть младшим школьным возрастом. Будучи начальным, этот возраст вместе с тем, может быть, самый главный в школьном периоде жизни человека. Даже простые пробелы в знаниях, образовавшиеся в начальном периоде обучения, как правило, приводят к серьезным проблемам на последующих этапах. Все, что происходит с ребенком в школе, на уроке, в общении с учителем, приобретает для него глубокий психологический смысл, проникает в его подсознание и сказывается на дальнейшем личностном развитии.

Об этом говорят наблюдения за судьбами многих людей, в частности обнаруженный А. Ф. Никитиным факт: преступниками в молодые годы становятся чаще всего те, кто уже ко второму классу разуверился в себе как ученике, потерял надежду на получение хороших отметок, доброжелательность учительницы, справедливость родителей. У таких детей происходит потеря учебной мотивации, развивается дидактогения, школьная дезадаптация, стойкая педагогическая запущенность.

Таким образом, ценность новой социальной ситуации (включения ребенка в систематический образовательный процесс), как и ответственность взрослых, находящихся рядом с младшим школьником, трудно переоценить. В это время может быть продуктивно использован потенциал развития, накопленный в предыдущие годы, сформирован фундамент эффективного развития ребенка как ученика и основательно укреплен фундамент его личностного совершенствования. А может произойти блокирование индивидуальных возможностей ребенка; торможение его интеллектуального, нравственного, социального и даже физического развития; формирование множества комплексов, которые долгие годы будут осложнять жизнь человека. Вот почему классному руководителю, учителю начальных классов, любому воспитателю младшего школьника важно, с одной стороны, знать специфику данного возраста, а с другой — осмыслить, преодолеть распространенные, но неправильные по своей сути стереотипы общественного и педагогического сознания.

## Глава 3

### **Антропологический подход к воспитанию младших школьников**

Без понимания ошибочности стереотипов педагогического сознания невозможно овладеть технологией превращения образовательного процесса в воспитательный, технологией организации такой жизнедеятельности младших школьников, которая станет прочным и достойным фундаментом их будущей жизни. Эффективность воспитания зависит от осознания взрослым смысла своей деятельности, ее целей, адекватного оценивания ее хода, конечного и промежуточного результатов, своевременности конкретных действий и пр. Но прежде всего, оказывается, важно обладать *современным педагогическим мировоззрением*, которое:

- включает в себя интегрированные научные представления о сущностных особенностях человека, природе ребенка, его развития и воспитании;
- ориентировано на гуманистические ценности;
- реализуется в самостоятельной, творческой, лично ориентированной педагогической деятельности.

Современное педагогическое мировоззрение основывается на антропологическом знании и принципиально меняет подход к ребенку и его воспитанию. Это знание, имеющее педагогическую направленность, накапливалось в течение длительного времени и привносится в современную педагогику благодаря усилиям целого ряда исследователей: И. Канта, К. Д. Ушинского и других мыслителей прошлого; современных отечественных (А. Г. Асмолов, Б. М. Бим-Бад, И. А. Колесникова, А. И. Мещеряков, В. А. Сластенин и др.) и зарубежных ученых (О. Больнов, М. Бубер и др.)

Согласно антропологическим представлениям каждый *ребенок* — человек, т. е. сверхсложное, неисчерпаемое, во многом загадочное явление. Ему с самого рождения присущи все видовые особенности: он — живое, целостное и противоречивое, динамичное и активное существо, обладающее даром речи и мысли, социальностью и разумностью, духовностью и креативностью, потребностью и способностью воспитывать и быть воспитанным.

Всякий ребенок органически связан с земной природой и обществом. Он рождается биологическим организмом, индивидуальностью, членом общества, потенциальным носителем культуры, создателем межличностных отношений. В этом смысле любой ребенок, независимо от возраста, характера и успеваемости, — это не «будущий», а вполне «настоящий» человек, личность, имеющая определенные права и обязанности перед собой и другими, активно включающаяся в социальные процессы в качестве их субъекта, а не только объекта заботы взрослых. В этом смысле ученик и учитель, взрослый и ребенок равны между собой.

Дети и взрослые взаимозависимы, несут определенную ответственность друг за друга, можно сказать, что они являются условием взаимного развития. Дети выполняют в обществе, в жизни человечества особую, чрезвычайно значимую функцию: они

гуманизируют социальные отношения, обеспечивают человечеству идеальное бессмертие и стимулируют его креативность, психологически поддерживают взрослых (внушают им оптимизм, самоуважение, ответственность и пр.). Следовательно, ребенок, как и взрослый, может сказать о себе словами Г. Р. Державина:

Я — связь миров, повсюду сущих.  
Я — крайняя степень вещества.  
Я — средоточие живущих,  
Черта начальна Божества.  
Я телом в прахе истлеваю,  
Умом громам повелеваю.  
Я — царь, я — раб,  
Я — червь, я — Бог!

Но, имея общую со взрослыми людьми природу, дети, в том числе и младшие школьники, проявляют и реализуют ее несколько иначе. Они более чувствительны к природным явлениям. Их организм имеет самый высокий уровень способности к изменению, развитию.

Дети максимально активны в освоении окружающего мира, в овладении физическими и социальными условиями жизни, в созидании своего внутреннего мира. При этом активность ребенка в настоящем сочетается с ярко выраженной и для него субъективно чрезвычайно ценной устремленностью в будущее. Это является одной из движущих сил индивидуального развития ребенка.

Бросается в глаза высокая креативность детей, которая бывает достаточно продуктивной. Довольно долго в детстве сила воображения оказывается большей, чем способность рационально мыслить, но это не мешает детям познавать абстрактные теоретические понятия, усваивать уроки жизни. В силу недостаточной зрелости психических процессов и ограниченности жизненного опыта, научных знаний дети привержены к воображаемому миру, к игре. В то же время они достаточно рано начинают проявлять способность к самоанализу, самокритике, самовоспитанию и одновременно к эмпатии, ориентации на другого, т. е. демонстрировать свою разумную человеческую природу.

Многообразны проявления духовности детей. Это и чувство удовольствия от человеческого (нравственного) поведения, и стремление ориентироваться на идеал и следовать ему более или менее продуктивно, и способность любить не только близких, знакомых, реальных, но и далеких, незнакомых, воображаемых людей, и почти безграничная вера в добро и справедливость, и отзывчивость на воздействие искусства.

Социальность и органическая взаимосвязь разных ипостасей человека в детстве проявляются особенно наглядно. Действительно, поведение, личностные характеристики и даже физический облик и здоровье ребенка, во-первых, обуславливаются не только и не столько внутренними, врожденными особенностями, сколько внешними условиями. Среди них наиболее значимые:

- интенсивное общение со взрослыми;
- интеллектуальная, эмоциональная и ценностная атмосфера окружающей ребенка среды;

- востребованность тех или иных качеств и способностей ребенка;
- насыщенность пространства его жизни разнообразными впечатлениями, творчеством;
- особенности воспитательной системы, в которую он включается.

Антропологическое знание содержит следующие представления о воспитании.

*Воспитание* — чрезвычайно сложное явление, имеющее, как минимум, социальный, психологический, педагогический, философский, культурологический, естественно-научный аспекты. Сложность воспитания как реального явления обусловлена тем, что оно одновременно:

- характеризует специфически человеческий способ бытия;
- оказывается органической составляющей человеческого образа жизни;
- позволяет каждому человеку реализовать врожденную потребность быть воспитанным, исполнить его прирожденный долг — воспитывать себя и свое потомство;
- представляет собой специальный, отличающийся от других содержанием, методами, технологией, социально ценный вид деятельности.

Воспитание — это процесс, одновременно синкретичный и дифференцированный, направленный не только на детей. В него включены люди любого возраста, процессии, уровня развития. Оно не только влияет на каждого человека, создает условия для существования и развития, но и сохраняет и совершенствует гуманистическую сущность любого сообщества.

