
В. М. Полішук

Науково-популярне видання

Полішук Валерій Миколайович

**Психологія педагогічного повсякдення:
реальність і міфи**

Головний редактор В.І. Кочубей
Технічний редактор І.Ф. Артюшенко
Дизайн обкладинки і макет В.Б. Гайдабрус
Комп'ютерна верстка О.І. Молодецька, А.О. Литвиненко

Підписано до друку 23.01.2020
Формат 60x84^{1/16}. Папір офсетний.
Друк ризограф. Ум. друк. арк. 8,8. Обл.-вид. арк. 7,5.
Додрук. Замовлення № Д20-02/18

Відділ реалізації
Тел./факс: (0542) 65-75-85
E-mail: info@book.sumy.ua

ТОВ "ВТД "Університетська книга"
40009, м. Суми, вул. Комсомольська, 27
E-mail: publish@book.sumy.ua
www.book.sumy.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 489 від 18.06.2001

Віддруковано на обладнанні ВТД «Університетська книга»
вул. Комсомольська, 27, м. Суми, 40009, Україна

ПСИХОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІЧНОГО ПОВСЯКДЕННЯ:
реальність і міфи



Суми
Університетська книга
2022

УДК 371.2:159.923.2
ББК 74.200+88.8
П 50

Рекомендовано до друку вченою радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Протокол № 4 від 28 грудня 2011 р.

Рецензенти:

Я.О. Гошовський, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету ім. Лесі Українки;

О.І. Курок, доктор історичних наук, професор, ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Поліщук В. М.

П 50 Психологія педагогічного повсякдення: реальність і міфи : [науково-популярне вид.] / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2022. – 152 с.

ISBN 978-966-680-617-1

Аналізуються взаємини суб'єктів навчально-виховного процесу (педагогів, батьків, молодших школярів, підлітків, юнаків) 1990-х років – початку XXI ст. У підлітковому та юнацькому віці виокремлені типові симптоми нормативних підліткової та юнацької криз, кризи «входження в дорослість» (окремо у хлопців і дівчат), а також симптомокомплекс ненормативних криз.

Для читачів, яким небайдужа сучасна навчально-виховна проблематика.

УДК 371.2:159.923.2
ББК 74.200+88.8

ISBN 978-966-680-617-1

© Поліщук В. М., 2012

© ТОВ “ВТД “Університетська книга”, 2022

30. Поліщук В. М. Криза 7 років: феноменологія, проблеми / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2005. – 118 с.
31. Поліщук В. М. Криза «13 років»: феноменологія, проблеми / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2006. – 188 с.
32. Психологія сім'ї / [Поліщук В. М., Ільїна Н. М., Поліщук С. А. та ін.]; за заг. ред. В. М. Поліщука. – [2-ге вид., доповн.]. – Суми : Університетська книга, 2008. – 280 с.
33. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі освіти / Едуард Олександрович Помиткін. – К. : ІЗМН, 1996. – 164 с.
34. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей та молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Е. О. Помиткін. – К., 2009. – 42 с.
35. Райс Ф. Психологія підліткового і юнацького віку / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
36. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці / Валентин Васильович Рибалка. – К. : НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих: Одеса, Букаев Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
37. Сидоркин А. М. Парад предрассудков / Анатолий Михайлович Сидоркин. – М. : Знание, 1992. – 80 с.
38. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / А. В. Ситаров, В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2000. – 212 с.
39. Скривджені діти. Аналіз проблеми / [за ред. В. Г. Панка]. – К. : Ніка-Центр, 1997. – 69 с.
40. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков В. И // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–43.
41. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації: Книга для вчителя / [за ред. С.О. Мусагова]. – К. : Наукова думка, 2003. – 96 с.
42. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретико-методологічні проблеми / Віталій Олександрович Татенко. – К. : Нау-друк, 2009. – 286.
43. Титаренко Т. М. Испытание кризисом: Одиссея преодоления / Татьяна Михайловна Титаренко. – [2-е изд., испр.] – М. : Когито-Центр, 2010. – 304 с.
44. Учителям и родителям о психологии подростка / [под ред Г. Г. Аракелова]. – М. : Высшая школа, 1990. – 304 с.
45. Широкарадьюк Л. Лихослів'я в сім'ї та школі / Л. Широкарадьюк // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 8. – С. 19–22.

13. Донченко О. А. Адаптаційний невроз як ознака нашого часу / О. А. Донченко // Соціальна політика в Україні та сучасні стратегії адаптації населення. – К., 1998. – С. 38–43.
14. Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) / Елена Андреевна Донченко. – К. : Знання, 2005. – 323 с.
15. Злобіна О. Г. Особистість сьогодні: адаптація до суспільної нестабільності / О. Г. Злобіна, О. В. Тихонович / НАН України. Інститут соціології. – К., 1996. – 90 с.
16. Эльконин Б. Д Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 7–13.
17. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Г. О. Балла, Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
18. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / Василь Григорович Кремень. – [2-ге вид.]. – К. : Тов. «Знання України», 2010. – 520 с.
19. Леві В. Нестандартна дитина / Володимир Леві. – К. : Радянська школа, 1992. – 256 с.
20. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
21. Максименко С. Д. Психологія особистості / Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
22. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки / Наталія Юріївна Максимова. – К. : ВПЦ «Київський ун-т», 2002. – 308 с.
23. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время» / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
24. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / Валерия Сергеевна Мухина. – М. : Академия, 2007. – 640 с.
25. Петров Р. В. Сфинксы XX века / Рэм Викторович Петров. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 255 с.
26. Пилипенко Н. М. Адаптація особистості до життєвої кризи / Н. М. Пилипенко // Журнал практикуючого психолога. – 2000. – № 6. – С. 140–146.
27. Підласий І. П. Корекція девіантної поведінки молодших школярів / І. П. Підласий. – Черкаси: Черкаський держ. технолог. ун-т, 2002. – 44 с.
28. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов / Катерина Николаевна Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.
29. Поліщук В. М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи / Валерій Миколайович Поліщук. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 169 с.

ЗМІСТ

Передмова	5
Розділ 1. Психологія повсякденної педагогічної діяльності	8
1.1. Звідки виникли проблеми і що з ними робити?	8
1.2. Нариси про повсякденну педагогічну діяльність: часто – маловтішні	21
1.3. Інтелектуальна поляризація суб'єктів навчання і виховання, або від «дестабілізації педагогічної діяльності» до «дестабілізації державної»	29
1.4. Професійна і побутова діяльність учителів, або передусім про вчителів-жінок	35
1.5. Соціальні індивідуальні ролі вчителя, або про його обов'язки і авторитет	43
1.6. Відверті суб'єктивні негативні вияви, або про «неврозність» учителя	56
Розділ 2. Стереотипи в навчанні і вихованні	62
2.1. «Зайнятість батьків», або про сумнівні батьківські виправдання	62
2.2. «Нівелювання вічних моральних цінностей, які насправді лише зміцнюються, а також про педагогічний «вождизм»	71
2.3. «Лідери-організатори», проте лідери бувають різними	80
2.4. «Психологія для всіх», а не для кожного	84
Розділ 3. Дитинство і віковий розвиток	94
3.1. Спочатку про дитинство	94
3.2. Молодший шкільний вік, або про неприпустимість авторитаризму	98
3.3. Підлітковий вік, або про його неоднозначні і суперечливі тлумачення	104

3.4. Юнацький вік, або про його найближчі вікові та особистісні перспективи	112
3.5. Симптомокомплекси вікових нормативних криз у підлітковому та юнацькому віці	116

Розділ 4. Симптомокомплекси ненормативних криз:

ще один стимул для самовдосконалення	123
4.1. Віртуальне світосприймання, або «мені так здається»	124
4.2. Брутальні словесні штампи, або «нічого голос подавати» ...	129
4.3. Злісні навмисні вчинки, або «я вам покажу!»	132
4.4. Максимальний зиск, або «не про вас йдеться»	134
4.5. «Купи-продай», або «нехай інші працюють»	137
4.6. Інфантилізм, або «мені все одно»	139
4.7. Кримінальні уявлення, або «закінчуй базар»	141
4.8. Соціальний «дебілізм», або «я сказав», «ти що, не зрозумів?»	144
Післямова	147
Література	149

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Галина Сергеевна Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 223 с.
2. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – 510 с.
3. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2011. – Т. 11. – Вип. 4. – Ч. 2. – 387 с.
4. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с.
5. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1996. – 204 с.
6. Бех І. Д. 100 ключів виховного успіху / І. Д. Бех // Шкільний світ: Спецвипуск. – 2009. – № 21–23 (485–487). – 151 с.
7. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : [монографія] / Ірина Сергіївна Булах. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
8. Бурменская Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития / Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. – М. : МГУ, 1990. – 136 с.
9. Вивчення особистості / [за ред. М. Т. Дригус]. – К. : Інститут психології АПН України, 1994. – 126 с.
10. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – 432 с.
11. Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості : [монографія] / Ярослав Олександрович Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
12. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки : [монографія] / [Балл Г. О., Медінцев В. О., Нікуленко О. О., Російчук Т. А.] ; за ред. Г. О. Балла. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 98 с.

визначивши реальні умови для ланцюгової реакції в передачі деформованих моральних цінностей між поколіннями, що в педагогічній діяльності виявляється в різних несприятливих стереотипах про навчання і виховання.

Неоднозначною залишається суспільна оцінка освітніх перетворень, спрямованих на підвищення якості навчального процесу, наприклад, шляхом упровадження інноваційних технологій, типових для західноєвропейських країн, зокрема КМСОНП (кредитно-модульна система організації навчального процесу). Безглуздо її заперечувати, особливо за умови серйозних намірів стосовно входження в європейський простір, у якому ми й так знаходимося. При цьому важливо не вдатися до іншої крайності – не втратити власних наукових здобутків, які визначають нашу ментальність, а головне – не стати, «як усі».

У праці «Виховання особистості: повсякдення, стереотипи» (2004) ми окреслювали названу проблематику. З того часу нові соціальні реалії вимагають інших підходів у вивченні особистості, оскільки всі суб'єкти навчання і виховання ще більше змінилися. І знову повторимося: як? І чи були розв'язані навчально-виховні проблеми попереднього десятиліття? На останнє питання можна впевнено відповісти: «Ні». Навпаки: накладання «розв'язаних», «частково розв'язаних», «нерозв'язаних» актуальних проблем виявилось в такому соціальному «бутерброді» нинішнього повсякдення, який навіть після свого гіпотетичного «поїдання» тривалий час визначатиме долю багатьох наступних поколінь. Скільки таке буде тривати? Це залежить від спільних освітніх зусиль усіх суб'єктів навчання і виховання, причому людські долі зараз потребують негайної допомоги. Вони не можуть довго чекати.

Суперечності між бажаним і дійсним у педагогічному повсякденні не послабилися, швидше – стабілізувалися, тому ми прагнули з'ясувати його несприятливі причинність і зміст, а також виокремити світоглядні перспективи навчально-виховної ситуації, провідне значення в якій належить системним знанням про особливості вікового розвитку та нашим історичним національним традиціям, де споконвіку шанували старших, особливо матір, сімейні цінності, турботу про виховання дітей, дівочу і юнацьку гідність. І ніколи не були в повазі ледарі та пустослови, підступні і заздрісні, нахабні і чванливі.

Сподіваємося, що нам вдалося певною мірою виконати це завдання.

Нестабільна сучасна навчально-виховна ситуація стала настільки звичною для основних учасників навчально-виховного процесу – учителів, молодших школярів, підлітків, юнаків та їх батьків (далі в тексті – *суб'єктів навчання і виховання*, або *суб'єктів*), що вони прагнуть не стільки її змінити, скільки до неї пристосуватися, мотивуючи це різними сучасними негараздами (соціально-політичними, економічними тощо). Її несприятливий зміст полягає передусім у занедбаності організованого соціального впливу [13; 15], а також у домінуванні в суб'єктів взаємної байдужості, знівельованого інтересу до результатів навчання і виховання як наслідку, зокрема, деформованого суспільного ставлення до інтелектуальної діяльності. Ми й досі відчуваємо наслідки зневажливого ставлення до вчительської праці, що успадкували від радянських часів, яке виявляється в неналежній матеріальній винагороді праці вчителя, у негативному ставленні до нього учнів та їхніх батьків, його беззахисному становищі.

У 1990-ті роки, уже в пострадянські часи, педагоги опинилися на межі фізичного виживання, що певною мірою змінило, а то й деформувало їхні духовні пріоритети.

Часто лише з часом історія може довести правильність позиції когось із суб'єктів, що в педагогічній діяльності є типовим явищем, оскільки вчасно переконатися в істинності (хибності) певних педагогічних уявлень, як правило, неможливо, звичайно, крім тих, які відверто суперечать здоровому глузду, проповідують насилля, аморальність, ненависть тощо. Про істинність певних аргументів можна лише висловлювати припущення, спираючись на відповідні знання, досвід, але неможливо бути до кінця впевненими в їх достатності та переконливості, на відміну від медицини, де, як правило, оперативно виявляється правильність або помилковість поставленого діагнозу (в Україні лікарська помилка виявляється

згубною для третини пацієнтів). Педагогічні прорахунки менш помітні, але їх негативні соціальні наслідки обов'язково будуть глобальними [38; 41]. Це стає поштовхом до активного пошуку їх першопричин, які, однак, виявляються набагато пізніше, коли морально постраждалими є не лише безпосередні суб'єкти взаємин, а й їхнє найближче оточення. Як наслідок, у навчально-виховному процесі актуалізується проблема обґрунтованого прогнозу, оскільки існує постійна потреба в локальних або масштабних висновках про особливості вікового розвитку. Саме для цього не вистачає системних конкретних знань про його динаміку на основі зіставлення з конкретними віковими інтервалами. Учителів і батьків цікавлять не загальна характеристика універсалій на зразок «молодший школяр», «підліток», «юнак», а знову ж таки їхні конкретні характеристики, наприклад 9–10, 10–11, 11–12-річного віку тощо. Отже, існує потреба в реальних вікових пізнавальних орієнтирах (симптомокомплексах), які засвідчують вікове місценаходження особистості [10]. І такі орієнтири існують! Базові симптомокомплекси, тобто унікальне поєднання типових, супутніх, фонових симптомів, – це вікова адреса особистості, яка відображає адекватну клінічну картину вікового розвитку (розділ 3).

З 1990-х рр. набувають поширення навіть полярні тлумачення навчально-виховної ситуації, наприклад, від тверджень, «молодші суб'єкти стали агресивнішими, жорстокішими» – до їх заперечень. Ця ситуація додатково ускладнюється взаємною неповагою до суб'єктів, директивним спілкуванням, позицією «я завжди правий», відвертим небажанням співпрацювати, конфліктуванням педагогів навіть з тими сім'ями, які готові до компромісної позиції і схильні брати активну участь у розв'язанні навчально-виховних завдань. Також має місце слабко організований перехід від директивної моделі виховання до моделі, яка, начебто, відповідає демократичному суспільству. Її розбудова затяглася, оскільки несформованими були ще й перспективи вищої освіти. Крім того, утрата старих векторів освітнього розвитку, нехай сумнівних, розпорошила навчально-методичний, інтелектуальний потенціал передусім у системі дошкільної і загальної освіти. Як наслідок, загальна невизначеність освітньої ситуації спричинила у всіх суб'єктів взаємну розгубленість, нервозність, від чого глобальні асоціальні процеси, як постійні супутники нашого повсякдення, стали настільки очевидними та небезпечними, що існує реальна небезпека не лише для індивідуального особистісного становлення, а й у цілому для дер-

Ми проживаємо на благодатних землях з такою величною історією, що Україна справді є безцінною перлиною, яку постійно потрібно плекати. У нашому випадку йдеться про її громадян, передусім про нерозривний зв'язок минулого, теперішнього і майбутнього своєї держави. Їх об'єднує надзвичайність і екстремальність педагогічного повсякдення, які водночас є сприятливими умовами для протидії будь-яким педагогічним впливам та їх дискредитації. Не має і не може мати перспектив народ, який має величні досягнення в науці і одночасно інтелектуальний розвиток громадян якого є примітивним: їхні інтереси обмежуються пошуком матеріального достатку. Отже, важливо не загубити цих наукових досягнень і не розгубитись у змісті та процесі складного морального становлення особистості, що можливе за наявності духовної стійкості передусім тих осіб, які професійно займаються проблемами навчання і виховання.

