

РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В СУДЬБЕ ОДНОГО УЧИТЕЛЯ

Н.Г. СИМУНОВА

Статья посвящена описанию пути автора из педагогики в психотерапию и практику оказания психологической помощи детям с особенностями развития. Дается автобиографическое описание того, какое влияние на профессиональное развитие автора оказало знакомство с рефлексивно-деятельностным подходом и включение его в арсенал своих профессиональных средств.

Ключевые слова: учитель, ученик, психологическая помощь, рефлексивно-деятельностный подход, позиция учителя, профессиональное развитие.

Итак, много-много лет назад я была авторитарным учителем истории, замирала от страха из-за того, что дети не отвечают «правильно» на уроке, злилась на учеников: плохо учат, на их родителей: не проверяют выученное. Уроки шли натужно, под скрип уходящего смысла деятельности, и последние всхлипы интереса к преподаванию спасала «внеклассная работа», а проведение уроков было мучительной «нагрузкой». Переживая «кризис жанра», оставила «уроководительство», пошла учиться на психолога (ожидая, что меня научат *эффективно воздействовать на детей*). Я чувствовала себя «засланным казачком»: мол, выведаю у психологов хитрые приёмы и научу коллег, как с этими детьми справляться. Но в процессе обучения *идея об эффективном и безошибочном воздействии сменилась на вопрос: что с нашим взаимодействием?* Именно контакт с детьми стал основной заботой и удовольствием.

Размышляя об эффективности коррекционно-развивающих занятий с первоклассниками, которые плохо адаптировались к школьному обучению и «выпадали из гнезда», я пришла к выводу, что главной «мишенью» работы с ними может стать взаимодействие с учителями. Многие учителя не любят первоклассников с трудностями, отвергают их, злятся, что дети не усваивают вписываемое в них. Я стала придумывать, как «подружить» учителя с «неуспешным» учеником, и ученика — с ним самим и учебным процессом. Интуитивно пришла к такой практике: стала рассказывать учителю о продвижении ученика на моих занятиях, помогая находить сле-

ды продвижения в классной работе на уроке, тем самым подтверждая успешность усилий и самого учителя. Мы стали договариваться с учителями о посильных требованиях в подготовке к самостоятельной работе. Тогда мы ещё не называли это актуальной трудностью и зоной ближайшего развития. Но требовалось какое-то развитие в осмыслении этой деятельности, и тут произошла Встреча с В.К. Зарецким и его РДП.

Важной вехой стала Летняя школа для детей с трудностями в обучении, куда пригласил меня Зарецкий. Это восхитительное действо происходило в Нытвенском районе Пермской области. Там, на высоком берегу полноводной Камы, никуда не спеша, учителя, психологи и дети с доверием друг к другу весело и творчески искали способы эффективного решения выбранной задачи. Так как ни у кого не было готового ответа, а была опора на уважение и открытость друг другу, поиск становился азартным и радостным.

Там я познакомилась с А.Н. Антоновой и Н.Ю. Абашевой — учителями, которые именно так относились к ученикам, как я безуспешно призывала относиться московских коллег. Прежде всего, это педагоги высочайшей квалификации, виртуозно владеющие предметом, способные эффективно, гибко реагировать и оценивать ситуацию на уроке, имеющие в арсенале сто способов и упражнений на любой случай.

Учителя, приехавшие в летнюю школу со своими «трудными» учениками, менялись на глазах. Они могли открыто говорить о своих размышлениях, сомнениях, в безопасной обстановке принимать своё несовершенство. Часто в горьких беспомощных слезах вдруг приходило откровение, восторг от собственного открытия или вырвавшейся на свободу «живой мысли ребёнка», которую ты не задушил, а принял как драгоценность.

Вернулась в Москву с горящими глазами, взяла часы истории (после 6 лет перерыва) в трёх пятых классах, с наслаждением и нетерпением готовилась к каждому уроку и с ещё большим воодушевлением их проводила. Сначала казалось, что мне просто повезло с учениками — замечательный 5а, удивительный 5б и очень интересный 5в — и все 3 класса очень разные. На следующий год мне дали 3 других класса, они отличались от предыдущих, но мои эмоции были похожими. Чем же объяснялась эта перемена? Мне стали интересны сам процесс и дети с их реакцией, чувствами, рассуждениями и, самое главное, с ошибками. Не раз искренне говорила на уроке ученику: «Спасибо, такая красивая ошибка, ты мне очень помог, теперь я понимаю, как это можно объяснять». Страх и раздражение, что ученик не говорит то, чего я от него жду, сменились интересом: а как он воспринял информацию, почему он именно так это представляет?