В основе воспитания всегда лежит социальное действие, предусматривающее ответное действие партнера. В то же время всякий человек имеет врожденные и более или менее осознанные и развитые потребности и способность к самосовершенствованию, помощи другим. В силу этого каждый воспитатель всегда является воспитанником, и, наоборот, всякий воспитанник — воспитателем, а любой человек — одновременно и субъектом, и объектом воспитания.

Потребность в воспитании удовлетворяется, а способность развивается у человека в течение всей жизни. Более того, происходит смена референтного воспитателя: от взрослого и старших по возрасту детей через ровесников до более молодого человека и даже ребенка. *Референтный воспитатель* может быть реальным лицом, а может быть вымышленным персонажем, может существовать рядом и быть отделен от человека пространством и даже временем. Это может быть как отдельный человек, так и группа людей. Функцию референтного воспитателя выполняет по отношению к себе и сам человек, причем с достаточно раннего возраста.

Воспитание конгруэнтно человеку. Оно является процессом целостным, разумным, духовным, креативным, незавершенным, динамичным и противоречивым.

Наиболее эффективным для человека и общества является воспитание, логика которого антропологична, т. е. природо- и культуросообразна.

Изложенные представления о ребенке и воспитании составляют сущность современного педагогического мировоззрения, основу антропологического подхода в воспитании.

Принятие этих представлений позволяет педагогу осознать целостный характер своей деятельности и помогает осуществлять ее в целях развития ребенка как целостной личности, а не только для совершенствования одной из ее сторон (сознания, чувств, воли, организма, духовной сферы и пр.). Эти знания позволяют воспитателю действовать своевременно. За счет этого обеспечивается полноценное проживание каждого периода жизни, детства прежде всего, последовательное решение развивающимся человеком всех возрастных задач.

Антропологическое мировоззрение позволяет педагогу осознанно и системно организовывать воспитание как природо- и культуросообразный процесс, превращая его в сотрудничество, содействие, диалог, т. е. в процесс, взаимодействующими субъектами которого являются не только взрослые, но и дети. Поскольку воспитание оказывается совместным бытием и содействием друг другу детей и взрослых, постольку у ребенка складываются свои, но при этом приемлемые для взрослых представления о достойном образе жизни, о значимой системе отношений и ценностей; происходит целостное развитие ребенка.

Антропологический подход делает отношения младшего школьника с учителем более содержательными, глубокими, продуктивными и позволяет:

- учить младших школьников без школьной отметки (Ш. А. Амонашвили, Л. В. Занков, С. Френе и др.);
- организовать учебную деятельность как совместно распределенную, коллективную (В. В. Давыдов, М. Д. Виноградова, И. Б. Первин и др.);
- превратить внеурочные и внешкольные занятия младших школьников в личностно значимую творческую деятельность (С. Г. Глухова, И. В. Грузина, Е. А. Андреева и др.);
- создать в детском объединении здоровую психологическую атмосферу.

Антропологический подход позволяет педагогу исключить из жизни младших школьников такое опасное явление, как *дидактогения*. *Дидактогения* — устойчивый страх перед школой, утрата интереса к учебной деятельности.

Ребенок, подверженный дидактогении, уклоняется от занятий, теряет возрастной оптимизм и уверенность в себе, испытывает тяжелое чувство полной эмоционально-личностной зависимости от учителя, безысходности. Между тем известно, что подобные отрицательные эмоции в 1,5 раза снижают производительность учебного труда, а отрицательное отношение к учителю в 10 раз уменьшает усвоение младшим школьником учебного материала.

Определим условия, при которых происходит превращение педагогической деятельности в гуманистическую систему воспитания: 1) осознание педагогами, что цель их деятельности — не знания, не развитие интеллекта только, но развитие ребенка как целостного человека; 2) четкая вербализация принципов педагогической деятельности (природосообразность, антропологизм, позитивизм и т. д.) и реализация возрастного, дифференцированного, личностного, деятельностного подхода; 3) владение технологией

сотрудничества, содействия, постановки перспектив, создания относительно высокого уровня трудностей, высоконравственной атмосферы, опоры на жизненный опыт ребенка и доверие к нему, организации совместной и индивидуальной творческой деятельности;

4) систематическая фиксация изменений и в коллективных отношениях, и в личности каждого ребенка.

## Глава 5

### Анатомо-физиологические особенности организма

Остановимся на характеристиках организма младшего школьника, поскольку, с одной стороны, они практически *не осознаются* педагогами и родителями, а с другой — *существенны* для ребенка и его воспитания в данном возрасте.

Развитие организма ребенка в этом возрасте идет достаточно *интенсивно*. Но с анатомо-физиологической точки зрения этот процесс протекает относительно *спокойно* и *гармонично*.

В младшем школьном возрасте дети продолжают *расти*. При этом меняются не только рост и масса, но и пропорции тела ребенка. В частности, происходит дальнейшее уменьшение размеров головы: с  $1/6$  роста тела в 6 лет до  $1/7$  в 12 лет. (Напомним, что у взрослого человека высота головы в норме составляет  $1/8$  его роста.) Если рост головы в рассматриваемый период жизни ребенка замедляется, то его конечности растут быстрее других частей тела. Известно, что с 6 до 10 лет общий рост ребенка увеличивается главным образом за счет роста ног. Размеры тела мальчиков и девочек в этот возрастной период различаются пока не очень сильно, а обнаружатся позднее — в период полового созревания. Примерно с 10 лет 4 месяцев девочки по росту начинают обгонять мальчиков, которые вступают в пубертатную фазу ускорения роста, как правило, с 13 лет 10 месяцев.

К 10 годам у детей *заканчивается формирование механизмов иммунитета*, отчего дети в этот период обычно болеют меньше, чем дошкольники.

Продолжает формироваться *скелет* ребенка. Значительная прослойка хрящевой ткани обуславливает большую гибкость костей, особенно позвоночника. Мускулатура (в частности, мышцы спины и брюшного пресса) относительно слаба. Прочность опорного аппарата также еще невелика. Дети владеют всеми видами естественных движений, проявляют большую двигательную активность, но довольно быстро устают, особенно при выполнении однообразных действий. Это связано и с несовершенством нервных механизмов регуляции движений, из-за чего их движения недостаточно легки, экономны, сопровождаются повышенным расходом энергии. Вот почему физическую нагрузку младших школьников необходимо строго регулировать и ограничивать.

Быстрая утомляемость, низкая работоспособность девочек и мальчиков объясняются и другими особенностями организма.

*Сердечно-сосудистая система* ребенка 6—10 лет отличается большой жизнеспособностью: сосуды достаточно широкие, а стенки сосудов эластичные, что создает благоприятные условия для работы сердечной мышцы. Однако, ритм сердечной деятельности еще не стабилен. Улучшение снабжения мышц, других органов и тканей кислородом и питательными веществами по-прежнему достигается за счет повышения частоты сердцебиения, а не за счет прироста объема крови, выбрасываемой сердцем во время сокращения. Этот объем у детей этого возраста примерно в 2 раза меньше, чем у подростков.



*Органы дыхания* детей младшего школьного возраста отличаются от органов дыхания взрослых. Воздухоносные пути более узкие, выстилающая их слизистая нежна и легкоранима. Общее количество альвеол легких почти равно количеству альвеол взрослого (около 300 млн), но их общая поверхность примерно в 2 раза меньше (40 м<sup>2</sup> при норме для мужчин 80 м<sup>2</sup>). Дыхание менее глубокое, но более частое; скорость потребления кислорода всем организмом значительна. В связи с этим дети этого возраста менее всего приспособлены к работе в условиях, когда организму недостает кислорода.

При недостатке свежего воздуха, движений, при неправильном питании и нездоровом образе жизни у ребенка легче, чем у взрослого, возникает уменьшение количества эритроцитов или содержания гемоглобина в крови (их норма у младших школьников близка к взрослой).

Наиболее существенным физиологическим процессом, происходящим в рассматриваемый период жизни человека, является *завершение созревания коры больших полушарий мозга*. Именно это позволяет начать систематическое обучение ребенка в школе. Состояние головного мозга, зрелость различных его структур и сформированность связей между ними влияют на все психические процессы и обеспечивают успешное овладение ребенком не только школьными знаниями, но и позицией ученика.