Пізнавальний парадокс полягає в тому, що, констатуючи нові несприятливі повсякденні реалії, більшість суб'єктів, як правило, не прагнуть їх позбутися, а сприймають як попередньо незмінну і наперед визначену в історичному часі стабільну данність, відповідним чином самостійно конструюючи, як їм здається, далекоглядні навчально-виховні плани. Подібний половинчастий підхід уже попередньо перетворює таких громадян на заручників малоефективної навчально-виховної ситуації (передусім – педагогів), причому дедалі погіршуючи її, спричиняючи песимізм, зневіру в перспективі отримання бажаного оптимального результату. Вона додатково ускладнюється недостатніми знаннями про динаміку вікового розвитку підростаючої особистості, зокрема про зміст перебігу стабільних і кризових періодів, недостатньою інформованістю дорослих про себе і, що важливо – про можливості сімейного і професійного педагогічного впливу. На початку XXI ст. повсякденний педагогічний примітивізм, здається, досяг апогею,

розв'язання проблем є доступним і, головне, передбачає використання вже наявних матеріальних цінностей. Потрібно мати сильні кулаки й узяти за зразок поведінку «крутих хлопців», якими кишить телебачення. Отже, кулак та «міцне слово»! Здається, гримнув кулаком по столу, додав «міцне слово» – і проблеми розв'язуються самі по собі. Тим більше, що таких аналогічних ситуацій в сімейних буднях вистачає, а діти, які є не тільки вдячними глядачами та слухачами, а й активними послідовниками, стають дратівливими з будь-якого приводу і без нього, додаючи вже щось від себе, часто жорстоке.

Основні пріоритети у подоланні: 1) протиставлення примітивізму та ерудиції; 2) усвідомлення власного інтелектуального відставання як причини відсутності необхідного успіху в значущій для себе життєдіяльності.

жавотворення. Зауважимо, що було втрачене найцінніше – історичний час, коли у 1990-ті рр. у значної частини молоді формувалися асоціальні світоглядні уявлення, а в старших поколінь деформувалися вже наявний світогляд, який доти не зазнавав очевидних духовних потрясінь. Це набагато небезпечніше, ніж його заново формувати! Адже значна частина громадян старшого віку перетворилися на мимовільних чи професійних маніпуляторів щодо молодших поколінь, які потенційно є суспільною надією і водночас часто слухняною іграшкою своїх «повелителів», яких такими, можливо, навіть не вважаєш. Навіть – навпаки, протиставляєш себе їм! (Розділ 1).

Вихідною проблемою в розв'язанні сьогодишніх навчально-виховних негараздів є з'ясування психологічного змісту феномена «дитинство» [16; 40]. Важливо, наприклад, створити вікову періодизацію [24], яка узагальнювала б інтереси окремих психологічних галузей [8], передусім вікової, юридичної, а також міждисциплінарні зв'язки, зокрема, психології, юриспруденції, економіки. Слід виявити закономірності вікового розвитку підлітків і юнаків у спільному з дорослими життєвому просторі [2; 3; 11; 14; 34; 44]. Сьогодні мало знати, як уже зазначалося, загальні ознаки окремих вікових періодів. Потрібно мати їх деталізовані характеристики [5], причому не обмежуватися лише шкільним віком, де дослідницькі пріоритети належать дошкільному і молодшому шкільному віку, потім – підлітковому, найменше – юнацькому. Важливо впроваджувати гуманістичні орієнтири в навчанні і вихованні [6; 12; 19; 35] різних вихованців [5; 7; 10; 21–27; 39], актуалізувати інші підходи [42; 43], зокрема генетичний [20]. Однак, навіть тоді в підлітковому та юнацькому віці часто не передбачається виокремлення перехідних (кризових) періодів [25; 29–32], або нормативних криз (13, 17, 23 років), та ненормативних криз зі своїми унікальними базовими симптомами, які активно переживаються особистістю.

Як наслідок, з'ясування психології переживань зазначених криз (симптомокомплексів) разом з історико-психологічним аналізом навчально-виховної ситуації є в нашому посібнику другим сюжетним напрямком викладу інформації.

Можливо, наші висновки про нинішнє педагогічне повсякдення здаються дискусійними чи категоричними, раціональними чи емоційними, однак вони є результатом тривалих спостережень за взаєминами суб'єктів [29–32].

З повагою, автор

Психологія повсякденної педагогічної діяльності

Усі наші часткові фікції
створюють єдину загальну реальність.

Єжі Лец (1909–1966)

Співпраця вчителя і учнів повинна бути таїнством, довірчим процесом, оскільки передбачає інтимно-особистісне спілкування. Однак не завжди педагог уберігає таємницю. І не тому, що не вміє, а тому, що не надає проблемам дітей того значення, яке вони мають для останніх. Не вистачає цілісного бачення зростаючої дорослості. Віра, знання, невігластво настільки переплелися, що педагогічне повсякдення і дитинство стали великими страдниками, які, однак, потребують не жалості, а розуміння і допомоги. Тому незалежно від уподобань їх потрібно зображувати такими, якими вони є, оскільки це об'єктивна запорака об'єктивного аналізу навчально-виховної ситуації.

1.1. Звідки виникли проблеми і що з ними робити?

У вітчизняній школі 1920–1930-х рр. революційний ентузіазм у надії на «кращі» суспільні перетворення започаткував руйнацію емоційних зв'язків між поколіннями, домінування ставлення з боку держави до вчителя як до «засобу навчання і виховання», а не як до людини з її повсякденними проблемами, що породило певні соціальні реалії. В умовах тоталітарного режиму педагоги здебільшого задовольнялися тією роллю, яка була їм нав'язана, оскільки вона гарантувала відносну життєву безпеку, більшість громадян, знекровлених і знедолених Громадянською війною,

лишньої дійсності, активне ігнорування можливості самопізнання. Наприклад, низькі елементарні соціальні орієнтації в родинних взаєминах: проблемне відтворення дат народження найближчих членів родини і водночас комфортність повсякденних життєвих ситуацій, які обіцяють матеріальний зиск; меркантильні пізнавальні інтереси. Як результат, має місце формування адаптаційних життєвих поглядів, зумовлених передусім біологічними потребами, а особисте інтелектуальне самовдосконалення розглядається винятково крізь максимальний зиск або соціальну моду.

2. Зневажання інтелектуалів, зокрема акцентовано вороже (публічні глузування типу «розумник»; фізичні знущання), та аналогічне прихильне ставлення з проголошенням себе як їх захисника. Результат – невпевненість, зневіра у власних можливостях.

3. Меркантильне ставлення до навчання: ситуативні інтереси, зневіра у перспективах власного майбутнього. Невпевненість у власних силах, пошук зручних партнерів, яким варто негайно продатися або яких можна купити із зиском для себе. У результаті відбувається поляризація в розумінні соціальної ролі навчання разом з підвищенням відповідальності за результати власної праці, самостійністю, бажанням працювати з додатковими джерелами інформації, цілеспрямованістю в досягненні поставленої мети, виокремлюється позиція, відповідно до якої життєві успіхи можливі без навчальних досягнень.

4. Мотивована або немотивована зневага з обов'язковим використанням насилля до будь-яких незахищених осіб, особливо ровесників з фізичними вадами. Визнають одну владу – потужну фізичну силу. Публічно нехтують громадськими інтересами, коли власне «Я» зводиться до абсолюту. Результат: формування жорсткості.

Проілюструємо прикладами.

Формула «Начальник завжди правий» передбачає дозування права підлеглих висловлювати власну думку, прагнення управляти ними винятково на засадах владності: погроз, залякування тощо. Терпять, мовчать, і якщо ви дійсно робите так, то ви також носії такої свідомості. При соціальному «дебілізмі» має місце типовий примітивізм мислення і поведінки в поєднанні з неприхованою самовпевненістю і такою ж неповагою до оточення. Булгаківського Шарикова наслідують, бо запропонований ним спосіб

висловлює позицію, яка, на його думку, розв'язує поставлену проблему (передусім у випадках, коли собака знаходиться без повідка): «Вона не кусається». А якщо потерпілий від очікування нападу здійме галас, тоді потенційно можна почути таке: «Чого ви лементуєте, вона ж вас не вкусила». Тобто, за логікою власника, галасувати потрібно тоді, коли пес укусить, після чого вас визнають потерпілим. Інакше мовчіть. Мовчіть і терпіть, бо слово вам дадуть, коли не вистачить терпіння або у вас, або у власника. Найчастіше – у власника. І саме він, власник, буде вирішувати, коли вам дати слово, причому таке, яке б відповідало його суб'єктивним уявленням про ситуацію. Такі випадки ілюструють негативний зміст у стосунках дорослих, але діти знову-таки наслідують їх, будуючи вже власні взаємини «чомуś» на засадах авторитаризму.

Основний пріоритет у подоланні – протиставлення змісту авторитарних і особистісно орієнтованих взаємин.

4.8. Соціальний «дебілізм», або «я сказав», «ти шо, не зрозумів?»

Таке явище, як соціальний «дебілізм», є результатом взаємовпливу всіх негативних симптомів (як у кримінальних уявленнях). Він означає проблемність або неможливість публічного рівноправного діалогу, виявляється в авторитарності взаємин, приниженні співбесідника і, як наслідок, у стійкій переконаності в правильності власного світоглядного мікросвіту з жорстко обмеженим допуском і регламентованим входом, але не менш жорстким, навіть жорстоким, виходом. Супроводжується зневагою до оточення. У шкільному середовищі він активізується суспільним ставленням до педагогічної діяльності: 1) негативним: більше – байдужим або несприятливим: часто розглядається як самопожертва, викликаючи жаль, провину, співчуття; 2) невизначеним, або байдужим: переважає в осіб, які не мають в родині педагогів; 3) сприятливим, або погоджувальним: переважає в родинях педагогів або в осіб з педагогічною мотивацією (може частково нейтралізувати попередні позиції).

Його основними ознаками є:

1. Зневага до інтелектуальної праці, яка не передбачає негайного збагачення; обмежені претензії на системне пізнання навко-

прагнула змін не в далекому майбутньому, а негайно, що знайшло вияв у так званій колективізації та прискореній індустріалізації, які ще більше знецінили людське життя, пройшовшись по ньому соціальним «плугом».

На тлі використання насильницької праці, девальвації цінності людського життя, трудовий клич «Даеш!» був однією з безпосередніх причин загибелі педології як науки про дитину, яка заперечувала саму можливість припущення про існування середньостатистичного вихованця (як це схоже на історію про середню температуру в медичній палаті!). Крім того, чи можна вимагати від науки негайних результатів? Потенційно – так. Але що ми маємо на практиці? Незавершені продукти, сурогати, які обов'язково змусять оточення страждати. Соціальна звичка достроково здати соціальну «новобудову», а потім невизначений час її «добудувати», стала в нас стійкою традицією. Обов'язково має бути практична перевірка, адаптування отриманих висновків, обережність і водночас переконливість пропонуваного прогнозу.

Отже, абстрактні уявлення про тактику навчання і виховання підростаючого покоління, абстрактного вчителя і учнів без урахування комплексу чинників їх життєдіяльності (географічних, побутових тощо) формувалися, зокрема, тоді, коли разом з педологією постраждало дитинство, коли огульно був відкинутий великий емпіричний матеріал з проблем вікового розвитку, унаслідок чого до здобутків радянської педології (і не лише радянської!) тривалий час не зверталися. Це лише один з фактів започаткування в педагогічній діяльності домінування тоталітаризму, який досі істотно впливає на взаємини суб'єктів навчання і виховання. І нічого дивного: старші покоління (молодь 1920–1930-х рр.), як правило, почали активно передавати новітній досвід своїм наступникам. Водночас, закладалися дієві освітні традиції: справді, хіба може людина успішно проживати поза межами спілкування, групи тощо? Зрештою, у педагогічній спадщині сформувався такий навчально-виховний симбіоз, у складових якого розбиратися потрібно обережно і терпляче, щоб серед ідеологічного нашарування не відкинути перспективних ідей. Дійсно, всі наступні роки навчально-вихована ситуація в СРСР визначалася потенційним зіткненням двох військово-політичних систем, жорстким домінуванням ідеологічних догм. Образ спільного зовнішнього ворога справді сприяв консолідаційним процесам, але із закінченням відкритого традиційного протистояння соціалізму і капіталізму

ідеологічні цінності як основа життєдіяльності громадян, які визначали їх ставлення до навколишньої дійсності, стали інформаційною і досвідною базою для власних сумнівів, переоцінки життєвих позицій.

Сьогодні в міжнародних і внутрішньополітичних (у нашій державі) відносинах, на пострадянському просторі відбуваються настільки стрімкі зміни, що життя одного покоління не вистачить для визначення їхнього місця на шкалі історичного часу. Виявилася низка внутрішніх соціальних суперечностей, які раніше перебували в «тіні», часто замовчувалися, а нині стабілізувалися. Як наслідок, деформується осмислення суспільної та індивідуальної навчально-виховних ситуацій, які ускладнилися через втрату звичних ідеалів, перетворення в 1990-ті рр. держави на величезний ярмарок на зразок «купи-продай», стабілізацію в державних освітніх закладах комерціалізації освіти «знизу», що призвело до переоцінки змісту педагогічної діяльності навіть у вчителів-професіоналів.

Інтеграція у світову систему навчання і виховання зовсім не передбачає того, щоб, наприклад, прагматизм, яким славиться і так хвалиться Захід, полонив наше підростаюче покоління, а суцільна комп'ютеризація, що справді є вимогою дня, відтіснила мислячу людину на другий план. Сучасний світ, який асоціюється передусім із західними стандартами, складається переважно з прагматиків, тому інтеграційні процеси здаються природними і перспективними. Однак, прагматизм – це одна з крайностей, яка заводить освіту в безвихідь, а отже, і державу, що представляє інтереси конкретних громадян; це основа для інтелектуального розшарування, тобто джерело соціальної напруженості. Колись громадяни античного Риму вимагали «хліба і видовищ», оскільки рівень матеріального добробуту, який створювався працею рабів, збільшував їх вільний час. Деякі історики називають це однією з причин занепаду Римської імперії. Невміння раціонально використовувати вільний час стало основою лінощів, духовної деградації. Нині, у період інтелектуального розквіту, створеного працею окремих інтелектуалів, сформувалася схожа за змістом історична ситуація, яка потенційно приводить суспільство до занепаду. Чим складніша техніка, тим імовірніша непередбачуваність техногенних катастроф. Не поспішаймо стверджувати, що минуле ніколи не повториться, а небажане ніколи не здійсниться. Про це попереджували ще античні вчені, зокрема Геракліт (544–483 до н.е.), якого сучасники

використанням існуючих з обов'язковим пригніченням (особливо – фізичним) тих, кому вони належать. Негативне ставлення до праці: глузування типу «робота дурнів любить», «робота – не вовк, у ліс не втече». У результаті маємо ігнорування колективної праці, хитрість, егоїзм, брехливість, самовпевненість.

3. Прихований осуд негативних симптомів у межах найближчого оточення і водночас самоізоляція від активного впливу на нього, наприклад, через публічний осуд. Прагнення до комфортних стосунків, тобто мінімізація конфліктності. У результаті – формуються пристосовництво, знеособлення, часткова або повна втрата власної гідності, звичка бути на вторинних ролях, почуватися незначущою особистістю, до того ж отримуючи від цього задоволення.