Главным, направляющим учебного процесса стало осознание ценности ошибки как отправной точки развития и поиск нового способа познания и овладения навыками учебной деятельности. Да и само содержание урока стало интересным совпадением жизненного опыта учеников и моего личного опыта. Так я работала 3 года, а удовольствие и радость не проходили. Возникло ощущение свободы, которое наполнялось мыслью, что нет ни плохих, ни хороших учеников — все разные и все вызывают искренний интерес, так как добавляю свою краску в картину мироздания. И каждый ребёнок может развиваться в своём темпе, двигаться в своей зоне ближайшего развития.

Рефлексивно-деятельностный подход при определённых условиях благотворно сказывается не только на успешности ученика, но и на компетентности учителя. Учитель освобождается от страха неуспешности ученика, ошибка становится источником совместного творчества ученика и учителя, они вместе создают новый способ безошибочного действия. Одновременно с преподавательской деятельностью такими же радостными стали индивидуальные занятия с детьми начальных классов. На первой встрече, когда я просила показать мне тетради, дети понуро протягивали мне свои «двойки», на последующих занятиях мы постепенно переходили к азартному изучению ошибок: анализировали, каким образом они получаются, и решали, с какой из трудностей будем бороться в первую очередь. Когда зона ближайшего развития определялась, возникали условия для сотрудничества с учителем, мы уже не фиксировались на несовершенствах ученика, а отмечали его победы, продвижение и, следовательно, позитивный опыт самого учителя.

Мне хотелось расширить свой опыт, работать там, где есть осознанный запрос к психологу — так я оказалась в интернате для детей из социально незащищённых семей. Работала психологом, вела уроки математики и чтения в 3-м коррекционном классе. Через 4 года на базе интерната открыли школу для детей с девиантным поведением. Там уж точно нужны были новые подходы, так как традиционным способом дети учиться не могли, и на все привычные действия учителей у них было мощное противодействие. В роли психолога старалась работать с педагогами в рамках РДП. На базе разработок лаборатории психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью МГППУ, работавшей под руководством В.К. Зарецкого, было организовано обучение педагогов, снимались на видео уроки, проводился их подробный анализ. По моим наблюдениям успешен в освоении РДП в формате урока прежде всего сильный «предметник», то есть педагог, отлично владеющий предметом, способный оторваться от методички и умеющий устанавливать контакт с классом. Подход даёт педагогу освобождение в творчестве, разделение ответственности с учеником, открывает новые ресурсы ученика, помогает учить на уроке каж-

дого. Но даже педагоги, активно сопротивлявшиеся из опасений, что требуемые от них личные изменения будут слишком болезненны и трудны, через несколько лет признавались, что обучение помогло им освоиться с учебным процессом в особых условиях школы для детей с девиантным поведением.

Сейчас я работаю в центре социальной помощи семье и детям. Занимаясь с детьми, имеющими трудности в обучении, консультирую родителей.

Каждый раз, когда возникают сбои в контакте с ребёнком, я анализирую свою позицию. И всегда оказывается, что как только я перестаю идти рядом, забегая вперед, расчищая услужливо путь, или «взваливаю на себя» ученика и тащу его вперед — я отклоняюсь от принципов подхода и процесс прерывается. А происходит это в том случае, когда целью становится непременно выполнение объёма учебного материала — ученик в таком случае становится фоном, а не фигурой.

В организации совместной рефлексии занятий мне помогла схема, предложенная В.К. Зарецким.

1. Что ты смог сделать сам?
2. Что ты сделал с моей помощью?
3. Что я сделала, помогая тебе?
4. Что ты теперь можешь делать сам или чему ты сможешь вскоре научиться?

Эта схема оказалась универсальной, помогает в укреплении субъектной позиции ученика. Отвечая на вопросы, ученик осознаёт смысл собственной деятельности. Схема особенно эффективна в работе с немотивированными учениками. Отвечая на вопрос «Что ты сделал сам?», человек получает почву под ногами, осознаёт свои возможности, охотно опирается на открывшиеся ресурсы. И традиционный треугольник Взрослый-Ученик-Проблема перестраивается из Взрослый «против» Ученика+Проблема в Ученик+Взрослый «против» Проблемы.

Вместе легче создать мотивацию к работе над эффективным способом действия и, главное, обращаться к этому новому способу в процессе деятельности.

Так, выяснилось, что если не «закатывать глаза к небу», ожидая, что как-то разделится само 26770 на 286, а взять и посчитать на листочке, вполне можно с этой задачей справиться. Что если следовать алгоритму решения уравнений, ты умеешь их решать. Что краткая запись условия задачи — не дополнительная трудность для удовольствия учителя, а лично тебе помогает осмыслить содержание и наметить план решения, и тогда оказывается, что ты умеешь решать задачи!