Как правило, к моменту начала обучения в школе мозг ребенка является в значительной мере *функционально и структурно зрелым*, что обеспечивает включение высших нервных центров в прием и переработку увеличившейся количественно и изменившейся качественно информации. Однако некоторые элементы мозга, и особенно связи между ними, продолжают формироваться в течение еще нескольких лет. Так, у ребенка в 6 лет не только подкорковые структуры, но и кора больших полушарий уже в значительной мере являются зрелыми. Действительно, размеры поверхности большинства корковых зон (за исключением лобных долей) в этом возрасте составляют около 80 % их размеров у взрослого человека.

К 7 годам у ребенка не только внешнее строение, но и клеточная организация большинства областей головного мозга достигает уровня развития мозга взрослого. Электроэнцефалография мозга ребенка фиксирует в это время устойчивое преобладание таких ритмов активности нервных клеток коры больших полушарий, которые свойственны взрослому. В то же время отмечаются колебания и низкая частота основного ритма деятельности нервных клеток мозга, что свидетельствует о более высоком, чем у взрослых, возбуждающем влиянии подкорковых структур на кору.

На протяжении младшего школьного возраста созревание коры продолжается. Особенно интенсивно развивается не достигшая взрослого состояния *лобная часть* коры головного мозга — ее извилины и борозды (их развитие заканчивается к 12—15 годам), а также нервные элементы, которые связывают эту область с другими участками мозга. Значимым является и существенное увеличение объема и длины основных проводящих (по ним идет информация о зрительных и звуковых сигналах), а также встречных (по ним мозг передает свои команды к двигательной системе) путей.

Интенсивно развиваются и волокна, которые связывают участки мозга правого и левого полушарий, и ассоциативные волокна, пролегающие между пунктами одного и того же полушария. Все это приводит в конечном итоге к целостной деятельности мозга ребенка и к приобретению корой главенствующей роли.

К 10—12 годам между корой и подкоркой головного мозга окончательно устанавливаются отношения, характерные для взрослых людей. Развитие мозга сказывается на динамике всех психических процессов младшего школьника.

## Глава 7

### Социально-психологические особенности возраста

Для младшего школьника характерны и определенные социально-психологические особенности. Так, у детей этого возраста существует своеобразная *система потребностей*. Она включает в себя и те потребности, которые присущи всем людям (витальные, духовные, коммуникативные и пр.), и те, что свойственны детству (быть защищенным, успешным, получать разнообразные впечатления, играть и др.), и те, которые являются собственно возрастными.

Одна из генеральных потребностей детства — стать взрослым — у младшего школьника принимает вид стремления *быть хорошим учеником*, получить признание окружающих именно в этом качестве. Возникновение такой потребности по времени совпадает с созреванием тех структур мозга, органических процессов и психологических новообразований, которые объективно являются основанием для начала регулярного образования.

Удовлетворить потребность быть хорошим учеником ребенок может только в учебной деятельности, но эта деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, психики, личности. Она, как отмечает Л. Ф. Обухова, поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, понимания того, «чем я был и чем стал». Вот почему *учебная деятельность становится в этот период жизни ведущей*. Но, к сожалению, она не всегда «ведет» ребенка к совершенствованию.

Общеизвестно: в процессе обучения происходит стандартизация условий жизни ребенка, нивелирование его познавательных интересов. Учебная деятельность зачастую сводится лишь к рутинному овладению школьными умениями и навыками; она не всегда соответствует индивидуальным особенностям и творческим возможностям младшего школьника. Часто ребенок не чувствует себя хорошим учеником, т. к. не удовлетворяет свою генеральную потребность. Эта ситуация в любом случае негативно отражается на процессе развития ребенка в целом: и тогда, когда его низкая самооценка своих учебных успехов адекватна; и тогда, когда она неадекватна. (Например, ребенок справляется с освоением учебной деятельности, но, естественно, иногда допускает ошибки и промахи: ведь он только начал ею овладевать. Однако притязания и ожидания его родителей чрезвычайно высоки, и потому школьные успехи их ребенка кажутся им недостаточными. Вслед за родителями и сам ребенок начинает недооценивать себя как недостаточно успешного ученика.) В таких ситуациях возможны различные отклонения от нормального пути развития ребенка.

Младший школьник начинает вытеснять учебную деятельность на периферию своей жизни, отчуждается от всех требований, которые предъявляются к школьнику, теряет свойственные возрасту оптимизм и доверие к учителю, родителям. В результате преобладающими в развитии ребенка могут оказаться потери, а не обретения.

В *структуре деятельности* младшего школьника важное место продолжает занимать игра, развивающее значение которой все еще велико. В частности, она позволяет сделать скрытый смысл изучаемого в школе ясным, наполняет учебную деятельность чувствами. И она подчиняется учебной деятельности: на игру отводится все меньше времени,

содержание игр зависит от школьной жизни, партнерами по игре становятся одноклассники, она все чаще происходит в воображении, во внутреннем плане.

*Интересы* младшего школьника, по мнению многих ученых, неустойчивы (А. А. Люблинская), недолговечны (С. Л. Рубинштейн), ситуативны (Н. Г. Морозова), поверхностны (В. В. Давыдов). Ярко выражен познавательный интерес, который основывается на интуитивном принятии ценности знания (В. В. Давыдов).

Специальное изучение этого вопроса установило, что диапазон познавательных интересов современного московского младшего школьника достаточно широк. Он интересуется вопросами мироздания и космическими полетами, существованием Бога и появлением жизни на Земле, своим настоящим и будущим, мировыми событиями и природными явлениями. Его интересует мир во всех проявлениях и возможность изменить его к лучшему.

Развивающиеся познавательные интересы делают ребенка способным не только отмечать тот или иной факт, но и проникать в сущность некоторых явлений, вскрывать их причины. Школа, к сожалению, недооценивает эти его способности, а школьные занятия не актуализируют разнообразные познавательные интересы, которые удовлетворяются главным образом с помощью книг, журналов и телепередач. Младший школьник готов смотреть все телепередачи подряд: научные и документальные фильмы, новости, сериалы, игры и пр. Он с интересом рассматривает яркие детские журналы и энциклопедии, заглядывает в словари и медицинские издания, читает сказки.

Учебные интересы часто существуют параллельно с познавательными, и они достаточно динамичны. В первом классе ребенка интересует сам процесс учебы, одобрение взрослыми его учебной деятельности, школьная отметка; во втором — содержание и результат учебной деятельности; в третьем и четвертом — возможность проявить самостоятельность и творчество в ходе учебы.

Кроме познавательных интересов, младшему школьнику интересны рисование и конструирование, он любит петь, танцевать, мастерить. О направлении развития его интересов дает представление частное исследование, проведенное студенткой МПГУ А. Воробьевой в одной из московских школ. Она спрашивала у детей разного возраста, что бы они купили, если бы все могли. У первоклассников преобладали сладости и прочие нехитрые удовольствия; у второклассников — книги; у детей более старшего возраста — путешествия по историческим местам.

Высокая эмоциональность, недостаточная способность к длительным волевым усилиям обуславливают преобладание интереса к небольшим, близким, конкретным по результату делам, которые дети хорошо себе представляют от замысла до завершения.

Любой возраст отличается и специфической чувствительностью, отзывчивостью, особой направленностью активности, т. е. *сензитивностью*. Возрастная сензитивность обусловлена сплетением органического и социального рядов в целостном психологическом развитии ребенка: сплетением процессов созревания с культурными накоплениями ребенка, с педагогическим мастерством воспитателей (Б. Г. Ананьев). Важно, что обостренная отзывчивость, чувствительность ребенка, особая направленность его активности, в свою очередь, обуславливают меру готовности к преобразованиям в ходе воспитания.

Младший школьник чрезвычайно сензитивен к искусству, природе, отношению взрослых, что является своеобразной детской одаренностью (Н. С. Лейтес). Воспитание, опирающееся на эту особенность, оказывается чрезвычайно эффективным, а ее излишняя эксплуатация взрослыми пагубно сказывается на развитии детей.