4. Поєднання авторитарних взаємин з неприхованою самовпевненістю і такою ж неповагою до оточення. Порівняння можливостей нових і старих кримінальних авторитетів: 1) нові не вишли з попередніх, а ствердилися самостійно, знищивши старих фізично або морально; 2) старі зрівнялися з новими, якщо пристосувалися до нових кримінальних реалій. Результат – схиляння перед будь-якими авторитетами, які не визнають інших, і, як наслідок, деформоване розуміння владності (використання насильства для утримання оточення в страхі та покірності).

Пояснімо викладене на прикладах.

Усім відомо, що вираз «Раб виховає раба» тільки підтверджує свою дієвість, якщо відсутнє поняття власної самобутності, унікальності. Якщо врахувати минуле нашого народу, змушеного в кожному столітті доводити своє право на існування, і особливо події ХХ ст., у якому покоління пройшли через дві світові війни та нечуваний соціальний експеримент з його атрибутами, то стає зрозумілим, чому міжособистісні відносини є досить жорсткими, чому проблеми, які, здавалось би, втратили актуальність, знову про себе нагадують. Зараз зростають онуки, правнуки тих, хто зазнав страждань, хто з певних причин був активним носієм світогляду «як усі». Свій внесок зробило й покоління 1960–1970-х, коли примітивізм мислення та поведінки виявлявся передусім в егоїстичній оцінці конкретної особи без аналізу можливих наслідків (це простежується в знаменитій фразі булгаківського Шарикова: «Узяти й поділити порівну»). А тепер перенесемось у сьогоднішній час. Чи пригадуєте слова господаря, коли доводилося вічнавіч зіткнутися з його собакою? Справді, тоді власник пса

(погрози, залякування). Ці уявлення мають потужну історико-соціальну базу, зокрема, через: значні людські втрати в Першій світовій, Громадянській, Другій світовій війнах, які призвели до світоглядних трансформацій, ускладнення криміногенної ситуації, збільшення та гуртування громадян з табірним минулим та тих, хто співчуває; ідеологічні репресії, тривале перебування у своїх та чужих концтаборах, еміграцію та загибель значної частини інтелектуальної еліти; Голодомор 1932–1933 рр., голод 1946–1947-х рр.; руйнацію національних світоглядних цінностей під жупелом боротьби з буржуазним минулим.

Основні ознаки цих уявлень:

1. Звичка діяти в екстремальних ситуаціях та створювати їх. Типовий приклад: розподіл в оточення індивідуальних ролей за типом «сильний – слабкий – беззахисний», де «слабкими» разом із «беззахисними» вважаються особи, здатні до компромісів. Насправді, «слабкі» – це соціальний пласт між діаметральними світоглядними уявленнями, який згладжує суперечності через пошук потрібних зацікавленим особам варіантів розв'язання проблем. Їх автономна позиція, як незалежна, стримує активних носіїв кримінальних уявлень від відвертого нападу, змушуючи обирати тактику невтручання або ігнорування, але в конфліктах вони потенційно стають об'єктом конфронтації обох груп («сильних» – «беззахисних»), які, об'єднавшись, швидко розпадаються через реалізацію поставленої мети чи стійку протидію і навіть звертаються до них по допомогу для відповіді на питання «Хто винен?». Як наслідок, для самозахисту обирається пасивна вичікувальна або агресивна позиція: тоді «сильні» мимовільно захоплюються до конфліктів, з яких легко виходять, не вважаючи за потрібне їх розвивати. «Сильні» здатні до компромісу: будуть або самостійно домагатися справедливості, незважаючи на програшні обставини, або звертатися по допомогу до інших, тобто – «беззахисних», які винуватцями протистояння визнають саме їх, не вникаючи в причини конфлікту, тобто демонструючи уже власні кримінальні уявлення. Результат (у всіх суб'єктів) – стабілізуються сумніви щодо адекватності власних дій, існування «справедливості» як феномену; формується зворотня жорстокість як відповідь на обов'язкову жорстокість до себе.

2. Відчуженість від можливого гармонічного співіснування поколінь разом з нехтуванням можливістю самостійного створення нових матеріальних і духовних благ та лише споживацьким

за соціальний песимізм прозвали «темним». Суспільство ризикує захлинутися в погоні за матеріальним достатком як символом розкоші, у прагненні мати відразу все, до того ж без зайвих трудових зусиль. Для нашої країни ця ситуація є ще більш небезпечною порівняно із західними країнами, оскільки в них давно звичні предмети побуту часто для нас є зовсім новими. Наприклад, звичний сьогодні «ксерокс» у Західній Європі активно використовувався ще з 1939 року. Така гонитва за матеріальними досягненнями спричиняє деградацію багатьох наших громадян, які охоче називають себе прагматиками, проте ніколи не могли похвалитися різнобічними інтересами, високим рівнем співпраці суспільних процесів, малоспроможними до самопізнання та пізнання навколишньої дійсності, оскільки схильні до отримання негайного результату, передусім у матеріальній сфері, а вже потім – у духовній, коригуючи процес власного пошуку, як кажуть, «по ходу справи». Закономірно, що очевидними соціальними фактами стали відчуженість будь-якої особистості (дорослої і дитячої) від суспільства, інтелектуальне та матеріальне розшарування села і міста, громадян у цілому, стрімка втрата на початку 1990-х рр. психологічною культурою своїх нестійких позицій, але особливо – безцеремонне поширення асоціальних виявів, які зміцнили в морально-правовій свідомості громадян кризові явища:

- 1) нестабільні, або ситуативні (до досягнення 20–25-річного віку);
- 2) нестабільні чи стабільні, що демонструє їх нестійку рівновагу, яка визначає трансформацію свідомості в індивідуалістичну меркантильну або з домінуванням загальнолюдських цінностей (до 35–40 років);
- 3) стабільні, тобто відверте домінування індивідуалістських меркантильних чи загальнолюдських цінностей, що істотно не залежить від особливостей якоїсь нетривалої в часі ситуації (до 55–65 років);
- 4) стабільні чи нестабільні інерційні як результат соціальної розгубленості: діють у межах усталених соціальних норм, однак сумніваються в їх ефективності, що дестабілізує життєдіяльність молодших, які, у свою чергу, звинувачують старших у нецивільності та подвійних стандартах (громадяни, старші за 65 років).

Як наслідок, у всіх вікових групах стабілізувалися протиправні способи задоволення власних потреб, що часто вже не

викликають традиційного громадського осуду. Суспільне виховання знаходиться в стані духовного колапсу, коли будь-які інновації із самого початку приречені на невдачу через духовну деградацію тих громадян, які мають їх професійно реалізувати. Усі суб'єкти не завжди встигають осмислювати швидкоплинні негативні суспільні трансформації, які призводять до розгубленості, нерішучості, зневіри тощо.

Можна безкінечно декларувати загальнолюдські цінності, «щось» вимагати від системи освіти і водночас, наприклад, насичувати телевізійні програми примітивними детективами з демонстративними сценами насилля. Можна безупинно зобов'язувати педагога деклараційними вимогами на кшталт «повинен» і не роз'яснювати конкретних шляхів реалізації поставлених завдань, оскільки для цього передусім тим, хто вимагає, потрібно «бачити» «поле проблеми»: від її першопричин – до прогнозування ймовірних наслідків розв'язання (нерозв'язання). З початку 1990-х рр. відбувається інтенсивна криміналізація молодіжного, зокрема шкільного середовища, яке, потрапивши в систему міжособистісної взаємодії «поруч, але не разом», стало агресивнішим порівняно з минулим «звичним» криміналітетом, руйнація якого спричинила вибух беззаконня. Під натиском негативних чинників соціалізації взаємна незацікавленість, байдужість до навчання і виховання тощо стали такою реальністю, з якою потрібно водночас і рахуватися, і конструювати способи нейтралізації. Наприклад, соціальну значущість професії випускники шкіл вбачають в оперативній реалізації власних вузьких меркантильних інтересів, орієнтації на досягнення швидкого задоволення. Від усталеного ритму побутового життя 1960–1980-х рр. «сьогодні – холодильник, завтра – телевизор...» не залишилося й сліду. Хочеться мати все і одразу, причому часто неважливо – як. Домінує індивідуалістична свідомість, прогресують вузькоegoїстичні, меркантильні настрої, які суперечать вітчизняним національним і культурним традиціям, де пріоритетними завжди були взаємодопомога, щедрість, гостинність (етнопсихологічні особливості), тобто під загрозою опинилася духовна наступність поколінь. Кредо «все дати життю» замінилося на «все взяти від життя». Закономірно, що знецінюється значущість людського життя в громадян будь-якого віку, зростає нездатність і невміння думати про його сенс, прагнення самореалізуватися за рахунок оточення. Співпереживання, бажання допомоги сприймаються часто як

наштовхуючись на нерозуміння, навіть ігнорування, виявляється більше у спорадичних відповідях на кшталт: «Світ зараз жорстокий, і виживає в ньому тільки сильніший». Це формує замкнутість, безініціативність.

Наведемо приклади до сказаного.

Важливою умовою формування інфантилізму є недбалість, яка означає необов'язковість, забудькуватість, відсутність бережливого ставлення до предметів, потреб, інтересів оточення; невміння, а ще більше – небажання організувати власну життєдіяльність. Усе розпочинається з побуту, коли йдеться про самообслуговування, неякісне виконання простих трудових доручень. Лінощі виявляються в небажанні докласти вольові зусилля для виконання певного виду діяльності, байдужість до неї, ігнорування. Частіше вони мають місце в «нецікавій» діяльності, винахідливості. Їхня типова ознака – гаяння часу. На відміну від лінощів тварин, людські лінощі є соціальним явищем. Це в дикій природі тварина після споживання їжі берегтиме енергію, бо невідомо, чи буде вдалим наступне полювання. Безумовно, лінощі можуть виявлятися як форма самозахисту від надмірного навантаження, як фізичного, так і інтелектуального. Груповий вплив на них є неефективним до того часу, доки «лінивий» самотійно не відчує відставання, програш в значущих собі напрямках життєдіяльності.

Щоб подолати лінощі, потрібно постійно протиставляти позитивний і негативний симптомокомплекс переживань на користь позитивного; формувати потрібно в праці як основній умові будь-якої самореалізації.

4.7. Кримінальні уявлення, або «закінчуй базар»

Кримінальні уявлення, або «закінчуй базар», – результат взаємовпливу всіх основних негативних симптомів. Кримінальні уявлення активізуються труднощами особистісно орієнтованого підходу до звиклих до авторитаризму суб'єктів. Виявляючись у примітивізмі мислення та поведінки, вони зміцнюють світогляд старших поколінь, які через попередню соціально-політичну ситуацію, особливо з 1930-х рр., більше стали прихильниками життєвих цінностей типу «як всі», «не висовуйся», «сильніший завжди правий». При такому світогляді поведінка і спілкування дозуються. Формується прагнення управляти на засадах владності

потужну історико-соціальну базу. Почуття тривоги за власну долю і долю близьких сформувалося як соціальна звичка через тотальне залякування громадян, починаючи з 1920–30-х рр., і масову міграцію в 1950–1990-ті рр. сільської молоді в місто, породжену сумнозвісним гаслом про «змичку міста і села», коли стиралися не стільки зовнішні відмінні атрибути між селом і містом, скільки руйнувалися обидва способи життя з формуванням «невизначеного гібридного», що стабілізувало звичку взаємного ігнорування проблем навіть у спільному чи близькому життєвих просторах. З іншого боку, з 1950-х рр. відбувалося формування так званого «пересічного громадянина», але більше «пересічного населення», яке виявлялось у знеціненні громадської думки (осуд, схвалення тощо) як традиційного для нас впливового регулятора взаємин, що стрімко прогресувало у великих містах, особливо мегаполісах, потім – райцентрах і селах.

Основними ознаками інфантилізму є:

1. Прогресування байдужості, чому істотно сприяли ЗМІ, особливо телебачення. У селі телевизор дивляться не менше, ніж у місті, однак нині він – не стільки засіб пізнання, скільки можливість скоротити безцільне проведення вільного часу. У результаті відбувається:

- 1) збіднення позитивних симптомів переживань з перспективою їх відсутнього послаблення;
- 2) вештання, неробство, негативне ставлення до громадської діяльності;
- 3) небажання підкорятися вимогам, які «ображають гідність»;
- 4) бойкот – спроба створення своєрідної «моди» в групі, спрямованої проти неприязних осіб;
- 5) інтриги – прихована помста з бажанням отримати таку ж саму приховану насолоду від неприємностей інших;
- 6) фальшиві амбіції, замкнутість, самоізоляція, відвертий опір впливам, які, начебто, обмежують власну мобільність.

2. Домагання в групі ровесників особливого статусу на основі протиставлення свого «Я», що властиве більше вихідцям із сімей з високим майновим станом, що знову-таки поляризує суспільство на основі меркантильних матеріальних інтересів. Результат виявляється у формуванні лінощів, хитрості, брехливості, елітаризму.

3. Епізодична жорстокість як результат втоми від інформаційного буму, коли прагнення до інтимно-особистісного спілкуван-

вияв слабкості не тільки молодшими, але й дорослими (як невластивими для сильної особистості). Очевидним фактом є розрив в історичних традиціях, знаннях про теперішнє і минуле держави. Історія СРСР для народжених у 1990-х рр. – це щось на зразок уявлень у старших про царську Росію. Суцільне очорнення історії, яке із середини 1990-х базувалося на пошуку сенсацій, а також на спробі її часто діаметрального перегляду, призвело не просто до втрати ідеалів минулого, нехай навіть на ілюзійних, догматичних основах. У пострадянському просторі виник духовний вакуум, що заповнився ідеями, які, як здавалося багатьом, особливо молоді, можуть їх замінити. З цього приводу слід пригадати історію одіозного Білого братства, яке з'явилося на вулицях і замість спасіння людства закликало під страхом аду і вічного прокляття до спасіння особистого [33]. Потім духовний вакуум упевнено перейшов з вулиць у домівки, матеріалізувавшись передусім у руйнівних комп'ютерних іграх, спогляданні сумнівних сторінок Інтернету. Причому близько 40% молодших і старших громадян достовірністю інформації про історичне минуле особливо не переймається, що робить їх слухняними і бездумними виконавцями в зацікавлених осіб. Прагматизм, який культивує індивідуалізм, підриває засади етнопсихології, особливо в містах і, передусім, у мегаполісах, які давно стали «державами» в державі. Протиставляється побутове повсякдення села і міста: ЗМІ, особливо телебачення, преса, пропагують переважно міський спосіб життя, що потенційно не може не викликати соціальної неповноцінності в жителів села (особливо в молоді), а отже – взаємної неприязні. Однак передусім село є духовним оберегом, засобом зв'язку між минулим, теперішнім і майбутнім. Наприклад, українська народна пісня, авторська пісня зображують сільську домівку, досконалість рідної природи тощо. Важко уявити, щоб такі твори присвячувалися міській квартирі. Це виглядало б досить штучно, оскільки саме село, а не місто завжди було опорою держави в збереженні мови, традицій, соціальної стабільності. Чим далі від мегаполісів, тим більше в селі патріархальних атрибутів. Однак сумнозвісне з 1950-х рр. стирання меж між містом і селом даремно не минулося: консервативні засади села похитнулися, а разом з ними суспільна мораль.