Одна из интереснейших тем для меня: как педагогу держаться в рамках Подхода. Как действительно сохранять отношения сотрудничества,

а не имитировать сотрудничество с учеником, и самое главное, как отследить имитацию в процессе общения.

Вот, например, работала долго с мальчиком 9 лет, вроде бы «рефлексиrowали», а дело двигалось очень медленно, и успеха в школе так и не получалось. И вот однажды на мой вопрос: «Как ты думаешь, почему при списывании текста в классе ты делаешь много ошибок, а в домашней работе их практически не делаешь?», мальчик ответил:

- Я сейчас контролирую себя.
- !!!!!?? Ты умеешь контролировать?
- Умею.
- А в классе ?
- В классе я не успеваю всё делать.

Для меня было откровение, что этот ребёнок вообще способен произнести такое слово. Я билась много месяцев, все ошибки тщательно прорабатывали «и так и этак». При этом учитель в школе никак не поддерживал наших усилий, ежедневно игнорировал выполненную домашнюю работу с подробной работой над ошибками, ежедневно ставил двойки за классную работу, хотя ученик старательно выполнял весь объём заданий на каждом уроке, допуская самые разнообразные ошибки. Выяснилось, что в классе слишком быстрый для него темп, ребёнок старается угнаться за одноклассниками и пишет, как получится, не успевая думать. Мы решили попробовать работать в «своём» темпе и «контролировать». А если что-то не успеет, доделать в домашней работе, главное не допускать проработанные ошибки при самостоятельной работе в классе. Мальчик начал учиться управлять своей уверенностью, перестал выполнять задания «наобум». У него появился интерес к выполнению упражнений и уважение к своей деятельности.

Больше всего меня изумило, что я не находила собственных ресурсов этого ребёнка, а они у него были, как выяснилось. Я всё старалась усовершенствовать способы его деятельности, поддерживала его в борьбе с учительницей, но он-то любил идти своим путём, а с новым способом чаще всего доверчиво смирялся, но без удовольствия. Искать и особенно находить ресурсы ученика — большое удовольствие!

Неожиданно пришлось опереться на РДП при консультировании мамы 4-летнего мальчика. Тревогу родителей вызывало эмоциональное состояние ребёнка, его пассивность, желание «оставаться малышом». Контакт с мамой устанавливался очень трудно, она была как в броне.

Молодая женщина, с напряженным насупленным лицом жёстко поведала мне, что сын посещает занятия по подготовке к школе, и она, не смотря на занятость и усталость, делает с ним уроки.

— А что бывает, когда Ваш сын ОШИБАЕТСЯ?»

— Ну, последнее время я на него не кричу, но меня раздражает, когда он что-то делает неправильно, я думаю, почему у меня такой глупый ребёнок?

— А во что Вы играете с ребёнком?

— Я считаю, что он сам должен играть, я играть не люблю.

— А что Вы читаете ребёнку?

— Я ему ставлю аудиокассеты.

Вопрос про ошибку я задала автоматически, так как разговор шёл о домашнем задании. Но обсуждение роли ошибки как ресурса для развития самого ребёнка и взаимоотношений в семье оказалось очень плодотворным и эффективным. Женщина охотно рассказала о трудностях, которые возникают у неё в процессе занятий с сыном. Я предложила включать игры, где бы ребёнок мог быть экспертом, где бы не было единственного правильного ответа. Предложила разные формы игрового взаимодействия с ребёнком, при которых он мог бы сам оценивать результат своей деятельности. Мы обсудили неограниченные возможности радостного познания мира и развития у ребёнка доверия к своему опыту при условии, что взрослые взаимодействуют с ребёнком, а не воздействуют на него (разговор был в других терминах, понятных женщине, не знакомой с РДП).

Мамино лицо разгладилось, появилась ласковая, доверчивая улыбка. Возникло доверие, необходимое для дальнейшей нашей работы.

Завершая своё повествование, могу сказать, что Встреча с РДП и Зарецким, знакомство с искренними творческими коллегами, помогли мне обнаружить собственные ресурсы, что сделало мою жизнь в профессии интересной и радостной.

REFLECTIVE-ACTIVITY APPROACH: STORY OF ONE TEACHER

N.G. SIMUNOVA

The article describes the author's interest in psychology, reasons that impelled her to switch over from pedagogy to psychotherapy and counseling children with special needs. It gives an autobiographical description of the impact that reflective-activity approach made on author's professional development and its introduction to her professional tools.

Keywords: teacher, student, psychological help, reflective-activity approach, the position of teacher, professional development.