Младший школьный возраст, как любой другой, характеризуется рядом *противоречий*. Главное из них состоит в том, что ребенок одновременно тяготеет к двум противоположным позициям: ребенка и взрослого.

С одной стороны, он все еще стремится оставаться ребенком, т. е. человеком, не имеющим обременительных обязанностей, живущим в свое удовольствие (гедонистом), опекаемым, ведомым, эмоционально и материально зависимым от взрослых, не несущим серьезной ответственности за свои действия и т. д.

С другой стороны, ему крайне важно стать школьником, т. е. человеком ответственным, самостоятельным, трудолюбивым, обязанным выполнять свой долг перед взрослыми и своим будущим, подавляющим сиюминутные желания, и пр. Это основное противоречие конкретизируется в целом ряде других, возникающих в связи с поступлением ребенка в школу. Назовем наиболее типичные из них, вызванные изменением внешних условий жизни ребенка:

- потребность растущего организма в интенсивной двигательной активности вступает в противоречие с необходимостью вести малоподвижный образ жизни, буквально не двигаться на уроке, при выполнении домашних заданий и даже на перемене;
- тяга к игре противоречит необходимости отказываться от нее в пользу учебной деятельности;
- общительность должна сочетаться с необходимостью дисциплинированного поведения на уроке, где нельзя разговаривать и следует работать самостоятельно;
- монотонность школьной жизни, недостаточность ярких, красочных событий в ней, акцент на умственном развитии вступают в конфликт со способностью ребенка бурно переживать происходящее, эмоционально реагировать на все события;
- противоречие между потребностью младшего школьника в личностном, неформальном общении со взрослыми и преобладанием делового, функционального общения с одним из самых значимых взрослых — с учителем;
- всеядность интересов мешает концентрации на усвоении школьной программы;
- стремление хорошо учиться, которому мешает потребность быть свободным и пр.

Столкновение названных противоречий создает определенное, иногда достаточно сильное напряжение. Оно может как провоцировать конфликтное поведение младшего школьника, так и стимулировать развитие его психики. Существуют и внутренние противоречия, не связанные напрямую с изменением образа жизни ребенка. Например, дети в этом возрасте демонстрируют высокую креативность в игре, познании, художественной деятельности. И в то же время они отзывчивы, привержены к стереотипным формам организации жизнедеятельности, требуют от взрослых привычного поведения.

Младший школьник чрезвычайно активен, что проявляется и в его неумной любознательности, и в готовности вступить в контакт с любым человеком, и даже в ябедничестве. Но при этом он не тяготится быть механическим исполнителем чьих-то не всегда ему понятных замыслов. Большинство детей обладает относительно высоким уровнем общего развития, а школьная зрелость, готовность к школе при этом недостаточны; словарный запас довольно богат, но к овладению письмом ребенок не готов, поскольку его произношение часто бывает нечетким и неправильным, а мелкая моторика развита недостаточно.

Игровая деятельность по-прежнему привлекательна, приучила детей к относительно демократичным взаимоотношениям с партнерами, но они принимают и даже поддерживают авторитарный стиль взрослого.

Младшие школьники высоко ценят людей, уважающих других, способных поделиться чем-то, помочь, поддержать в трудную минуту, но быть такими им самим трудно. Чаще всего в жизни они неосознанные эгоисты, у которых недостаточно развито чувство уважения, ответственности и долга перед товарищами, родителями.

Дети младшего школьного возраста характеризуются особыми отношениями «к миру (картина мира) и с миром (чем мир является для человека), к себе (образ «Я») и с собой (чем человек является для себя)» (А. В. Мудрик).

*Картина мира* у большинства младших школьников яркая, включающая реальное воображаемое бытие, насыщенная радужными красками и радостными эмоциями, но упрощенная, плоская, не объемная. В начале данного периода своего развития ребенок не воспринимает мир отдельно от себя; он слит с семьей, страной, народом, природой. К концу рассматриваемого возраста и эта *синкретичность*, и органичный *оптимизм* изживаются.

*Мир является перед ребенком* как бесконечное многогранное, защищенное взрослыми пространство для игр и дружбы, познания и взаимодействия с природой. Следовательно, его отношение с миром *комфортное*. В то же время оно становится более сложным. Так, отношения со сверстниками в младшем школьном возрасте — это не чисто дружеские и не игровые отношения, какими они были до школы. Они возникают в учебной деятельности или по ее поводу, опосредуются ею и учителем, который воплощает все, что стоит за словом «школа», в руках у которого мощнейший инструмент воздействия на каждого школьника — отметка.

Отношения с учителем в первую очередь определяют благополучие или неблагополучие младшего школьника. Это становится наиболее очевидным в случае конфликта, напряженных отношений между ними. Зачастую при этом у школьника тормозятся все психические процессы, прежде всего развитие интеллекта. Ребенок начинает производить впечатление умственно отсталого, имеющего задержки в психическом развитии. В то же время дружелюбие, поддержка учителя придает силы и мощно движет вперед развитие даже не очень готового к школе ребенка. Одобряемое или не одобряемое учителем поведение, плохие или хорошие отметки, выставленные им, начинают конструировать отношения ребенка не только со сверстниками, но и с большинством взрослых (Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Славина и др.).

Младший школьник имеет дело с большим количеством взрослых. Они обслуживают его, обеспечивают условия для удовлетворения его витальных потребностей (в еде,

чистоте, движении, общении и пр.), зарабатывают деньги, организуют быт. Взрослые знакомят его с миром, лечат, учат самому необходимому, ходят в театр и читают книги, играют и разговаривают, мастерят и путешествуют, определяют режим и содержание жизни, круг знакомств и авторитетов, предупреждают об опасности, защищают от неприятностей, насилия и несправедливости.

Взрослые могут все: помочь в трудной ситуации, исполнить заветное желание, починить сломанный велосипед, кататься на лыжах и плавать, решать задачи и быстро читать, разжигать костер и т. д. Живут взрослые, по мнению детей, интересно, но трудно: они все время в хлопотах и заботах, часто бывают усталыми и невеселыми. Дети уважают взрослых, готовы прислушиваться к их мнению, доверяют и сочувствуют им.

Адекватно оценивая значимость взрослых в своей жизни и почти полную зависимость от них, младший школьник в то же время осознает и свое значение в жизни взрослых людей. Он понимает, что его жизнь, здоровье, благополучие, по крайней мере для самых близких, — ни с чем не сравнимые ценности. И это провоцирует ребенка на манипулирование родителями, другими родственниками, иногда даже учителями, на поиск средств привлечения внимания к себе. Самое сильное из них в реальности — болезнь, а в воображении — смерть. (Фантазии на тему «Вот умру — будете обо мне плакать» достаточно типичны в младшем школьном возрасте.)

Одних взрослых дети встречают лишь изредка, с другими видятся периодически, а с третьими имеют дело ежедневно. Но со всеми взрослыми ребенок готов вступить в активное взаимодействие, в беседу, от любого готов узнать что-то новое. Он знает, что среди взрослых встречаются злые, опасные, дурные люди, что взрослый может не только проконтролировать, но и наказать. И все же у ребенка преобладает оптимистическая установка на совершенство взрослого человека.

Он склонен идеализировать не только абстрактного или «положительного», но даже хорошо знакомого небезупречного взрослого. Такая идеализация сопровождается в то же время минимальными требованиями к взрослому, готовностью прощать любые промахи, недостатки, проступки. Можно охарактеризовать такое отношение к взрослым как слабость, проявление возрастной незрелости, а можно увидеть в нем богатый потенциал для развития и воспитания ребенка.

Действительно, идеализация взрослого человека, доверие, априорная расположенность к нему — важнейшее условие полноценного развития ребенка в рассматриваемый период и прочный фундамент для дальнейшей его жизни. Благодаря такому отношению к взрослым ребенок ощущает эмоциональный комфорт даже при неблагоприятных обстоятельствах: он уверен в себе и в мире. Такое отношение делает взрослого объектом подражания, а значит, стимулирует процессы социализации ребенка, интериоризации базовой культуры общества.