Успішна діяльність учителя – це запорука національної безпеки, соціальної стабільності, економічного добробуту в умовах глобалізації як гострої планетарної конкуренції між державами і

націями. Це одна з провідних умов гуртування нації, бо роздрібнена нація не зможе усвідомити і захищати національні інтереси. Однак педагог, беззахисний сьогодні перед глобальними негативними соціальними чинниками, часто прагне уникати відповідальності за долю підростаючих поколінь, стає стороннім спостерігачем у взаєминах, вважає за доцільне не втручатись у процеси навчання і виховання поза шкільною територією. Опинившись на вершині соціальних суперечностей і ставши одним із основних їх носіїв, він нині є не стільки об'єктивним, скільки суб'єктивним провідником соціальних замовлень. Його інфантилізм можна також пояснити обвальним знеціненням педагогічної праці із середини 1980-х рр. і, як наслідок, пошуком нових шляхів виховання молоді. На жаль, різні навчально-виховні системи, які потребують кваліфікованої наукової експертизи, часто не передбачали відповідальності їх засновників за кінцеві результати. На початку 1990-х багатьом здавалося, що достатньо зламати радянську навчально-виховну систему, аби побудувати нову. Проте чомусь забуваються уроки недалекої історії, коли, по-перше, хвиля руйнівного романтизму не тільки не дозволила виявитися раціональним підходам, а всіяко принижувала, дискредитувала їх; по-друге, процес розбудови відбувався за канонами директивної педагогіки, характерної для радянської освітньої системи. Учитель як конкретний виконавець різних починань губився і здебільшого вичікував, не поспішаючи реалізовувати масові новаторські лозунги. Так втрачався історичний час, а соціальними жертвами ставали всі суб'єкти навчання і виховання, а отже, суспільство, у якому розпочалася тривала криза дитинства, визначивши тривалий період деформації моральних цінностей у всіх поколінь, зокрема падіння інтересу до навчання, ідеалізації «масової» культури тощо. Практично неконтрольованими стали потоки «соціальної піни», спричинивши появу передусім у шкільному віці нових негативних особистісних утворень, які визначили симптоматику ненормативних криз (розділ 4). Таке сьогодні лише актуалізує соціальну значущість педагогічної професії. Варто пригадати знамените кредо канцлера О.Ш. Бісмарка у XIX ст.: «Дайте мені 10 000 учителів початкових класів – і я створю велику Німеччину!». Згодом, диктуючи переможеній Франції умови капітуляції (1871), він заявив: «Панове французи! Вас перемогла не німецька армія, вас переміг німецький учитель».

ким рівнем статків (передусім молодшим школярам і підліткам) важко зрозуміти, чому один злидарює, а інший – живе в розкоші. Діти із сімей з високим рівнем доходів такими проблемами здебільшого не переймаються, оскільки схильні до створення кастових груп за майновим станом. Батьків «бідних сімей» діти оцінюють як невдах. Водночас, більшість дітей їх захищає: « Вони не невдахи, а так склалися обставини». Однак залишається прагнення обрати власний життєвий шлях, який не був би схожим на батьківський. І тоді може виникнути бажання вибратися зі складних умов (з «дна», якщо на «дні») за будь-яку ціну; при цьому дійсно нівелюються батьківські вимоги (бо виявляється, що батьки, і особливо їх вимоги, є маловартісними). Як наслідок, життєва поведінка дитини стає ситуативною, тобто залежить від перспектив зиску: в одній ситуації певні явища є «поганими», небажаними, бо незначущі, нетоварні, тоді як у іншій вони є сприятливими, оскільки виглядають вигідними, корисними.

Для подолання такої життєвої позиції потрібно роз'яснювати причини майнової та інтелектуальної поляризації; формувати громадянську свідомість (на противагу кастовій); використовувати розчарування від обману і приниження, а отже, відчаю для усвідомлення значення позитивних симптомів переживань – досі ігнорованих.

4.6. Інфантилізм, або «мені все одно»

Таке явище, як інфантилізм, є результатом взаємовпливу передусім лінощів, хвастощів, хитрості, байдужості, індивідуалізму, пристосовництва. Він ґрунтується на несформованій навичці самообслуговування або побутової байдужості (прибрати постіль, помити посуд), пізніше стабілізується в таких виявах, як неухайність, неохайне ставлення до предметів, потреб, інтересів оточення, а ще більше в небажанні організувати власну життєдіяльність. Під впливом пасивності дорослих підлітка і юнацька байдужість поступово переходить у соціальну як складову світогляду, важливою детермінантою якого є лінощі як безцільне витрачання часу. Суб'єктивно іноді інфантилізм вважається способом самозахисту від надмірного фізичного, інтелектуального навантаження, який з часом трансформується в «захист від самого себе». Має

ситуацій); схилання перед багатством, «владою грошей», «красивим життям», причому неважливо як вони дістаються. При цьому пропагується гасло: «Засоби виправдовують мету» (є більш популярним у юнаків). У результаті такої поведінки формуються самовпевненість, почуття безкарності, явища елітаризму, касто-вої належності, основним критерієм для яких є домінування майнових статків.

2. Взаємний обман як різновид майнового суперництва спрямований на збагачення за рахунок партнерів, менш досвідчених або соціально захищених. Пропагуються неприховані гасла на кшталт «хто кого кине»: у разі успіху почуваються героями, не-успіху – життєвими невдахами, тому у відчай прагнуть будь-що реабілітуватися, щоб повернути попереднє визнання ровесників. У результаті відбувається стабілізація свідомої брехливості.

3. Ілюзія партнерства, тобто побудова взаємин на основі спільного збагачення, меркантильної допомоги, чіткого розмежування сфери інтересів, що зовні виявляється у взаємній згоді, проте насправді зберігає приховані претензії на першість. Спочатку пропагуються приховані гасла типу «все добре доти, доки добре», які з часом руйнуються в результаті взаємних претензій або вдалого пошуку більш корисних для себе партнерів; потім – демонстративні, це виявляється в неприхованому захопленні аферистами («можуть же люди!»), відсутності співпереживання обдуреним («завжди знайдуться «лохи!»), кепкуванні над ними. Якщо самі, буває, страждають від обману, то з часом, коли емоції вщухають, активно прагнуть реабілітуватися. Унаслідок такої поведінки відбувається формування подвійних моральних стандартів.

4. Маніпулювання позитивними переживаннями, тобто їх оцінка залежить від меркантильної ситуації: 1) виграшної – тоді переконання в їх продажності посилюються; 2) програшу – знижуються, щоб згодом зростати під впливом реваншизму. Результат: зміцнення подвійних моральних стандартів.

Проілюструємо сказане на прикладах.

1. Учителя, який своїм зовнішнім виглядом (одяг, взуття) викликає посмішку, обов'язково чекають труднощі, бо такі вихованці не слухають, а лише вдають, що слухають, не дивляться, а розглядають. У ситуації, коли країна, жителі якої, на жаль, виявилися поділеними на три табори (продавців, покупців і посередників) і яка нагадує безмежний ярмарок, дітям із сімей з низь-

Сучасна навчально-виховна ситуація схожа на донкіхотство, оскільки соціально знецінений та знедолений педагог не може бути повноцінним наставником і особистим прикладом, коли його робота сприймається як самопожертва, а роль жертви викликає, як правило, жалість, іноді – співчуття. Водночас, особистість, для якої власна гідність є цінністю, ніколи не змириться з такою роллю. Вона буде реалізовувати свої плани, орієнтуючись на прогнозовані результати діяльності. Інакше, не знаходячи адекватного відгуку в інших суб'єктів навчання і виховання (на що «жертва» завжди розраховує), звинуватить їх у корисливості, черствості, попутно вибираючи роль «агресора». Лише так вона може отримати аналогічну реакцію від учнів, після чого прагне зайняти демонстративну позицію «спокою»: для себе, але не для оточення.

Ця ситуація хоча і не проста, але загалом передбачувана, оскільки суцільний «обвал» у взаєминах дорослих і дітей, який виявлявся у знеціненні рольових очікувань, втраті авторитетності, інтересу до навчання тощо, як це відбувалося в середині 1990-х рр., навряд чи зараз можливий. Отже, це свідчення того, що її можна покращувати хоча б тому, що далі вже нікуди відступати перед негативними навчально-виховними проблемами. Учні, особливо старшокласники, уже самостійно критично осмислюють освітні негаразди і часто краще, ніж найближче оточення. Вони позбавляються комплексів типу «як усі», стають розкутими, а суспільство – динамічним. Сформувався складне і неоднозначне шкільне середовище: дитяче і вчительське. Соціальний бруд, який упродовж 1990-х – початку XXI ст. фактично безконтрольно впливав і продовжує впливати на світогляд громадян будь-якого віку, став для всіх таким подразником, від якого неприховано дратуються. І тут, звичайно, знадобляться нові знання про соціальну ситуацію розвитку школярів, динаміку їх вікового розвитку в контексті існуючої соціально-психологічної реальності, зокрема педагогічної діяльності. Важливо, що зміст моральних чеснот, в основі яких завжди поставало добро, був і буде однозначним. На них ніколи не впливали ніякі культурно-історичні катаклізми. Без порівняння добра і зла неможливо пізнати їх сутність, а отже, неможливо успішно пізнавати себе й оточення. Засновник маніхейства (віровчення, яке тривалий час було серйозним противником християнства) Мані (216–277) уважав, що навколишній світ є ареною «боротьби саме добра (світла) і зла (темряви)», причому світло – це духовне, а темрява – матеріальне.

З 1990-х рр. стрімко погіршується психічне здоров'я суб'єктів навчання і виховання. Негативні соціальні явища, акумулюючись передусім у молодіжному середовищі, перешкоджають оптимальній взаємодії не тільки між різними поколіннями, а й в одновікових групах. Це призводить до взаємної агресивності, сила якої залежить від соціальної слабкості осіб, на яких вона спрямована. Парадокс полягає в тому, що однаково соціально незахищеними є передусім два суб'єкти: наставники і вихованці. Як наслідок, проблемами цілісного розвитку особистості учня вирішуються швидше інтуїтивно, оскільки стосовно нього вчителі не мають, або не знають, єдиної стратегії розвитку. Непоодинокі випадки, коли вчителі не хочуть. У практиці педагогічної діяльності переважає прагнення подолати негативні якості, а не формувати позитивні. Це свідчення усталеного ставлення до учня як об'єкта виховної дії, ігнорування його як суб'єкта діяльності, для якого свобода і соціальна відповідальність стають домінуючими життєвими орієнтирами. Також безпорадними є батьки, особливо ті, які шукають кращі особистісні зразки для своїх дітей [6]. Зрештою, у життєдіяльності всіх суб'єктів сягнути апогею деякі несприятливі пізнавальні тенденції, такі як зростання переконаності в «другосортності» вчительської праці та необхідності згортання індивідуальної роботи; послаблення переконаності в потребі взаємної професійної співпраці.

Це зумовило перехід педагогічної свідомості у стан відносної стагнації («застою») з перспективами:

- 1) нетривалого продовження стагнації, коли нестабільна навчально-виховна ситуація ускладнює педагогічне повсякдення (прогресування передусім моральних деформацій), яке вимагає прийняття результативних рішень;
- 2) виходу зі стану стагнації – розв'язання навчально-виховної проблематики на основі знань про сучасну соціальну ситуацію розвитку дитинства, психологію вікового розвитку, що означає дієву, а не декларативну єдність науки і практики;
- 3) невизначеного продовження стагнації – погіршення педагогічного повсякдення – поглиблення розриву між наукою і педагогічною практикою, прогресування директивної педагогіки, яке неспроможне вимагати прийняття результативних рішень, оскільки змиряється зі своїми реаліями.

Вихід педагогічної свідомості з такого стану залежить також від педагога – основного офіційного представника сьогоденного педагогічного повсякдення:

4.5. «Купи-продай», або «нехай інші працюють»

Позиція «купи-продай» – це результат взаємовпливу передусім хитрості, зухвалості, корисливості, індивідуалізму, заздрості, пристосовництва. Позиція «купи-продай» не передбачає власних зусиль для створення матеріальних чи духовних продуктів. Первинними витоками подібної позиції, на нашу думку, є споглядання своїх чи інших батьків, які, перебуваючи на межі бідності, докладають значні інтелектуальні і фізичні зусилля для того, щоб вижити. Решта – часто передусім інтелектуально неспроможні їх мати – розкошують. За такої ситуації у «бідніших» зміцнюється прагнення зрівнятися з «багатшими» ровесниками, зокрема економіячи на кишенькових витратах, заробляючи на перепродажі речей. Будь-як підлітки і юнаки переконуються у владності майнових, меркантильних взаємин як панацеї від усіляких негараздів. У юнацькому віці вихідці з сімей із високим майновим станом більше схильні до створення кастових груп, з викликом демонструючи свої переваги. У вихідців з «протилежних» родин складається схожа ситуація, однак об'єднувальним чинником стає заздрість. В умовах публічного протиставлення обидві групи схильні до використання реальних способів поповнення наявних статків, зокрема крадіжок, шахрайства (їх динаміка: «індивідуальна – групова – індивідуальна» або відразу «групова» з обмеженою кількістю учасників). Конкуруючи між собою і прагнучи одностороннього збагачення, групи завжди розуміють майбутній обман, але вдають, що цього не помічають, майже однаково діючи за попередньо спланованою, часто схожою режисурою (як у ситуації максимального зиску). Демонструються переконливі факти для взаємного відволікання. Одні прагнуть стверджуватися як «господарі-маніпулятори», поінформовані про стан взаємних фінансових та соціальних ресурсів; інші переконуються в протилежному, що пригнічує, формує психологію раба або «руйнівника», виявляючись одночасно в неприхованих заздрощах та схильності перед «повелителями».

Серед основних ознак позиції «купи-продай» слід назвати:

1. Лихварство, яке передбачає обов'язкове застосування санкцій за несвоєчасне повернення боргів, серед яких найбільш популярними є погрози, насилля або здириство (вимагання грошей з більшими відсотками, ніж було попередньо домовлено, способи яких безпосередньо запозичені більше з екранних, ніж реальних

таких взаєминах, навмисне уникають несприятливих фактів, подій, вичікують, діють в унісон з попередньо погодженою режисурою, лише коригуючи її на взаємовигідних умовах. Здебільшого ці взаємини є відображенням схожих статусних батьківських позицій. Однак навіть між однаковими за майновим станом ровесниками зовнішня ідилія у стосунках у перспективі приречена на невдачу через взаємні вихваляння і претензії на першість. У результаті має місце постійний пошук максимального зиску у взаєминах, досягнення в будь-який спосіб особистого благополуччя та переведення успіхів винятково в площину товару, який можна продати або обміняти.

5. Нівелювання, знецінення батьківських вимог як маловартісних через їхню низьку майнову спроможність, а отже, розчарування в батьках (протест, жаль, зневіра), оцінювання їх як життєвих невдач. Водночас, у ситуаціях сімейного захисту схильні публічно й активно їх виправдовувати та захищати: «Вони не невдахи, а так склалися обставини». Таке неоднозначне ставлення до батьків одночасно засвідчує традиційні, часто стереотипічні, суперечності між поколіннями та прагнення підлітків і юнаків обрати життєвий шлях, не схожий на батьківський як невдалий, оскільки хочеться будь-що вибратися зі складних умов (із «соціального дна»). Як результат, маємо формування у взаєминах пристосовництва, кон'юнктурної позиції, навіть – зрадництва.

Прикладом того, що все вимірюється максимальним зиском, є ситуація, коли діти, вихідці із забезпечених сімей, рано переконуються у владі матеріальних цінностей. На жаль, аналогічного висновку доходять і діти із сімей з незначним рівнем доходу. Тоді обидві сторони сходяться в одному: усім така ситуація вигідна, а детермінуючим її чинником є гроші. Здається, можна знайти новий спосіб гуртування групи в колектив: досить заплатити.

Як можна боротися з одвічним суспільним злом – корупцією, явищем, поширеним у дорослому середовищі, коли корумпованим поступово стає середовище дитяче?! Діти йдуть шляхом, який дорослі в стосунках між собою не можуть навіть уявити, оскільки в них уже існують певні стереотипи буття.

Для подолання цих негативних явищ пріоритетними способами мають бути формування поваги до особистостей-інтелектуалів, завдяки яким створюються матеріальні цінності; стабілізація уявлень про несумісність дружніх взаємин і будь-якої нерівноправності.

- 1) шкільного вчителя як провідного виконавця у розв'язанні навчально-виховних проблем;
- 2) «учителя-посередника» як провідного методичного радника (здебільшого, цю роль виконують викладачі вищих навчальних закладів);
- 3) дослідника як провідного фахівця у виокремленні актуальних навчально-виховних проблем, зрештою, в узагальненні наявних результатів з метою їх профілактики, діагностування та побудови довгострокових прогнозів (ця роль призначена для науковців).