Самыми близкими и потому самыми идеализируемыми людьми для младшего школьника являются мама, папа, бабушка, дедушка, старший брат или сестра. Разрушить доверие и доброжелательность к ним чрезвычайно трудно. Ребенок, вопреки очевидному, отстаивает свое представление о родных как о самых замечательных людях, что называется, до последнего. Но если это все же случается, то ребенок стремительно «мудреет». Не прожив полностью своего возраста, не реализовав его специфических возможностей, он оказывается в мире, лишенном сказки и незабываемых авторитетов. Его внутренний мир обедняется, теряет свои разнообразные ароматы и яркие краски. Утрачиваются оптимизм, ощущение безграничных возможностей и радужных перспектив.

Одновременно усиливается чувство одиночества и беспомощности. Ребенок становится замкнутым, агрессивным и приобретает другие непродуктивные формы поведения.

В то же время младший школьный возраст — это период, когда ребенок совершает принципиально важный шаг в процессе выделения себя из мира близких взрослых. Это происходит в связи с появлением в жизни ребенка нового влиятельного взрослого — учителя. Учитель — носитель той социальной роли, с которой ребенок до школы не сталкивается: транслятора общечеловеческих знаний, представителя государства, общества.

Унификация жизни ребенка в школе и дома, минимальное внимание взрослых к его индивидуальным особенностям, определенная дистанция между учителем и учениками на уроке, некоторая напряженность и ослабление эмоциональной стороны отношений с самыми близкими людьми, постоянное оценивание взрослыми результатов труда ребенка (несовпадающее, особенно поначалу, с его собственным представлением об этом) — все это и многое другое приводит к появлению соединительного пока еще союза «и» между взрослыми и детьми.

*Образ «Я» младшего школьника гармоничен*, но при этом односторонен. Гармоническое отношение к себе проявляется в том, что наличное, желаемое, представляемое другими «Я» в этом возрасте совпадают. Объективным основанием для этого служит непротиворечивое состояние организма ребенка в данный период. Субъективным — его представление о себе как ученике. Поскольку учение — это ядро, основной смысл его жизни в данный период, постольку представления о себе зависят от качества этого ядра. В результате гармоничность образа «Я» не обязательно означает позитивное отношение конкретного ребенка к себе. Тот младший школьник, кто видит себя хорошим учеником, добился желаемого и поэтому искренне считает себя вообще достойным человеком: хорошим другом, сыном (дочерью), привлекательным для всех одноклассником и т. д. Тот же ученик, кто недоволен своими учебными успехами, негативно оценивает все стороны своей личности. Но недовольны своими учебными успехами бывают чаще всего хорошие ученики, а слабоуспевающие дети часто неадекватно высоко оценивают свое учение. Таким образом, своеобразная гармоничность образа «Я» младшего школьника парадоксальна и тревожна. Нельзя не отметить также обедненность этого образа: он сводится к характеристике учебных успехов и поведения ребенка в школе; за пределами остаются многие реальные достоинства и недостатки, возможности и интересы конкретного ребенка.

*Отношение младшего школьника к себе* можно назвать *уважительным*, так как он принят в мир взрослых, занят трудным и вызывающим уважение окружающих делом, соблюдает школьную дисциплину, что тоже нелегко; ему свойственны высокие нравственные качества (честность, доброта, щедрость и пр.), он верный друг не только людей, но и животных, природы в целом, надежный помощник взрослых и т. д. Понятно, что мы имеем дело с идеализацией своего образа школьником, что является основанием для завышенной самооценки ребенка. Но понятно и другое: завышенная самооценка — хорошая база для продуктивного существования и условие полноценного развития ребенка.

Исследователи со времен Ж. Пиаже отмечают такую интересную социально-психологическую особенность этого возраста, как динамичность нравственных представлений. Они меняются от нравственного максимализма (когда ребенок имеет твердые, излишне категоричные представления о добре, зле, справедливости, убежден в их незыблемости и неизменности) к нравственному релятивизму (когда ребенок понимает



относительность своих нравственных представлений, признает право каждого на свою точку зрения). Отметим, что симпатии ребенка редко принадлежат отрицательному герою, реальному или вымышленному. Гораздо чаще он симпатизирует тому, кто обижен, кто спасает других, попадает в трудные ситуации, переживает опасные приключения и т. д. Причем чем старше ребенок, тем меньше его нравственные представления зависят только от поведения и внушения взрослых. Сверстники тоже активно помогают друг другу в толковании и оценке нравственных правил и ценностей, утверждаемых взрослыми.

## Раздел третий

### Практика организации воспитания младших школьников

#### Глава 9

##### Особенности конкретных воспитательных технологий

В данном разделе представлены два варианта реализации антропологического подхода к воспитанию младших школьников, их логика, содержание, технология осуществления.

Идея подобной организации воспитания была предложена в свое время сотрудницей института «Открытое общество» Л. И. Семиной для пропедевтики гражданско-правового воспитания. Попытки реализовать идею на практике предпринимались учителями младших классов ряда школ Москвы, Подмосковья, Урала в 1996—1999 г. Обобщение опыта подобной работы позволяет нам предложить начальной школе курс «Учимся быть самостоятельными» как возможное продолжение этой работы в третьих-четвертых классах. Эти курсы, представляющие собой системы воспитывающих занятий, не рядоположены, а последовательно связаны друг с другом, хотя их можно использовать и независимо друг от друга. Сегодня подобные занятия проводятся в городских и сельских школах России либо за счет школьного компонента, либо вместо классных часов и показывают высокий потенциал подобной организации воспитания современных младших школьников.

В данном случае воспитание младших школьников осуществляется не через совместные мероприятия, общие дела, а через рефлексивную деятельность детей, через размышления, диалоги, дискуссии и т. д. Вся система занятия, их содержание, методы проведения направлены на развитие самосознания учащихся. Именно эта направленность определяет атмосферу, стиль и тон жизни классного коллектива не только во время специальных занятий, но и вне их: на уроках, переменах, внеурочных встречах детей. Таким образом происходит не только личностное развитие каждого, но и сплочение и совершенствование класса как значимой социально-психологической группы.

О содержании занятий в целом можно судить по толковому словарю, раскрывающему те основные понятия, вокруг которых разворачивается вся работа. В первом классе толковый словарь, подготовленный учителем, вручается каждому ребенку вместе со специальной тетрадью и другими листами-приложениями. И в начале работы этот словарь для детей — основной.

Работа младших школьников с толковыми словарями начинается в процессе воспитания умения жить вместе и продолжается позже, когда дети становятся более взрослыми, способными самостоятельно находить значения ключевых для каждой темы слов в различных словарях.

В школьной и домашней библиотеках наверняка найдутся толковые словари Ушакова и Ожегова, а может быть, и Даля, словари фразеологизмов и синонимов русского языка, иностранных и новых слов, философские, педагогические и психологические словари. Могут помочь и многочисленные словари для школьников. При этом учителю важно

всякий раз заранее самому просматривать те статьи, с которыми будут работать дети, чтобы помочь им точнее осознать оттенки и смысл тех или иных слов и выражений. Предлагаемый толковый словарь станет для учителя ориентиром в этой работе.

Важно, чтобы именно в младшем школьном возрасте произошло глубокое, окрашенное чувством усвоение понятий, которые лягут в основу представлений ребенка о сущности людей, об ответственности каждого перед самим собой и окружающими. Тогда можно надеяться, что в более старшем возрасте дети смогут отстоять и утвердить эти ценности в своей деятельности.

Предлагаемые варианты организации воспитания младших школьников являются реальным воплощением следующих смыслообразующих идей:

- наиболее *продуктивные и достойные* человека способы взаимодействия людей друг с другом — *сотрудничество*, компромисс, взаимные уступки, что невозможно без умения общаться, *договариваться*, преодолевать себя;

- дружным класс может стать, если дети заняты общей, увлекательной для них деятельностью, если в классе доброжелательная атмосфера, если каждый стремится *понять себя и другого* и в то же время умеет *принимать* достойное *индивидуальное решение и следовать ему*;

- *достойное* решение — это *самостоятельный ответственный* выбор, осуществляемый конкретной личностью, исходя из ее индивидуальных интересов и возможностей и из интересов и возможностей окружающих;

- осуществление самостоятельного выбора требует от человека определенной личностной зрелости. Оно невозможно без осмысленной *инициативы* и определенной *компетентности*;

- умение быть самостоятельным — это *целостное проявление* человека. В нем проявляется индивидуальность, отражается прошлое, проецируется будущее младшего школьника.

Принятие этой идеологии и признание этих идей определяют содержание, логику всей работы, структуру каждого занятия, предпочтительные формы и методы их проведения — реализуют антропологический подход к воспитанию младших школьников.

Успех воспитания младших школьников в значительной степени зависит от технологии педагогической деятельности. В связи с этим остановимся на некоторых особенностях организации занятий, на которых дети учатся быть коллегами и самостоятельными субъектами деятельности.

Практика показывает, что дети склонны называть эти занятия уроками, а их систему — предметом, название которого они придумывают сами. Наверное, не будет большого греха пойти за ними в этом отношении. Однако взрослым важно при этом понимать: любое из предлагаемых занятий не обычный школьный урок, а, скорее, час воспитания. И хотя проводит их все тот же значимый для младших школьников взрослый человек — учитель, а точнее сказать, учительница, он/она выступает в несколько иной роли — классного руководителя, поэтому и свою работу с детьми организует несколько по-иному.

На этих занятиях *никто никого не учит, но каждый*, и учитель в том числе, учится. Учится, размышляя. Размышляя о жизни, о своем собственном жизненном опыте и поведении, о своих возможностях, интересах, успехах, задачах. О своей взаимосвязи с другими людьми и ответственности перед собой и перед ними — не только самыми близкими, но и теми, кто отдален от нас пространством и временем. Учится не в процессе заучивания, воспроизведения, а через собственное интеллектуальное и художественное *творчество*.

Каждое занятие, как правило, начинается с *разминки*. Ее цель — создать доброжелательную атмосферу, раскрепостить детей, поддержать их взаимный интерес, помочь обрести уверенность в себе и «мы-чувство».

Сегодня существует большое число приемов, которые можно использовать в качестве разминок. Некоторые их варианты предлагаются нами, но могут быть заменены другими, если служат тем же целям. На занятиях, которые должны научить детей продуктивному совместному или самостоятельному бытию, *не ставят отметок, не проводят контрольных работ*. Очевидно, что это в данном случае неуместно и, более того, недопустимо. Ведь многие из обсуждаемых на занятиях вопросов не имеют однозначного ответа, многое в суждениях и восприятии детей индивидуально.

В то же время дети нуждаются в оценивании взрослыми их деятельности. И оно происходит в виде словесного, интонационного, мимического выражения учителем своего заинтересованного, уважительного отношения к сказанному, изображенному, сочиненному детьми.

*Повторение и объяснение нового материала* тоже имеют нетрадиционный вид и выступают чаще всего как *беседа, дискуссия, работа детей со словарем* и т. п. Поэтому на этих занятиях *нет учебников*, а вместо обычных школьных тетрадей дети работают в альбомах или в блокнотах, тетрадях большого формата.

В большой тетради легче писать крупными буквами, делать рисунки. Иногда и учитель помещает в тетрадях детей какие-то схемы и рисунки, необходимые для освоения следующей темы.

Привычно в предлагаемых занятиях лишь их окончание: дети, как правило, получают *домашнее задание*. Но, во-первых, это необязательно, а во-вторых, само задание *нетрадиционно*: понаблюдай, подумай, узнай свою родословную, обсуди с близкими свой характер, вспомни или нарисуй, сочини, изобрази, приклей в тетрадь свою лучшую фотографию и др.

*Традиционной проверки домашнего задания* учителем в классическом виде на этих занятиях вообще *не бывает*. Зато большое место занимает рефлексия: собственные размышления детей о том, что и зачем они делают дома, нравится ли им это. Каждый ученик участвует в совместных обсуждениях и выполняет домашние и любые другие задания только *добровольно*.

Поэтому, если какой-то ребенок категорически не проявляет интереса к предлагаемым темам или к отдельным фрагментам занятий, стоит предложить ему самому выбирать для себя альтернативное задание и не включать его в общую работу, пока он сам этого не захочет. Стоит отметить, что такие ситуации крайне редки на этих занятиях. Чаще на них возникает другая проблема: как удовлетворить активность каждого при ограниченном времени.

Занятия по воспитанию у ребенка умений жить вместе и быть самостоятельным иногда протекают достаточно *шумно*. И это запланированный, необходимый и неизбежный рабочий шум, поскольку надо дать возможность каждому высказаться, отстоять свою точку зрения, а слушать сверстников младшие школьники, как правило, еще не умеют. Вначале на занятиях преобладают развернутые, эмоциональные монологи детей. Затем все развернутые, эмоциональные монологи детей. Затем все чаще участники общей работы включаются в *диалог* (учителя с учениками, детей между собой, какой-то группы школьников с ведущим занятием взрослым или с другой группой, детей с родителями, родителей с учителем и т. д.). Для этого детям надо многое уметь: слышать друг друга, доносить свое сообщение до сверстников, адекватно реагировать на сообщение другого и пр. Наконец, возникает *групповая дискуссия*, которая является почти обязательным элементом каждого занятия. И это все шумные виды деятельности учащихся, а развернутый монолог учителя, который обычно дети слушают молча, практически отсутствует.

Организовать диалог, а тем более групповую дискуссию младших школьников, т. е. научить их включаться в коллективное обсуждение, корректировать свою позицию, приходить к общему решению, непросто. Главные средства педагога в этом отношении — вопросы и интонации.

Ведущий занятия задает вопросы, главным образом обращенные к внутреннему миру, жизненному опыту каждого ребенка. Он вызывает школьников на размышления, демонстрирует свою заинтересованность в мнении всех без исключения детей. При этом совершенно исключительное значение имеет преобладающая интонация ведущего. Он может использовать широкий веер интонаций:

- вопросительную;
- шутливую;
- восторга («Какой молодец! Как интересно!»);
- удивления («Как ты это увидел? Как же мы раньше не понимали?!»);
- сомнения («Может быть, ты права. Мне кажется, это не всегда так. Надо подумать...»);
- сочувствия («Я понимаю, что это трудно...»);
- уверенности («Мы обязательно справимся с этим»).

В ответ дети максимально активно включаются в работу, ведь в силу возрастных особенностей им очень важно рассказать учителю о себе, обратить на себя его внимание, тем более что они не боятся дать неверный ответ, вызвать неодобрение или получить плохую отметку. В результате каждый старается высказаться, а те, на кого не хватило времени на уроке, очень обижаются, так что приходится продолжать обсуждение проблемы не на одном, а иногда и не на двух занятиях.

Основным условием успеха организации групповой дискуссии является неукоснительное соблюдение самим взрослым ряда правил совместного обсуждения. И напротив, организация дискуссии осложняется, если ведущий категоричен и

безапелляционен, широко пользуется упреками, выражает пренебрежение к детям, унижает их, применяет угрозы.

Правила поведения взрослого во время групповой дискуссии младших школьников:

1. Никогда не перебивать говорящего.
2. Всегда выслушивать все версии и добавления.
3. Соблюдать процедуру группового принятия решения.
4. Стараться быть последовательным и логичным.
5. Быть тактичным, учитывать основные особенности возраста и индивидуальные отличия воспитанников.
6. Не спешить высказаться самому (лучше, если взрослый говорит последним).
7. Исключить императивную интонацию и слова типа «должен», «абсолютно верно», «правильно», заменив их на «я тоже так думаю», «будет лучше, если...» и др.
8. Не стесняться сомневаться, размышлять, быть неуверенным в чем-то.