Ця класифікація, відображаючи основні ролі, призначені педагогів, водночас констатує основні освітні негаразди:

- 1) визнає вчителя здебільшого пасивним виконавцем навчально-виховних завдань;
- 2) учителів, які знаходяться в активному науковому пошуці, оточення, навіть колеги, вважає мало не диваками (такі уявлення мають давні і стійкі витоки);
- 3) навчальне перевантаження викладачів вузів визначає їх науково-дослідну роботу за «залишковим принципом».

У будь-якому випадку, педагогічна свідомість є кризовою, де важливою детермінантою разом з низьким майновим станом вчителя став відрив психолого-педагогічної науки від нагальних практичних потреб, яка залишила вчителя-практика наодинці з власними навчально-виховними негараздами. Однак для цього є свої причини: психолого-педагогічна наука стала заручником таких взаємин з адресатами своїх наукових розробок (несприятливе фінансування, девальвація інтересу до наукової роботи), що здебільшого спонукає не займатися фундаментальними дослідженнями, які потребують значних інтелектуальних затрат та власного ентузіазму. Визначальною є інша пошукова детермінанта: обрати тему дослідження, яка не потребує, наприклад, значної часової тривалості. Тоді вчені змушені не стільки розробляти власні наукові уявлення, скільки передавати ідеї інших дослідників, часто малоказово їх критикуючи і сумніваючись. Такий скепсис є частково виправданим, оскільки викладачі вузу, як правило, найближчі до проблем педагогічного повсякдення. Їх аритмічна наукова робота також може бути наслідком боротьби за фізичне виживання, що не є виправданням, однак деформація наукового становлення поступово стає реальним фактом. В архівах Глухівського національного педагогічного університету імені

Олександра Довженка (на початку ХХ ст. – учительського інституту) згадується епізод 1903 року, коли адміністрація офіційно попередила викладача про неприпустимість проведення більше ніж однієї лекції на тиждень, оскільки це шкодить якості навчання.

Криза педагогічної свідомості визначається також професійним розколом у психологічній готовності до співпраці з учнями. Дитинство більшості нинішніх 60–70-річних громадян (частково – 50-річних) пройшло в умовах патріархальних соціальних відносин, де кожен знав про всіх «все і вся». Очевидним фактом є сьогоднішній ціннісно-орієнтаційний розрив між дідами і внуками, особливо – правнуками. Щоб зрозуміти молодших, потрібно збагнути їх інтереси, тематику спілкування, не «відмахуватися» від, здавалось би, очевидних «абсурдів», адже «чомусь» і «чомусь» вони все-таки приваблюють. Інакше дуже легко перетворитись у нав'язливого «буркуна», який, можливо, дає доречні поради, але від них вихованці попередньо відмовляються, оскільки носій інформації є антипатичним, ставлячись до оточення на зразок подібних абракадабр: «Я не знаю, що це таке, але знаю, що погано, бо існує «щось» таке, яке, я точно знаю, краще». Закономірно, що у відповідь демонструється негативна симптоматика.

Жити в полоні педагогічних штампів означає жити у світі ілюзій, і, як наслідок, цілком можливою є неадекватна оцінка не тільки навчально-виховної ситуації, а й власних можливостей. Треба дійсно мати високу психологічну стійкість як основу педагогічної моралі, яка визначає якість психологічної підготовки. Бути стійким – отже бути самокритичним, реально оцінювати власні можливості, у чому полягає проблема професійного становлення. У свою чергу, психологічна підготовка – це основа професійної підготовки. Сучасні галузі психологічного знання (передусім вікова та педагогічна психологія, диференційна, соціальна психологія) повинні накопичувати про особистість сучасну експериментальну інформацію. Узагальнення емпіричних даних, розроблення способів прогнозування вікового розвитку – це практична допомога психолого-педагогічній науці в професійному вдосконаленні вчителя. Потрібно не декларувати необхідність знань про дитину, а демонструвати їх прикладне використання. Ще чекає свого дослідника напівзабутий багатий емпіричний педологічний матеріал 1920–1930-х рр. як відображення тодішньої унікальної соціально-економічної, навчально-виховної ситуації, коли проблема формування «нової людини» на хвилі руйнації старих

ванні матеріального становища, що прискорює спочатку майнову, а потім й інтелектуальну поляризацію.

2. Матеріальне накопичення, яке домінує над безкорисливістю, започатковує речизм як прагнення до самореалізації на основі матеріального достатку та життєвої позиції на кшталт: «жодного дня без зиску для себе» або «все, що мене не стосується, мені не потрібне». Прагнення до максимального зиску стимулює егоїстичні інтереси, нівелює позитивні переживання, що виявляється в лихварстві із застосуванням фізичної сили, наприклад: більш успішні у навчанні чи іншій діяльності можуть пропонувати допомогу в грошовому еквіваленті або його замінику (солодощі, будь-які подарунки тощо). Результатом такої позиції стає хизування та здирство (індивідуальне або групове), в основі чого лежить залакування.

3. Прагматизм – постійне або ситуативне меркантильне ставлення до оточення, що ґрунтується на бажанні отримати від нього максимальний і негайний зиск (для чого партнер використовується рівно настільки, наскільки вимагає корислива ситуація). Є показником низької спроможності до пізнання та самопізнання, істотним джерелом зниження і девальвації вміння співпереживати (передусім у мегаполісах), що розглядається часто як вияв слабкості, інтенсифікації асоціальної поведінки, безкорисливої трудової діяльності, відсутності хвилювань за якісні результати колективної праці, неприхованої корисливої стурбованості «будь що заробити гроші», такого ж індивідуалізму, демонстративної замкнутості. Результатом такого прагматизму є соціальна напруженість у взаєминах як наслідок прогресуючого майнового та інтелектуального розшарування.

4. Перенесення моральних категорій у грошовий вимір та розгляд їх як товару, зокрема пасивність дорослих, урізноманітнює товар і актуалізує небезпеку формування найпотворніших рис «гобсеків»: започатковується новий тип конфліктності (між моральністю як позицією і моральністю як товаром), який відображає власні егоїстичні ситуативні уявлення, визначені попередньо спланованим зиском («малим – великим», «істотним – неістотним»). Взаємини на засадах товару є доти стабільними, доки слабші партнери знайдуть більш сильних і зручних покровителів, не гребуючи повелителями. Сильніші ж – навпаки – з часом вимагатимуть більшої відданості, неприховано вважаючи слабших своїми васалами. Буває, що ровесники, тимчасово зацікавлені у

4.4. Максимальний зиск, або «не про вас йдеться»

Максимальний зиск – це результат взаємовпливу передусім хитрості, корисливості, індивідуалізму, пристосовництва. Прагнення отримати максимальний зиск відображає меркантилізм і корумпованість підліткової та юнацької спільноти, які виникають через споглядання аналогічного дорослого повсякдення передусім у найближчому оточенні з домінуванням егоїзму, елітаризму, сприймання партнера як фінансового донора. Воно стабілізує ситуативну життєдіяльність, яка залежить від перспектив зиску: у схожих ситуаціях «щось» є незручним, небажаним, оскільки незручне, нетоварне, або навпаки важливим, бо «зручне й потрібне». При цьому максимальна увага приділяється оточенню, від якого залежить розв'язання меркантильних проблем. Стрімкий прогрес максимального зиску на початку 1990-х рр. був спричинений знеціненням національної грошової одиниці на тлі несприятливих соціально-економічних умов, унаслідок чого виникло особливе явище максимального зиску: «валютизація, або доларизація, свідомості» – світоглядна позиція, яка визнає культ будь-якої іноземної валюти (частіше – долара США) у системі матеріальних і духовних цінностей, схвалюючи прагнення до постійного збагачення. Підлітки і юнаки виявилися чутливими до переведення взаємин у грошову площину і, відповідно, до порівняльного вимірювання своїх і чужих доходів (більше – чужих). Вихідці з матеріально забезпечених сімей ефективно використовували відносини для активізації збагачення, що становило сенс життя; з матеріально незабезпечених – для покращення власного матеріального стану як способу оптимізації власної задоволеності та для встановлення стосунків з так званими «багатими».

Основні ознаки максимального зиску:

1. Продажність взаємин, яка вимірюється у фіксованому грошовому еквіваленті або зворотній (за потреби) допомозі («якщо будеш дружити зі мною, то отримаєш «щось»). Спекуляція власною матеріальною забезпеченістю для вибору потрібних речей або партнера, що визначається його можливостями допомогти розв'язати власні проблеми. Залежно від інтересу це можуть бути претенденти на помічників у виконанні домашніх завдань, супутників для відпочинку, а для фізичного захисту серед атлетичних ровесників обираються особи на роль охоронців (це властиве більше дівчатам). У результаті формується переконаність у доміну-

досягнень вбачалася перспективою недалекого «світлого» майбутнього.

Учителю важливо не лише адаптуватися до мінливих соціальних орієнтирів шкільних поколінь, які визначаються історичним розвитком. Діти зростають, а вчитель старіє. Разом з адаптуванням треба водночас бути законодавцем і регулятором об'єктивної дійсності. Це зовсім непросто, бо в наступних поколіннях хочеться бачити «щось» від попередніх, особливо, коли «ті попередні» уособлюються в конкретних учнях – близьких і дорогих. Симпатії й антипатії до вихованців крокують поруч, але це звичайний робочий ритм, який проголошує перемогу добра над злом. При цьому важливо оцінити себе як носія добра. Приємні спогади минулого перешкоджають легкому розставанню з ним, бо, буває, не помічаєш, що поруч вже інші діти, а тому так важко відбувається взаємна адаптація. Зазнавши невдач, починаєш звинувачувати різні зовнішні обставини, бо ще не забулися колишні заслуги в співпраці з попередніми вихованцями, оскільки успіхи, як правило, схильний приписувати лише собі. Саме тому різні покоління можуть мати різні уявлення про одного й того самого вчителя.

Потрібно вміти звикати до різних змін, вміти самостійно змінюватися з часом і водночас бути бар'єром на шляху негативної соціалізації в аспекті проголошення вічних загальнолюдських повсякденних категорій, які не піддаються плинності історичного часу. В умовах глобалізації суспільних відносин не зменшується, а навпаки – актуалізується завдання зміцнення внутрішньо-національних, громадянських зв'язків, патріотичного єднання нації, народу, зрештою – формування відповідних почуттів у дітей [17]. Потрібно пропагувати партнерське спілкування з вихованцями, що є актуальним питанням дня, але ця проблема не розв'язується, оскільки, з одного боку, для всіх суб'єктів залишаються впливовими ідеї директивної педагогіки, а з другого – вони не готові до такої взаємодії, оскільки звикли до примусу та тотального контролю.

У цілому, взаємини суб'єктів навчання і виховання початку ХХІ ст. мають такі особливості:

- ціннісно-орієнтаційне розшарування в батьківському, учнівському, учительському середовищах;
- взаємна відчуженість;
- протиріччя між прагненням до демократизації стосунків передусім учнями і домінуванням директивної педагогіки;

- спрощені уявлення батьків про професійну педагогічну діяльність, їх поширене ставлення до вчителя як до «бідняка»;
- пошук більше недоліків у кожного, ніж позитивного;
- взаємна втома, спричинена зокрема інформаційним масивом, який випереджає природну зміну поколінь;
- стабілізація взаємних негативних стереотипів про стилі діяльності;
- знецінення загальнолюдських цінностей, пропагування культу грошей, зокрема іноземної валюти (долар, євро), а не пріоритетності знання, освіти в цілому, індивідуалізму, практичного інтелекту, корисливості;
- втрата розуміння феномену «людини» як найвищої цінності, і разом – «людського життя»;
- майнова та інтелектуальна поляризація;
- низька спроможність встановлювати оптимальні контакти навіть з найближчим оточенням;
- втрата інтересу до глобальних суспільних проблем і поступова переорієнтація на меркантильні інтереси, пов'язані, як правило, з матеріальним добробутом, що, власне, цілком природно, якщо не нівелюються професійні інтереси.

Помилково, звичайно, у трансформаціях 1990-х – початку ХХІ ст. не помічати позитивних перетворень. Так можна стати критиканом, у якого все не так і який при цьому не знає, що робити. Розвиток має позитивні і негативні складові, де останні є вражаюче несприятливими на тлі кризових соціально-економічних явищ. Зрештою, змінюються й старші покоління. Не помічати в собі змін і перераховувати з осудом недоліки оточення без будь-яких пропозицій – це, на жаль, у кращих традиціях низького самопізнання. Наприклад, уже згадуваний Інтернет є потужним інформаційним джерелом, і ігнорувати його означає свідомо деградувати. Тут важливе інше: не загубити у вирі негативних чинників соціалізації, як уже зазначалося, власної самостійності, самотності. Суспільні перехідні періоди колись закінчуються, навіть тоді, коли діти здаються агресивними, інфантильними, а колеги – безініціативними. Сприймати реалії навчально-виховного процесу потрібно такими, якими вони є. Без драматизму та ілюзій. Тоді його можна досягнути і визначитися з перспективами. Учителям, які розцінюють психологічну готовність до співпраці як неважливу професійну функцію, діти з батьками мстять: від байдужості, ігнорування – до неприхованої агресії. І, мабуть, така соціальна реакція має право на існування.

пулювання оточенням, що формує стійкі уявлення про оперативні способи отримання максимального зиску навіть у попередньо програшних для себе обставинах.

2. Демонстрація владності як спосіб неприхованого фізичного впливу або маніпулювання ним для нагнітання страху. У результаті цього формується переконаність у зверхності фізичної сили і, як наслідок, безперечне визнання неприйнятності інших засобів у взаєминах, зокрема особистісно зорієнтованих; прагнення насолоджуватися від страждань, принижень інших.

3. Спрямованість на фізично слабших і соціально незахищених: створення несподіваних прикроців (плітки, чутки), залякування (адресні погрози), безапеляційність у суперечках (нав'язування своєї точки зору з можливим одночасним усвідомленням її абсурдності), зухвалість (публічна зловтіха, глумливість). Результатом такої спрямованості є демонстративні самовпевненість і розв'язність унаслідок такої ж самої демонстративної безкарності, на чому навмисне самостійно наголошується.

Проілюструємо сказане.

Дратівливість, наприклад, характеризується нестриманістю, незадоволенням результатом власних прагнень, безапеляційністю суджень, зухвалістю, активною аргументацією своєї позиції. Її типовими причинами є розчарування від очікуваного або безапеляційний тиск дорослих. У такому разі вона може виявлятися в їх присутності.

Хвастоці характеризуються перебільшенням значущості власного «Я»: з приводу реальних подій; з приводу уявних подій; як спосіб привернути до себе увагу. Небезпека полягає в тому, що дитина може поступово перестати реально сприймати переваги й недоліки конкретних явищ, предметів навколишнього світу, самої себе, видаючи уявне за дійсне, що потенційно буде сприйматися іншими (дорослими, ровесниками) як її світоглядна позиція.

Основними пріоритетами в подоланні цього явища є: протиставлення доброзичливих учинків (безкорислива порада, допомога) злісним навмисним; групування ображених підлітків і юнаків для самозахисту (як умова моральної стійкості).

4.3. Злісні навмисні вчинки, або «Я вам покажу»

Злісні навмисні вчинки – це результат взаємовпливу передусім дратівливості, негативізму, хитрості, зухвалості, байдужості, індивідуалізму, жорстокості, заздрості, зарозумілості, пристосовництва. У них виявляється агресивне ставлення до оточення, яке супроводжується ідентифікацією зі зловмисником, а не жертвою. У поєднанні з брутальними словесними штампами вони становлять потенційний резерв для свого розвитку, знижують власну критичність особистості, формують примітивізм її мислення і поведінки, зрештою – жорстокість, стосовно якої поширеним є батьківське уявлення про її важливість, яке, однак, не враховує свого потенційно зворотного ефекту. Стимулюються ці вчинки байдужим ставленням дорослих до первинного ігнорування своїх прохань, злісність виявляється спочатку в прихованій слухняності, хитрості, потім – у неприхованій зухвалості, корисливості. Є способом самоізоляції від навчально-виховних проблем, також – способом протесту проти особистого зневажання. Наприклад, дорослий, який ображає підлітка чи юнака, здебільшого у відповідь отримує адекватне обурення як прагнення до справедливості, оскільки інакше він би почувався безкарним. Водночас, не схвалюючи дій дорослого, підлітки і юнаки припускають власну жорстокість, апелюючи до встановлення справедливості, тобто з позиції стороннього зло сприймається більше безвідносно себе: увага акцентується не стільки на протидії несумісних понять («добро» – «зло»), скільки на досягненні бажаного, часто – зручного, результату. Констатуючи дієвість вчинків, які відображають «соціальне зло» (безробіття, гонитва в будь-який спосіб за прибутками, мізерність зарплат, дефіцит інтимно-особистісного спілкування), підлітки і юнаки потенційно потрапляють в егоїстичну ситуацію, у якій за відсутності позитивних зразків самостійно і творчо розвивають уже власне зло, маніпулюючи позитивними переживаннями: «Щодо мене це неприпустимо, а щодо інших – так, якщо це потрібно»; категорія «добра» локалізується в собі, а в стосунках з іншими добро розцінюється як слабкість і вважається небажаним.

Основними ознаками злісних навмисних вчинків є такі:

1. Створення ситуації особистої безпеки в момент агресивних впливів на інших, зокрема потенційне використання захисту найближчого референтного оточення: впливового соціального статусу батьків, родичів, знайомих. Як результат, відбувається мані-

1.2. Нариси про повсякденну педагогічну діяльність: часто – маловтішні

Тезу «Без педагогічної діяльності неможлива наступність поколінь і, зрештою, існування та розвиток людської спільноти» важко заперечити. Справа в іншому: про яку наступність йдеться?

Будь-яка професія як різновид спеціалізованої діяльності має неповторні ситуації, труднощі й суперечності. Я.А. Коменський (1592–1670) вважав, що навчання має бути організоване як годинник (відповідно до єдиних законів людської природи). Відтоді були інші спроби перетворити навчально-виховний процес у відлагоджений механізм: наприклад, Л.М. Толстому (1828–1910) належить поняття «дух школи». За К.Д. Ушинським (1824–1871), у навчанні і вихованні багато що залежить від організації педагогічного процесу та особистості вчителя, вплив якого на молоду душу становить ту виховну силу, яку неможливо замінити ні підручником, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень. А.С. Макаренко (1888–1939) обов'язковим параметром колективу визначав «стиль» і «тон», В.О. Сухомлинський (1918–1970) наголошував на важливості зв'язку між розумовою працею учня, його успіхами і невдачами в учінні (як духовним життям) з особистістю вчителя (як наочним прикладом справедливості).

Однак у психолого-педагогічній науці на тлі цих та інших величних постатей, які вказували, часто на власному прикладі, основні орієнтири наукового пошуку, повсякденна виконавська педагогічна діяльність розвивалася не стільки синхронно, скільки поляризувалася. Проголошення значущості вчительської професії не збігалось з реальним вирішенням проблем педагогів: матеріальних, побутових, духовних. Суспільне становище вчителя, який був змушений більше працювати через необхідність, вишукуючи можливості додаткового заробітку, з 1920-х рр. поступово перетворило його в найманого працівника (найманця), прерогативою якого ще з античності була важка некваліфікована праця (досить часто її виконували раби). Відбулася також переорієнтація на «безстатевого» та «невизначеного віку» вчителя з величезним до невизначеності комплектом обов'язків, які часто мало стосувалися навчання і виховання або не стосувалися взагалі, тобто «вчитель мав бути всім». Якщо цю тезу тлумачити буквально, то він «мав у всьому розумітися», або «втручатися». Від останнього вислову стає моторошно, але в повсякденні вона поширена (можливо, у

цьому був би певний життєвий сенс, якби ще конкретизувати права вчителя). Таке розуміння суспільної ролі педагога в 1970–1980-ті рр. практично закріпило його безправну суспільну позицію і водночас посилило одноосібну відповідальність за результати навчально-виховного процесу. За таких обставин декларативні заклики про любов до професії виглядають фарсом, бо професійний вибір завжди є результатом комплексної мотивації, у якій покликанню справді належить вирішальне значення. Однак робота через необхідність не може шануватися, якщо не має реальної суспільної підтримки. У такому разі вона завжди вважалася неперспективною. Безправна людина не може бути відповідальною, «дух школи» не міг створити абстрактний педагог, що працює на швидкоплинному ентузіазмі та обіцянках завтрашнього дня. Ентузіасти дійсно можуть на певний час захопити чи перехопити ініціативу, однак вони ніколи не втримають її. Згодом вони можуть стати предметом неприязні і навіть – гонінь. «Ось тоді вони сповна будуть відповідати за свою ініціативу», – тихцем потиратимуть від задоволення руки всілякі заздрісники і пристосуванці. Можливо, тому нам не вистачає ентузіастів?

Час плине, а разом з ним життя, проте людина будь-якого віку хоче жити сьогодні, а не животіти, існувати, сподіваючись на химерне майбутнє. Пригадаймо Ліну Костенко: «...нам треба жити кожним днем, не сподіваючись на потім.... не ждуть омріяної дати, горіти нинішнім огнем, бо завтра може не настати».

Саме наймолодші суб'єкти навчання і виховання добре усвідомили один з парадоксів сучасного повсякдення: часто обернений зв'язок між освіченістю людини та її життєвим успіхом і добробутом. Тоді стають зрозумілими причини низького прагнення молодих педагогів до професійного самовдосконалення, а в учнів аналогічний рівень мотивації до навчання. Справді, особистісне становлення суб'єкта потенційно може деформуватися від споглядання промовистих зразків сьогодення, коли «низькоінтелектуальні» грошовиті «чада» (а ще більше – примітивні) таких самих батьків легко тринькають за лічені години, а то й хвилини, такі грошові суми, що педагогу доведеться напружити власну уяву. Така ж соціальна небезпека виходить від «високоінтелектуальних чад» – вихідців з матеріально забезпечених сімей, яким бракує загальнолюдських цінностей. В обох випадках це резерв для впливу на духовний шлях суспільства «в нікуди».

«громовідвід», тобто перенасичення конфліктних подружніх взаємин як наслідок постійного невизнання власних помилок, несхильності до компромісу, виявляючись в обов'язкових пошуках безвідмовного суб'єкта як причини взаємозвинувачень. У результаті маємо будь-яке доведення, нехай навіть хибних, уявлень.

3. Констатація фізичних та інтелектуальних особливостей ровесників («квадрат», «дуб», «цеглина», «баран», «маріонетка» тощо) як засіб протиставлення собі [4]. Попередньо свідомо створюється ситуативна конфліктна ситуація з подальшим трансформуванням у постійну, навіть екстремальну. У результаті особа отримує неприховану насолоду в безпеці для себе та небезпеці для інших (доноси, інтриги, прихована або публічна образа, плітки, чутки), яка спричиняє егоїзм, індивідуалізм, боягузливість, зверхність.

Проілюструємо викладене.

Неприховане задоволення від перегляду жорстоких епізодів, яке супроводжується намаганням поставити себе на місце зловмисника, а не жертви, з його багатим асоціальним словниковим запасом у поєднанні з постійним їх вжитком на буденному рівні не тільки створює резерв для потенційного розширення словника названих штампів, а й знижує власну критичність, формує примітивізм мислення і поведінки.

Характерно, що в сім'ях, де батьки не цураються брутальних слів, здебільшого існує заборона на їх вживання дітьми, однак саме ці діти є головними провідниками брутального фону дорослих у середовищі ровесників. У СРСР вживання брутальних слів було досить звичним явищем, а тому їх нинішня активізація має історичні засади. Вони завжди були характерними передусім для екстремальних ситуацій. Сьогодні брутальність вважається звичним явищем в неконфліктному спілкуванні й ознакою дорослості.

Щоб подолати брутальність, потрібно виробляти іронічне ставлення до цих штампів як до словотворчих бар'єрів у формуванні мовленнєвої культури, спільно з дорослими обговорювати витоки, зміст, причини їх активного вживання; спільно створювати непривабливий імідж активних користувачів лайливих штампів.

собі, що, проте, є первинною умовою локалізації брутальних словесних штампів як системного явища. Однак відсутність або обмеженість позитивного досвіду в спілкуванні посилює їх вживання, трансформує в стабільну звичку, асоціальність якої більшістю молодших суб'єктів усвідомлюється, але також не осуджується, оскільки таку звичку можуть мати особи, які є постійними чи ситуативними гендерними зразками для наслідування, демонструють фізичну силу, вражаючу розсудливість і витривалість укупі з активним використанням кількісно фіксованих словесних штампів. У чоловіків таким взірцем є привабливий (краще атлетичний) тип 20–45-річного віку (максимум – 60-річного) з обов'язково виразним іронічним вольовим обличчям, небагатослівний, який не намагається подобатися оточенню, проте вміє виважено захищати себе та свої переконання, нехай навіть ціною пригнічення інших; спроможний фізично успішно протистояти кільком противникам і, зрештою, завжди виходити переможцем у будь-яких екстремальних ситуаціях, але обов'язково загрозливих для життя. У жінок взірцем для наслідування є також фізично розвинена (привабливої статури) особа 30–35 років (максимум – 45-річна), яка вміє подобатися і подобається оточенню, водить автомобіль; залежно від ситуації може бути стриманою або емоційною, вражаюче кмітливою, і, як чоловіки, уміє фізично успішно протидіяти кільком противникам, але її поєдинок є артистичним та віртуозним.

Основними ознаками вживання брутальних словесних штампів є:

1. Наслідування дорослих, оскільки ті самостійно обирають зручний стиль спілкування разом із вживанням алкоголю, палінням тощо. Монопольне розроблення старшими, не обов'язково дорослими, правил взаємин стимулює 11–13-річних підлітків долучитися до них, а 16–18-річних юнаків – до створення власних правил, що дозволяє або ввійти в дорослу спільноту, або хоча б вийти за межі «дитячості». Якщо молодші школярі частіше називають себе «великими», то 11–13-річні підлітки – «дорослими». Результатом може стати реальна можливість похизуватися перед оточенням, особливо значущим (передусім ровесниками), суб'єктивно почувуючись в іншому віковому статусі.

2. Вияв змісту спілкування найближчого оточення: активізується сімейними взаєминами, коли батьківська агресія спрямовується на менших членів сім'ї і передається їм. Типовий приклад:

Бідність і освіченість мають бути несумісними, як розкіш, багатство з відвертим примітивізмом культури мислення і поведінки. За Т. Кампанеллою (1568–1639), недоліки тіла і душі в бідних породжуються надмірною працею, а в багатих – пустою тратою часу, бо праця між людьми ділиться порівну. Схожі ідеї висловлював Т. Мор (1478–1535), осмислюючи ідеальні суспільні взаємини. Тільки така суспільна ситуація, коли неосвічені мають обов'язково бути, якщо не «бідними», то «біднішими» за «освічених», спроможна визначати рівень життєвого успіху, стимулювати професійну діяльність учителя та духовний вибір життєвого шляху його вихованцями.

Наприкінці ХХ ст. між багатьма педагогами, на жаль, встановилася чітка майнова і професійна диференціація – соціально загрозлива на тлі суспільних негараздів і постійної уваги оточення:

1. *Педагогічні сім'ї*: подружжя, як правило, не має інших доходів, тому заздалегідь приречене на злиденне існування. Спочатку воно (подружжя) характеризується високим професійним інтересом і працездатністю. Згодом педагогічна діяльність розглядається як засіб «гарантованого мінімуму», «крайнього виходу», коли інші засоби виживання (обробка земельної ділянки, репетиторство тощо) будуть вичерпаними. Як правило, працює за «залишковим принципом», особливо не піклуючись про власну професійність, поповнюючи знання епізодичним опрацюванням літератури і лише тоді, коли її пошуки не є проблемою або до цього спонукають екстремальні ситуації на роботі (у сільській школі зниження професійного самовдосконалення стосується передусім чоловіків). Їм притаманна низька організація та ефективність уроків. Вони орієнтуються на учнів, які виявляють інтерес до навчання, тоді як решта, не приховуючи, байдикують, знаючи, що для вчителя є байдужими. Зрештою, такі взаємини, як правило, влаштовують обох суб'єктів: «аби мене не чіпали». Аналогічною є організація позанавчальної діяльності.

2. *«Педагоги-одинаки»*: хтось з подружжя працює в системі освіти, а інший або безробітний, або має низькі (високі) прибутки. Через майнову поляризацію є джерелом взаємної неприязні в інших педагогів, де «бідні» заздять «багатим», а «багаті», як правило, зневажають «бідних». Заздрість є відповіддю на зневагу, але не навпаки. Крім того, «багатих» і «бідних» об'єднує схоже ставлення до професійної діяльності. Парадокс взаємин полягає в тому, що сумлінніше виконують функціональні обов'язки

саме «бідні педагоги», незважаючи на «залишковий принцип», оскільки для них – це все-таки «гарантований мінімум» соціального добробуту. «Багаті» вважають педагогічну діяльність більше засобом можливої самореалізації не в пошуках педагогічних інновацій, а в спілкуванні з дітьми і особливо колегами, причому коло спілкування обмежує вибір партнера не спільністю професійних інтересів, а знову-таки рівнем матеріальної забезпеченості. Саме «багаті» чітко прагнуть до «спілкування для спілкування» або спілкування «про все і ні про що». Їх професійну самореалізацію зумовлює сімейний мікроклімат, де центральною темою у взаєминах є гроші, плітки, чутки.

3. «Педагоги-сумісники» (для фізичного виживання змушені постійно або періодично займатися іншими видами діяльності, зокрема торгівлею). Поширене заняття: домашнє господарство, характерне передусім для сільського вчителя, що спричиняє його проблемний професійний рівень, оскільки педагогічна діяльність мимовільно стає вторинною. Це відображення особистої і професійної трагедії сільського педагога, який під тиском незадовільних побутових умов змушений відходити від поглибленого осмислення навчально-виховних проблем. Як наслідок, інтелектуальний розрив між сільською і міською молоддю, особливо вихідцями мегаполісів (витоки знаходяться в 1960-х рр.), у середині 1990-х став одіозною реальністю. Однак, це зовсім не вирок сільській молоді, швидше – гірка констатація факту на тлі стрімкого прогресування байдужості батьків до навчання, які свого часу на шкільній лаві, як правило, не відзначалися самостійним прагненням до самопізнання, більше навчаючись з примусу.

Часто проводиться паралель: «обмежений педагог» («поганий») – «вдумливий педагог» («добрий», або «гарний»). Це поширені характеристики в шкільному середовищі – на зразок «добрих» і «поганих» хлопців у бойовиках. Оскільки учні часто неспроможні оперативно критично оцінити роль учителя для власного становлення, то «поганими» є ті педагоги, які дійсно прагнуть результативності (лише для старшокласників вони частково виходять з цієї ролі). Вікове осмислення змісту «добрих» і «поганих» характеризується тим, що: 1) у молодшому шкільному віці має місце акцентуація уваги на ірраціональному чиннику; 2) у підлітків і юнаків – значущість у вчителя ірраціонального та раціонального є суб'єктивним чинником, особливо в старшокласників.