Участвуя в дискуссии детей, важно не стремиться к тому, чтобы она обязательно привела к возникновению единого мнения среди младших школьников, в окончательному ответу на обсуждаемый вопрос. Открытость, незавершенность проблемы чрезвычайно полезна для детей, склонных в этом возрасте к поверхностному, упрощенному восприятию окружающего мира и его противоречий.

Несмотря на насыщенность воспитательных занятий общением, достаточно часто на них царит *тишина*. Ребенок размышляет о непростых вопросах своего и человеческого бытия, о человеке среди людей; вспоминает конкретные, актуальные для него ситуации из собственной жизни или из книг, фильмов, рассказов других людей; выполняет творческие работы. Это не тишина вымуштрованных дисциплинарными требованиями школьников, а рабочая тишина мыслителей, философов. Разумеется, такая тишина приходит в класс не сразу и не по приказу. Она возникает лишь в особой атмосфере, создание которой — забота учителя. Речь идет об *атмосфере* искренности, терпимости, заинтересованного поиска истины, уважения любого мнения, равноправия позиций, взаимной доброжелательности. В такой атмосфере ребенку легче понять самого себя, разобраться в своих чувствах, уточнить свою оценку происходящего, сформулировать мнение о чем-либо. И в то же время ему легче научиться прислушиваться к чужим мнениям, уважать точку зрения каждого одноклассника (безотносительно к его учебным успехам), окружающих его взрослых и т. д. В такой атмосфере и взрослому легче уйти от стереотипов учительского поведения и мышления.

Такая демократичная атмосфера не возникает в детской среде сама собой. Ее создание и поддержание полностью зависит от мастерства педагога — от того, насколько он готов к импровизации на занятиях; насколько важно для него развитие ребенка не только как школьника, но и как человека. Очевидно, что не каждый педагог готов к такой работе. Создание такой атмосферы в детском сообществе — дело нелегкое, хотя бы потому, что отношение к ребенку как к человеку, а не «кибернетическому устройству» по усвоению и

воспроизводству информации нетрадиционно для российской школы. Иногда противятся этому и родители. Но если у ребенка не будет опыта жизни в атмосфере уважения, ненасилия и терпимости, ему трудно будет стать самостоятельным и продуктивным человеком.

Важнейшими условиями поддержания такой атмосферы в детской среде являются: деликатность взрослых, признание за детьми не только права на собственное мнение, даже если оно не совпадает с общепринятыми, но и права на личную тайну, на неприкосновенность своего внутреннего мира. Вот почему педагогу важно преодолевать излишнюю категоричность (детей, свою, других взрослых), стараться ходить от позиции держателя истины в последней инстанции, не быть гиперактивным на занятиях.

Созданию такой атмосферы помогают некоторые особенности самих воспитывающих занятий. Например, вопросы, которые на них обсуждаются, *не имеют единственно верных ответов*. Детям *не предъявляются образцы* для обязательного воспроизведения. Эти курсы *не содержат стандартов*, которыми ребенок должен овладеть. Занятия насыщены изобразительной деятельностью и пр. Взаимную доброжелательность, терпимость, поисковую и рефлексивную активность поддерживают и литературные тексты, обсуждаемые на занятиях, и разминки, и творческие задания, и игры.

Для того, чтобы цели воспитывающих занятий были достигнуты, важно работать не только с сознанием, но и с эмоциями младших школьников. Существует целый ряд технологических приемов *сотрудничества с детьми на эмоциональном уровне*. Известна сила воздействия на органы чувств экспрессивной словесной информации, музыки, динамичных по сюжету рисунков, ярких цветовых пятен, движения, в том числе и ритмически оформленного, и пр. В связи с этим большой интерес представляет технология использования *цветописи*. Известно, что настроение человека можно выразить с помощью цвета и что у большинства людей определенное настроение связывается на подсознательном уровне с определенным же цветом. Регулярная фиксация младшим школьником своего настроения с помощью цвета (цветописи) наглядно показывает педагогу, какое настроение преобладает в классе, есть ли дети, чье настроение не совпадает с общим, кто из детей требует к себе особого внимания, насколько одноклассники дружелюбны, внимательны, терпимы друг к другу, эффективна ли работа с коллективом.

В то же время регулярное фиксирование своего настроения важно и для ребенка. Оно может стать для него стимулом более осознанного отношения к своей жизни, самоанализа и самовоспитания. Вот потому едва ли не с первого занятия школьникам предлагается в конце каждого учебного дня отражать свое настроение. Для этого можно на стене класса вывесить цветок из ватмана, на лепестки которого дети ежедневно приклеивают кружочки разного цвета. При этом им сообщается, что, например, желтый кружочек обозначает «мне интересно», зеленый — «мне неинтересно», красный — «мне хорошо», синий — «мне плохо».

Возможен и другой вариант отражения младшими школьниками своего настроения. В классе вывешивается изображение двух лиц: веселого и хмурого. Перед уходом из школы каждый ребенок приклеивает рядом с одним из этих лиц кружочек любого цвета. В этом случае младший школьник свободен в своих цветовых ассоциациях, но его настроение все равно оказывается зафиксированным.

Воспитательное значение цветописи состоит не в том, чтобы унифицировать эмоциональное состояние каждого школьника. Ежедневно фиксируя свое эмоциональное

состояние, видя внимание учителя к этому процессу, каждый школьник убеждается в том, что и он сам, и его одноклассники значимы друг для друга, равноправны в коллективе. Кроме того, дети привыкают осознавать свои чувства, интересоваться настроением друг друга, соотносить свое поведение с настроением окружающих, учатся понимать внутренний мир людей, т. е. становятся более зрелыми.

Систематически осуществляемая детьми цветопись усиливает процессы образования дружного коллектива, развивает в них стремление быть самостоятельными и поддерживает оптимизм, чувство эмоционального благополучия. Педагог ежедневно анализирует ее, делает выводы и сообщает о них детям так, чтобы их интерес к отражению своего настроения не пропал и чтобы они были правдивы при этом.

Работа с фиксированием настроения требует от учителя определенной пунктуальности: надо всегда иметь достаточный запас цветных кружочков, чтобы их хватило всем; надо постоянно иметь под рукой несколько клеящихся карандашей, чтобы не было очереди и никто не испачкался жидким клеем; надо ежедневно напоминать детям о необходимости отмечать свое настроение и поддерживать в них желание это делать.

Развитие у детей умения сотрудничать и в то же время быть самостоятельными происходит благодаря не только специфическому содержанию и особой организации специальных занятий, но и созданию особого *контекста* всей жизни школы и класса. Этот контекст создается демократизмом отношений между взрослыми и детьми, организацией разнообразной, интересной для тех и других совместной деятельности, гуманистическими ценностными ориентациями всех работников школы, высокой культурой педагогического общения, постоянным педагогическим анализом происходящих в школе и классах процессов. Очевидно, что воспитание у детей умения жить вместе и быть самостоятельными осуществляется и продолжается и вне специальных занятий: на обычных уроках, переменах, праздниках, во время экскурсий и прогулок. Таким образом, успех этой работы зависит не только от того, кто ведет специальные занятия, хотя от него в первую очередь.

Воспитание умения жить вместе завершается принятием правил общей жизни: «Мы договорились, что...» Этот документ, возникающий как реакция на определенные негативные ситуации жизни класса, помогает детям справиться с ними, преодолеть ряд трудностей. Он продолжает играть важную роль в воспитательном процессе младших школьников и в дальнейшем, поскольку умение быть самостоятельным не противоречит умению жить вместе.

Дети растут, приобретают новый опыт. Меняются и обстоятельства их жизни в классе, школе. В связи с этим правила общей жизни, записанные однажды в документе «Мы договорились, что...», скорее всего, потребуют со временем определенной корректировки. Вот почему на первых занятиях по воспитанию умения быть самостоятельными имеет смысл обсудить, устраивает ли детей прежний документ. А затем в течение всего года продолжать работу над его совершенствованием. Для этого целесообразно действовать следующим образом:

1. В самом доступном месте класса (не у стола учителя) помещается ящик, куда любой ребенок, родитель, классный руководитель, другие учителя могут, когда хотят, опустить листочки со своими предложениями. Они не должны быть анонимными, потому что каждый имеет право на свое мнение, свою точку зрения, и эта точка зрения уважаема. Когда появится 2—3 предложения, учитель может вынести их на обсуждение.