4.2. Брутальні словесні штампи, або «нічого голос подавати»

Уживання лайливих, брутальних слів є результатом взаємовпливу передусім лінощів, дратівливості, хвастощів, хитрості, зухвалості, байдужості, пізнавальної обмеженості, жорстокості, зарозумілості, і особливо лихослів'я типу «закінчуй базар», «не криши батон», «не вичавлюй пасту». Стрімко прогресує під впливом дратівливості, хвалькуватості, хитрощів, активізуючи пласт неприхованого агресивного лихослів'я 1990-х рр. як наслідок примітивізму у взаєминах дорослих. Для привернення уваги, передусім референтного оточення, брутальні словесні штампи використовуються як «слова-зв'язки» у повсякденному спілкуванні: у неконфліктному є суб'єктивною ознакою дорослості, яка супроводжується задоволеністю; у конфліктному, особливо в екстремальних ситуаціях, це вияв знецінення, зневажання партнера, і водночас забезпечення власного домінування.

Вихідний словниковий запас без усвідомлення асоціального змісту формується в 3–4 роки насамперед у сім'ях, для яких вони є звичними. Наприкінці другого – на початку третього року навчання формується система «брутальне поняття – його зміст», позначаючи вже усвідомлене вживання (перша фаза – пасивна брутальність). Після 9–10 років ця система набуває статевої диференціації, істотно не змінюючись у найближчій перспективі, тобто використання є спонтанним і прихованим. В 11–13 років настає друга фаза, яка характеризується пасивною й навмисною активною брутальністю зі стабільною статевою диференціацією як свідчення власної, більше неусвідомленої, незадоволеності розвитком позитивної симптоматики. У 16–17 років настає третя фаза: усвідомлене, активне, демонстративне вживання, або «гра на публіку». Стійкість цієї системи виявляється в неконфліктній та конфліктній взаємодії для посилення антипатії, агресивності, зрештою виникнення ненависті. Отже, якщо для дорослих брутальність як буденна звичка здебільшого є виявом протесту, самозаспокоєння, то для підлітків і юнаків вона спочатку становить наслідування, потім – пасивне протиставлення, і, нарешті – започаткування активного протиставлення оточенню. Характерно, що підлітки і юнаки, незалежно від віку і статі, можуть одночасно протестувати проти батьківської брутальності і схвалювати її в

маленькі діаграми (три круги, один з яких позначає клас, другий – двір, третій – місце проживання), розфарбовуючи їх двома кольорами – чорним і червоним, то виявилось (про це свідчать схематичні зображення навколишнього світу на основі власних уявлень про співвідношення в ньому добра і зла), що вони надають перевагу злу. Характерно, що зло сприймалося безвідносно до себе. Привабливість зла, у свою чергу, визначалася вже привабливими його носіями, а також тенденцією до постійної переваги, домінуванням у будь-яких ситуаціях. Отже, діти акцентували увагу не стільки на суперництві двох несумісних понять, скільки на результаті. Вирішальним був вплив на світогляд дітей оперативної перемоги зла, динамічність, магічність цього феномену. Знову-таки, констатуючи дієвість «злих сил», діти, як правило, не замислюються про існування зв'язку між ними та їх наслідками. Для споглядання «добрих» сцен не вистачає терпіння, тобто вольового зусилля. Нестійкість дитячої психіки виявляється в неадекватних реакціях на впливи реального оточення незалежно від його змістової спрямованості. За К.Д. Ушинським, якщо принести в клас картинку, то діти «заговорять». Захоплений реалізацією ідеї, великий мислитель ХІХ ст. мабуть і не підозрював, що принцип наочності може бути використаний не тільки для прогресивних змін в особистості, а й для регресу.

Для подолання цього явища основними пріоритетами можуть бути:

- 1) усвідомлення необхідності віртуального чи реального явища для власного розвитку, спочатку спільно з дорослими на основі системної інформації про його зміст (витоки, авторство, призначення);
- 2) потім – взаємна під керівництвом дорослих спроба самостійного аналізу його змісту, за яким може критися нереалізований позитивний симптомокомплекс переживань;
- 3) насамкінець – іронічне ставлення до екранних віртуальних подій, а отже, розуміння їх штучності.

Позитивними глобальними характеристиками педагога (критерії – уявлення про себе, оточення, мету і завдання власної діяльності) є:

- 1) емоційна стабільність, особистісна зрілість і соціальна відповідальність;
- 2) здатність виявляти інтерес і доброзичливість до співбесідника;
- 3) сприяння розумовому і особистісному зростанню учнів;
- 4) адекватність у сприйнятті навколишньої дійсності, упевненість у собі, урівноваженість.

Для вдосконалення цих характеристик, на нашу думку, необхідно:

- 1) уміти імпровізувати;
- 2) мати здатність до емпатії, сенситивність до потреб учнів;
- 3) уміти надати викладанню матеріалу особистісну колоритність;
- 4) володіти вмінням неформального спілкування, у якому домінують усні, а не письмові контакти;
- 5) подолати бажання самостверджуватися шляхом демонстрування влади або культивування шанобливого ставлення до власної персони («доступ до тіла»);
- 6) культивувати неформальний стиль спілкування, який звільняє від втомливої ролі Всезнайки і спонукає обрати складну, але правдиву роль людини, яка може помилятися (Ш. Амонашвілі).

До негативних глобальних характеристик педагога можна віднести:

- 1) байдужість, схильність насміхатися з учнів, через що в останніх порушується почуття безпеки, підриваються творчі сили (Р. Бернс);
- 2) сприйняття дітей через призму власних тривог, страхів, незадоволених потреб, їх введення в аналогічні стани, що призводить до потенційного протистояння, а отже, до реальних конфліктів;
- 3) негативну реакцію на учнів, які до них не прислухаються («не люблять»);
- 4) використання будь-якої можливості для створення учням труднощів, оскільки це не дає їм «розслабитися» (труднощі особистісного типу – залякування, погрози тощо);
- 5) стимулювання до праці здебільшого шляхом формування почуття провини за допущені помилки;
- 6) конструювання навчальної діяльності шляхом протиставлення учнів на основі їх досягнень або прорахунків (не стільки за

ставленням до навчання, скільки за інтелектуальним розвитком);

- 7) дозвіл на нечесну поведінку (під час виконання контрольних, самостійних робіт тощо);
- 8) прагнення встановити жорстку дисципліну, наполягання на слухняності, а не дисциплінованості, застосування покарання пропорційно до провини.

У середині 1990-х рр. сформувалися професійні позиції педагогів, які стали наслідком їх професійного розчарування через невизначеність освітніх перспектив:

1. *Подвійна позиція:* навіть за сприятливих обставин «щось» змінювати означало якщо не закреслити власне попереднє життя, то, принаймні, жалкувати за ним. Відбулася стабілізація дискомфортних стосунків, у яких педагоги відігравали роль жертви-агресора. Найбільшою домінантою в оцінці свого статусу для педагогів став власний авторитет, а тому навіть за відсутності бажання працювати вони залишалися енергійними у своїй діяльності або успішно її імітували (здебільшого особи старшого віку).

2. *Вичікувальна позиція:* «щось» змінювати можна за наявності сприятливого вибору. Переважно залишали педагогічну діяльність (як правило – середнього віку).

3. *Однозначна позиція:*

- 1) зміна в діяльності була нездоланим психологічним бар'єром, і з роками ця ситуація майже залишалася незмінною; прагнення пошуку мінімальної стабільності та боязнь ризикувати; небажання викликати громадський осуд своєї особи – навіть уявний («А що про мене скажуть люди» тощо);
- 2) відсутність віри у власний успіх в інших сферах, припущення для себе лише теоретичної можливості відходу від педагогічної діяльності (нинішня більшість педагогічного середовища: хоча не всі схвалюють таку професійну мотивацію);
- 3) потенційна зміна діяльності відкладається на постійне і невизначене «потім»;
- 4) прагнення працювати наполегливо, творчо, але інерційно, активно використовуючи минулі знання і ситуативно – інноваційні педагогічні технології, більше орієнтуючись в їх формі, а не змісті, сподіваючись на власну інтуїцію;
- 5) відсутність навіть теоретичного припущення щодо зміни професійної діяльності.

наприклад, підліток кидає предмет в автомобіль, локомотив, що рухається з великою швидкістю, і з цікавістю спостерігає за наслідками, причому думка про загрозу людському життю відходить на вторинний план перед звичайною зацікавленістю, яка виявляється безвідповідальною. У названому кінофільмі, як відомо, з головою в нападника нічого не сталося: відбувся лише синцями після кількох приголомшуючих ударів з висоти. Яка ймовірність того, що не знайдуться, як уже зазначалося, послідовники-«експериментатори»?

Чи могли вітчизняні кінофільми або мультфільми з такими героями, як Баба-Яга, Кошій Безсмертний, викликати негативні переживання? Безумовно. Однак ці традиційно неприємні персонажі формують співпереживання до героїв, які за сюжетом потрапляють у біду, і відповідну неприязнь до тих, хто постає джерелом зла. Чи може бути виразником зла відомий Вовк із «Ну, постривай»? Своїми спонтанними діями, демонструючи виняткову безпорадність, він неодмінно викликає співчуття з приводу численних, але марних спроб спіймати Зайця. З якою метою? Здається, відповідь зрозуміла – з'їсти. Водночас, Заєць неодноразово потрапляв у його лапи, але Вовк знову давав йому шанс. У нього відсутній перспективний план дій, через що в конкретній ситуації він постійно стає жертвою. Відчуваючи симпатію до Зайця (бо Заєць у природі слабший від Вовка), дитина водночас співпереживає Вовку. Його безпорадність і фізична сила – це настільки несумісні явища, що діти сприймають Вовка слабким і беззахисним. Тут відсутня груба фізична сила, яка обов'язково перемаже. Навпаки – підкреслюється її примітивізм. Інша річ, коли йдеться, наприклад, про черепашок-ніндзя 1990-х рр., які начебто й не є джерелом зла, проте, без вагань лупцюючи супротивників, наврод чи розраховують викликати співпереживання з приводу таких, здається, благородних дій. Навпаки, виникає швидше нездорова насолода від демонстрації фізичної зверхності, від якої тьмяніють всі ідеали справедливості. Тут груба фізична сила перемагає зло, але наскільки вона виправдана, якщо не визнає інших способів впливу, крім насилля?! Вона може в будь-який момент повернутися проти добра. Насилля, як зазначалося, завжди породжує ще потворніше насилля.

У Російській Федерації «віртуальне сприймання» ще називають «мультимедійним світосприйманням» (І. Медведева, Т. Шахова, 1994). Коли згідно з поставленими завданнями діти виконували

4. Домінування привабливої сценічної форми над змістом, агресії над стриманістю і зваженістю як спосіб посилення авторитарних взаємин у справжній, а не віртуальній реальності, унаслідок чого формується пріоритетність ігрових світоглядних правил над особистою відповідальністю, потрібною в реальному світі.

5. Неприязнь до фізично слабших персонажів реального чи віртуального світу, тобто до потенційних потерпілих. Задоволеність від спонтанних дій та виняткової безпорадності в ситуації самозахисту, коли справжня бійка не сприймається брутальним асоціальним явищем, оскільки реальні переживання, адресовані скривдженим чи навіть негативним персонажам, блокуються досвідом комфортного споглядання аналогічних екранних випадків. Результатом такого сприймання є формування у взаєминах авторитарного стереотипу «сильний – слабкий», який стимулює зневагу до слабших, а отже, перехід від його пасивних до активних форм уже в реальному світі.

6. Пасивне сприймання небезпеки, яка особисто не загрожує у віртуальному світі, зате є загрозовою в реальності (фізичні і моральні страждання, загроза життю): 1) для себе – активний самозахист, не відмовляючись від допомоги будь-яких сторонніх осіб; 2) для інших – як правило, аналогічна пасивність, яка може супроводжуватися тривалим активним спогляданням (коментування, сарказм, глумливість). У результаті така особа виявляє егоїзм у безпеці для себе і водночас припускає можливість прийняти допомогу від інших, навіть – неприязних осіб, на вигідних умовах, особливо в небезпечних ситуаціях.

Наведені вище положення проілюструємо прикладами:

У фільмі «Сам удома» маленький герой, захищаючи свій дім, не гребує ніякими засобами, захоплюючи глядача винахідливістю. Усім дуже весело, проте чомусь стає сумно. Бо діти, особливо молодші школярі і підлітки, можливо, навіть мріятимуть про таку героїчну ситуацію. Тому, якщо на голову в реальному житті звалиться цеглина, що потенційно призведе до фатальних наслідків, то не потрібно дивуватися, що це зроблено випадково. Звичайно, так можна сказати про багато інших фільмів, тому потрібне іронічне роз'яснення, інакше наслідки екранного світосприймання дійсності призведуть до навмисної жорсткості, яка стала настільки поширеним явищем щодо оточення, що існує окремо від усвідомлення її наслідків. Крім того, йдеться про загрозовий для життя фізичний контакт! Непоодинокими стали випадки, коли,

«Однозначна позиція» опозиціонувала щодо решти позицій, і наслідки не змусили себе довго чекати, зокрема в обох суб'єктивних стрімко знизилася самоорганізація. Зрештою, наприкінці 1990-х – на початку XXI ст. знову-таки в багатьох педагогів сформувалася несприятлива вікова класифікація стилю педагогічної діяльності:

1. «Старий гарт» – педагоги, як правило, пенсійного або передпенсійного віку, які навчалися і основний час працювали за радянської адміністративної системи. Як правило, мають спільні погляди на соціальне призначення освіти, високу самоорганізацію, вимогливість, відповідальність. Ці якості, однак, нівелюються критикою неістотних прорахунків колег, менше – учнів, апелюванням до власного досвіду, нав'язуванням власної думки, яка часто вважається безальтернативною: «А ось ми, коли були молодими, то...», «А ми у свій час на вашому місці...» тощо. Вони схильні до авторитаризму (негайне виконання відданого наказу), демонструючи свої можливості передусім перед власним керівником і молодшими колегами, причому ствердження власного «Я» відбувається для себе. Критика колег за істотні прорахунки в роботі поєднується з обговоренням особистісних якостей, часто – на рівні пліток, унаслідок чого виникає опозиція до них, переважно з представників молодшого покоління вчителів та «ображених» зі старшого. Школа для них – це другий дім, спілкування з дітьми важливіше за спілкування колегами. Проте іноді вони відходять від власних звичних професійних поглядів, що не супроводжується відповідними зовнішніми ознаками [4].

2. Випускники педагогічних навчальних закладів 1970-х – початку 1980-х років (як правило, мають спільні погляди на соціальне призначення освіти):

- 1) схвально ставляться до педагогічної діяльності, тяжіють до старших поколінь, їм властива висока самоорганізація (ці якості більше приховані, пасивні, ніж активні);
- 2) є типовими прихильниками індивідуальної, а не колективної відповідальності;
- 3) не схвалюючи непрофесійності колег, водночас байдужі в оцінці ситуацій, поки розв'язання певної проблеми їх не стосується;
- 4) прагнуть вичікувати, працювати за командою;
- 5) є «середнім класом» у педагогічному середовищі, являючи собою стабілізатор взаємин між молодшими та старшими колегами.

3. «Нова хвиля» – випускники кінця 1980-х – середини 1990-х рр. (як правило, мають різні погляди на соціальне призначення освіти):

- 1) разом з позитивними загальнолюдськими якостями (розкутість, відкритість тощо) принесли в освіту новітні антипедагогічні явища: нестійкість професійних принципів, зразків, байдужість до процесу і результатів навчання та виховання;
- 2) мають недостатні знання про психологічні особливості дітей 1990-х років – початку XXI ст.;
- 3) являють собою уособлення низької престижності педагогічної праці, де неможливо самореалізуватися, тому, на відміну від попередників «до 1990-х рр.», є уже попередньо незгуртованими:
 - а) романтики початку 1990-х, які, розчарувавшись у соціальній значущості професії, здебільшого скептично розглядають перспективи власного професійного самовдосконалення;
 - б) реалісти кінця 1990-х, для яких школа – це засіб можливого старту в інших видах діяльності (переважно, чоловіки, юнаки, що засвідчує ілюзорність нинішніх перспектив про їх повернення в школу).