2. Во время обсуждения автор каждого предложения аргументирует его важность, старается объяснить, к каким положительным последствиям приведет его принятие. Хорошо, если в этой работе принимают участие родители. Они могут выступить первыми, показывая пример того, как это делается. В процессе обсуждения выясняются все достоинства и слабости конкретного предложения, уточняется его формулировка. Все это учитель записывает на доске и ставит вопрос, как принимать это предложение: послушаться взрослых, проголосовать или подписать измененные правила нашей жизни в текст договора.

3. Договорившись о процедуре, дети принимают новое предложение, и с этого момента оно считается обязательным для всех учащихся класса. Так происходит с каждым следующим предложением.

Создание такого документа существенно повышает возможность воспитания у детей и умения жить вместе с другими людьми, и быть самостоятельными. Соблюдение принятых им самим правил жизни помогает детям реализовать в собственном поведении те установки, закрепить те представления о сущем и должном, которые усваиваются ими на занятиях.

Анализ опыта организации воспитания младших школьников выявляет большой воспитательный потенциал предлагаемых воспитательных занятий. Оба курса, осуществленные последовательно, помогают детям пройти путь от умения не конфликтовать с другими до умения так выстраивать свое поведение, чтобы не быть в конфликте с собой и добиваться признания, успеха в сотрудничестве с другими. Педагог, организующий воспитание детей с помощью предлагаемой системы воспитательных занятий, получает дополнительную возможность воздействовать на познавательную и волевую сферы ребенка, позитивно влиять на успешность его обучения, что традиционно осуществляется лишь через освоение детьми содержания учебных предметов и организацию их учебной деятельности. В этом случае для взрослого становятся реальными:

- поддержка процессов совершенствования представлений младшего школьника о себе как индивидуальности, личности, члене сообщества;
- укрепление его самоуважения, независимо от учебных успехов;
- стимуляция развития у школьников способности к рефлексии и творческому отношению к жизни;
- актуализация потребности каждого ребенка в ответственном и самостоятельном поведении;
- укрепление нравственного и психического здоровья детей;
- создание комфортного психологического климата в детской среде;
- гуманизация образовательного процесса в целом.

Погружение детей в мир родного языка, происходящее почти на каждом занятии, приводит не только к расширению словарного запаса младших школьников, к осознанию ими многозначности большинства слов русского языка. Это совершенствует и их умение оперировать абстрактными понятиями и точно выразить свои мысли, передавать свое

психологическое состояние и т. д. Несовпадение толкований слов в разных словарях, с которым постоянно сталкиваются дети, ставит их перед выбором, приучает к строгости мышления, укореняет демократичный стиль взаимодействия между собой. Все это, вместе взятое, чрезвычайно важно для целостного развития детей в этом возрасте.

Интересно, что по ходу работы не только у младших школьников происходит развитие самосознания, самопознания, саморегуляции, эмпатии, поведения, но и учителя отмечают у себя очевидный профессиональный и личностный рост.

Более того, существенно обогащаются и связи школы с семьей, углубляются внутрисемейные отношения. Это происходит в связи со следующими обстоятельствами. К воспитанию умения младших школьников жить вместе и быть самостоятельными широко привлекаются их родители и другие родственники. Во-первых, их ориентируют на активное участие в выполнении тех домашних заданий, которые требуют совместной работы детей и родителей. При этом, с одной стороны, взрослые помогают выполнить задание более качественно, ориентируют детей на более высокий уровень учебной деятельности, а с другой — становятся понятнее и ближе своим детям. Во-вторых, их просят читать с детьми рекомендованную учителем литературу. В-третьих, их приглашают на уроки и праздники, включают в жюри и пр.

Включенные в общую с детьми работу, родители постепенно все более адекватно осмысливают их индивидуальные особенности, их личностный рост и развитие, оценивают эффективность своей собственной воспитательной системы, воспитательной работы школы. Они становятся более оптимистичными, открытыми, расположенными к сотрудничеству со школой.

Родителей учащихся следует познакомить с задачами и особенностями предстоящей работы. Заранее объяснить, на какое сотрудничество с ними, на какую серьезную помощь с их стороны рассчитывает школа и какую важную роль им отводит. Спросить их согласия на проведение таких занятий с младшими школьниками.

Оба предлагаемых курса могут быть освоены и в один год, и в два. Всякая тема обсуждается столько занятий, сколько понадобится. Темп работы всякий раз определяется конкретными интересами детей, возможностями взрослых, актуальностью каждой проблемы для конкретного класса. Если для обсуждения темы потребуется больше занятий, чем предлагается нами, ведущий их сам решит, что стоит задать детям на дом и задать ли вообще что-нибудь, как закончить урок и как начать следующий.

## Глава 10

### Воспитание умения жить вместе

В этой главе представлена система воспитательных занятий с учащимися первых—вторых классов. Цель этих занятий — научить детей жить со сверстниками и окружающими людьми без лишних ссор и конфликтов, быть тактичными и общительными, помочь классу стать дружным коллективом. В основу системы, того содержания занятий, которые предлагаются нами в данном случае, лег опыт учителей УВК № 1832 и общеобразовательного учреждения № 1731 Москвы, проанализированный и научно осмысленный нами.

Такая система работы может, как показывает практика, дать хорошие воспитательные результаты, помочь детям решить целый ряд возрастных задач, прежде всего успешно адаптироваться к новой ситуации своего развития, к школе, классу, товарищам.

Занятия по воспитанию умения жить вместе условно делятся на три неравных блока: Я, ТЫ и МЫ. В *первом* блоке ребенок получает возможность понять самого себя: взглянуть в свой внешний облик, задуматься о собственном характере и поведении, осознать свою значимость для окружающих и т. д. Может возникнуть опасение, что это усилит индивидуализм и будет мешать совместному дружному существованию детей. На деле все происходит как раз наоборот: во-первых, благодаря этим занятиям дети гораздо интенсивнее, чем обычно, знакомятся друг с другом, ведь о себе рассказывает каждый; во-вторых, чем больше каждый ребенок узнает себя, свою индивидуальность, тем легче ему понять, что любой другой человек тоже уникален и единствен в своем роде. Более того, при этом младший школьник осознает, что его собственная ценность (как и ценность любого из одноклассников) определяется не столько тем, какие оценки стоят у него в тетрадях, сколько тем, чем он интересен для окружающих, что он способен сделать хорошего для других людей. Следовательно, в блоке Я, который по объему самый большой, уже заложены идеи двух следующих блоков.

Занятия *второго* блока приводят младшего школьника к целому ряду открытий, смысл которых, выраженный другими словами, можно обозначить следующим образом:

- всякий человек, в том числе для данного ребенка незнакомый, чужой, для кого-то свой, ТЫ;
- всякий человек при этом для себя является личностью, т. е. Я;
- ТЫ и Я взаимосвязаны и взаимозависимы;
- в душевном и духовном смысле личное богатство человека обусловлено тем, сколько людей воспринимают его личное Я как близкое им, родное для них ТЫ;
- стать значимым ТЫ для других непростое дело, требующее значительных осознанных усилий.

Очевидно, что и в этом блоке не только происходит проникновение в другого, но продолжает осваиваться диалектическое соотношение понятий Я и ТЫ, и это приближает детей к осознанию МЫ.

На занятиях *третьего* блока ребенок исследует те группы людей, в которые он сам непосредственно включен, которые для него наиболее значимы: свою семью и свой класс. Он приходит к мысли, что человеку хорошо в той семье и в том коллективе, где МЫ не подавляет ТЫ и Я; где Я добровольно ограничивает себя ради МЫ; где люди умеют избегать конфликтов, договариваясь между собой.