4. «Новітня хвиля» – випускники початку XXI ст. Як правило, маючи схожі уявлення про соціальне призначення освіти, у ставленні до професійної діяльності схожі з «новою хвилею» за винятком одного моменту, який вигідно відрізняє їх від старших поколінь – це дієве усвідомлення себе громадянином незалежної держави, а отже, відсутність стійкої ностальгії за минулим, зокрема радянською епохою.

Світоглядний розрив між названими віковими групами педагогів пояснюється, зокрема, як зазначалося, тотальним переглядом у 1980–1990-ті рр. історії держави, спрямованим переважно не на її об'єктивне висвітлення, а пошук сенсацій. Це можна частково виправдати інформаційним голодом, коли суспільство «вимагало змін», які, як здавалося, швидко настануть. Однак час минав, а ситуація з об'єктивним аналізом інформації не змінювалася, хоча період сенсацій і кон'юнктури вже закінчувався, оскільки громадяни збайдужіли до всяких викриттів. Водночас виник пізнавальний парадокс: громадяни сумнівалися вже в об'єктивних історичних фактах, сприймаючи їх такими ж, як і попередні сенсації, причому не звертаючись до першоджерел, а керуючись різними емоційними повідомленнями. Як результат, соці-

способах нанесення страждань, часто – жорстоких. Віртуальне світосприймання культивується будь-якими фільмами (мультиплікаційними, художніми, документальними тощо) з пропагуванням зневаги із застосуванням фізичної сили, яка дійсно спроможна подолати несправедливість, але, не визнаючи інших способів впливу, крім насильства, завжди потенційно приречена на зворотній ефект – на ще потворніше насилля. У навчальній діяльності віртуальне світосприймання стабілізується зокрема через гіперболізацію принципу наочності, тобто суб'єктивне тлумачення її обсягів: спонукає не до читання, а споглядання – оглядового ознайомлення з матеріалом. Унаслідок цього втрачається його усвідомлюваність: на тлі привабливих, захоплюючих епізодів часто залишаються непоміченими істотні події, що пригнічує ситуативну позитивну симптоматику переживань – виникає звичка гортати, а не читати книгу, оскільки для системного інтелектуального розвитку недостатньо лише зацікавленості – потрібне також вольове зусилля, ступінь якого визначається цікавістю та значущістю інформації.

Основні ознаки віртуального світосприймання:

1. Новітні технологічні винаходи (яскраві спецефекти), які в поєднанні зі сценами насилля приваблюють навіть за попереднього усвідомлення їх несприятливого впливу. У результаті: нетерпляче очікування видовища поступово переходить в азарт, який блокує позитивні переживання, формуючи примітивізм мислення й поведінки.

2. «Слогани» в ігрових героїв, які одночасно виявляють моральну та інтелектуальну обмеженість, є ефективним оперативним засобом самоствердження, сповненим віртуальної інтриги та нестандартності. У результаті маємо збіднене словотворення, яке, на думку особистості з віртуальним світосприйманням, є переконливим вербальним супроводом у впливах на оточення.

3. Напружена сюжетна динаміка віртуальних подій, яка викликає фіксовані бажання бути учасником у них у ролі агресивного нападника-переможця, але не жертви. Потім виникає бажання опинитися в центрі цих подій: максимально рухатися – брати участь в погонах, протистоянні із постійним застосуванням фізичної сили, спостерігати за небезпечними реальними ситуаціями, неусвідомлено ігноруючи їх наслідки як потенційну загрозу для оточення. У результаті формується ситуативність власних вчинків при мінімальному прогнозуванні негативних наслідків.

4.1. Віртуальне світосприймання, або «мені так здається»

Як світоглядна позиція віртуальне світосприймання – це результат взаємовпливу передусім дратівливості, зухвалості, байдужості, індивідуалізму, пізнавальної обмеженості, жорстокості, лихослів'я, воно стимулює руйнівні пізнавальні інтереси, блокує волюве зусилля, спричиняючи моральну деградацію (від соціальної апатії – до неприхованої жорстокості). Воно виявляється також у неадекватних реакціях на впливи оточення незалежно від його змістової спрямованості. У спогляданні екранних напружених подій, де героїв зображають актори, за наявності віртуального сприйняття домінує неприродність, мало схожа на реальність, унаслідок чого формується «екранне бачення» останньої: її перенесення у віртуальний світ через «ігрову фізичну силу» як спосіб впливу на будь-яких персонажів (позитивних і негативних), які набувають деформованого, спотвореного вигляду. При цьому через послаблення позитивних переживань знижується чи зовсім зникає будь-яка можливість їм співпереживати, а отже, обмежуються шанси для позитивного самоствердження в реальному, а не вигаданому світі. Така позиція перешкоджає осмисленню вчинків, спонукаючи до ситуативності дій без прогнозування наслідків, низького уміння співпереживати. Активно передається між суб'єктами незалежно від віку. Віртуальне сприйняття пропагує правила взаємин на кшталт «якщо мета благородна, то для її досягнення прийнятні будь-які засоби», «сподівайся на себе», «збиткуйся над меншим і слабшим, поки сила є», хай навіть «менші» і «слабші» уособлюють зло. Віртуальний досвід разом з реальним або вигаданим як власним переноситься на оточення разом з переконаністю про необхідність радикальних змін правил співіснування. Для цього слід мати фізичну перевагу, яка визнається оточенням, корисливі соціальні зв'язки, тому меркантильна проблематика оперативно розв'язується.

Типовими ситуаціями подібних світоглядних уявлень є:

- 1) без результативного впливу на оточення – пасивні глядачі та слухачі;
- 2) осмислення за межами власного буття, яке, не становлячи особистої небезпеки в момент постійного споглядання небезпеки для інших, формує байдужу особистість, яка прагне, проте, агресивно захищати власне «Я» на підставі побачених або почутих зразків – активні послідовники, які можуть змагатися в

ально-психологічні настрої громадян зазнають чергових трансформацій: у старших поколінь зміцнюються сумніви щодо сприятливого майбутнього або самостійно культивується агресія на захист власного минулого, у молодших – більше внаслідок проб і помилок самостійно розвивається прагнення захищати власне теперішнє і вибирати майбутнє, результати якого закономірно виявляються в позитивних і негативних особистісних утвореннях, серед яких останні становлять основу симптомокомплексів ненормативних криз.

Наприкінці 1990-х рр. професійний віковий розкол став джерелом духовного вакууму, що заповнився різними негативними виявами, які об'єднувала байдужість, прихована агресивність молодших і неприхована агресивність старших за віком педагогів. Але якщо агресія «старшого покоління» більше спрямовувалася на стабілізацію навчально-виховної ситуації, то молоде поповнення не тільки принесло в школу об'єктивні соціальні дезінтегруючі чинники, а й суб'єктивно стало їх носієм. Унаслідок цього виокремлюється ще одна група педагогів – «утікачів», оскільки на запитання «Чому Ви працюєте в школі?» відповідають: «Нікуди подітися».

Професійне розмежування зумовлює різне тлумачення життєвих цінностей. Наприклад, вибір учнями педагогічної або медичної професії супроводжується пасивним неприйняттям юридичної, економічної спеціальностей, і – навпаки. Але якщо в прихильників перших професій все ж домінує соціальна мотивація, то в останніх (просимо не ображатися, оскільки лише констатуємо факти) має місце пріоритетність матеріальних можливостей, а ставлення до професій педагога і лікаря знаходиться в діапазоні від «байдужості до зневаги».

1.3. Інтелектуальна поляризація суб'єктів навчання і виховання, або від «дестабілізації педагогічної діяльності» до «дестабілізації державної»

Сьогодні в педагогічному середовищі стабілізувалися такі негативні тенденції:

1. Українська школа хоча і є національною, але за стилем діяльності часто ще залишається радянською, оскільки, крім директивної педагогіки, вона успадкувала декларативне проголошення

Симптомокомплекси ненормативних криз: ще один стимул для самовдосконалення

пріоритетності педагогічної праці. Усе-таки за 20 років проблемно позбутися педагогічних штампів, які накопичувалися протягом більш тривалого часу.

2. Зростаюче професійне незадоволення вчителя може нейтралізуватися внаслідок його емоційної віддачі, тому вихованці ситуативно вбачають у педагога або лідера як зразок для наслідування, або соціальну жертву.

3. Прогресуюча батьківська байдужість до результатів навчання і виховання.

Сформувалися основні позиції суспільного ставлення до педагогів:

- 1) фінансова (загальне несприятливе ставлення);
- 2) соціально важлива (безвідносно до себе та членів сім'ї);
- 3) байдужа (переважає в осіб, які не мають у сім'ї педагогів);
- 4) сприятлива, або погоджувальна (переважає в сім'ях педагогів або в осіб з позитивною соціальною мотивацією).

Кількісний склад першої і четвертої позицій збільшується за рахунок молоді, позначаючи поглиблення професійної поляризації, а отже, майнової та інтелектуальної, а головне – зростаючу поляризацію у тлумаченні змісту загальнолюдських цінностей.

Як наслідок, сформувався феномен «соціального дебілізму» (агресивна форма протидії інтелектуалам), який характеризується висміюванням, знущанням з використанням фізичної сили: «Я вам покажу, розумники!» Під впливом «соціальних дебілів» нейтральне соціальне оточення активно формує в себе адаптаційні життєві погляди, які визначаються передусім біологічними потребами. Зневага до інтелектуальної праці, яка історично не сприймалася суспільством з повагою, виходить на новий якісний рівень і культивується особами, які сенс власного життя вбачають у наявності матеріальних цінностей та їх демонстративному володінні.

Інтелектуальне розшарування є найбільш небезпечним для особистості, соціальної стабільності держави, зрештою державотворення. Йдеться про духовність, гармонію стосунків між різними віковими і соціальними групами. Накладаючись на майнове та соціальне розшарування, воно стабілізує «соціальний дебілізм». Історики наводять вислів В. Ульянова (Леніна), датований листопадом 1917 року, про матросів, які після розгрому винних підвалів у Петрограді язиками злизували алкоголь з асфальту: «Вони втоплять революцію в горілці».

...треба боротися з собою.
Ф.М. Достоевський (1821–1881)

Повністю уникнути симптомокомплексу ненормативних криз можливо лише чисто теоретично, потенційно – якщо застосовувати особистісно орієнтований підхід, упровадження якого ускладнюється через недостатній розвиток позитивної симптоматики та прогресування негативної вже нормативних криз у поєднанні з глобальними та індивідуальними некомпетентними соціальними впливами, які виявляються в несприятливому повсякденні. Для його формування вже існують в дошкільному і молодшому шкільному віці необхідні особистісні утворення, які є результатом некомпетентності дорослих та наслідком несприятливого процесу соціалізації. Такими утвореннями є психомоторна загальмованість, труднощі у виробленні гальмівних реакцій та заборон; труднощі в організації поведінки, діяльності навіть в ігрових ситуаціях; схильність до «косметичної» брехні та примітивних вигадок як спроби вийти з конфліктних ситуацій, імітація відхиленя у поведінці ровесників, дорослих; імпульсивність поведінки, запальність, які зумовлюють виникнення часто безпідставних суперечок або бійок; реакції відвертого злісного непослуху та агресивності у відповідь на зауваження, заборону тощо; відмова підкоритися, ігнорування вимог, агресивні вияви як реакція на покарання тощо [1].

16–18-річним, криза 23 років – з 22–23-річним. Існують свої відмінності, які стосуються хлопців і дівчат, зокрема останні входять у кризу і виходять з неї раніше, але це вже інша тема.

Крім того, ці кризи мають інші назви: криза 13 років – це перехідний період від молодшого шкільного віку до підліткового, криза 17 років – перехідний період від підліткового віку до юнацького, криза 23 років – це «входження у дорослість», або перехідний період від юнацького віку до вступу в дорослість.

Чи можна спрогнозувати вікові нормативні кризи в подальшому житті?

Періодичність нормативних криз у підлітковому та юнацькому віці, урахувавши зіставлення попередніх криз (від кризи 3 років) з умовними віковими інтервалами, дозволяє припустити потенційну можливість наступних таких криз, які закономірно чергуються між собою як «великі» і «малі», зокрема: кризи 3, 7, 13, 17, 23 років, і далі – кризи 27 («мала»), 33 («велика»), 37 років («мала») тощо, де в обох криз сумарно спостерігається 10-річний календарний цикл. Ця система є гіпотетичною і потребує експериментального завершення.

І насамкінець: чи можуть бути у вихованців і їхніх батьків однакові вимоги до педагога?

Це безпосередньо залежить від їх інтелектуального та особистісного розвитку, а також самокритичності: чим вони вищі, тим жорсткіші їх професійні вимоги до ідеального образу вчителя (і навпаки – «аби мене не чіпали»). До речі, у вчителя такі тенденції вже до інших суб'єктів є аналогічними.

Інтелектуальне рошарування, а потім – поляризація, типова передусім для шкільної молоді, яка не бачить зв'язку між інтелектуальним розвитком і матеріальним добробутом. Відомий афоризм «Не будеш вчитися, то підеш волам хвосту крутити» набуває в її інтерпретації іншого тлумачення: «На волах хоча б проїхатися можна» або «То раніше були воли, а тепер автомобілі» тощо. Нині вже, мабуть, нікого не здивує тим, що щорічно збільшується кількість випускників шкіл, вузів, які не тільки не претендують на глибоке пізнання навколишньої дійсності, а й ігнорують саму можливість самопізнання як важливого чинника особистісного становлення, не мають елементарних соціальних орієнтацій у стосунках (наприклад, не можуть згадати дат народження найближчих членів родини тощо). Водночас, у повсякденні вони почуваються комфортно, оскільки становлять потенційне поповнення тих старших пристосованців, для яких духовний розвиток є другорядною справою, тобто готові ефективно задовольняти власні біологічні потреби за рахунок НТР, а отже досягнуть інтелекту інших громадян. Особисте інтелектуальне самовдосконалення розглядається винятково крізь призму максимального зиску або соціальної моди. «Нові українці» в анекдотах зображуються примітивними істотами, але зовсім від цього не страждають. Наприклад: «Розмовляють дві подружки. Перша: «Чоловік мене запитав, який подарунок привести тобі з Парижа: Рембрандта чи Рубенса?» Друга: «І що ж ти йому сказала?» Перша: «Мені знадобляться обидва автомобілі».

Активно культивується власний мікросвіт з жорстко обмеженим допуском і регламентованим входом. Виокремилася своєрідна матеріальна каста як негативний соціальний подразник для громадян з полярними майновими нестатками, а отже, потенційний каталізатор соціальних катастроф. Відбулася поляризація в розумінні політичних, економічних явищ тощо в діапазоні «примітивізм – системність», у якому перший полюс відверто домінує. Поглиблюється розрив між інтелектуалами та «шлунковими» представниками, які розкошують. Останні стають мимовільними ідеальними життєвими зразками для молоді, яка історично завжди була джерелом новітніх державотворчих ідей. Помилковою є позиція, що освічена і творча людина, як правило, тільки самотійно може розраховувати на розкриття власного потенціалу в умовах «рівних можливостей». У психології «дикого ринку» адаптуються передусім люди з посередніми та відверто низькими

інтелектуальними здібностями, які на рівні біологічних потреб живуть лише сьогоднішнім днем. Про їх загальнолюдські цінності взагалі доводиться говорити з обережністю. За З. Фрейдом, розкриття можливостей особистості в певних видах діяльності полягає в «сублімації енергії»: якщо в суб'єктів з теоретичним інтелектом вона спрямована на з'ясування змісту життєвих перспектив, то в суб'єктів з практичним інтелектом – на проблеми миттєвої теперішньої ситуації, розв'язання яких дає негайний зиск та особисте задоволення.

Освічені і творчі особистості претендують на фундаментальність своєї діяльності, живуть не стільки сьогоднішнім, скільки днем майбутнім, а отже, вони є обмеженими у формах сприятливої адаптації до сучасних негативних соціально-економічних та культурно-історичних реалій. Такі особистості соціально беззахисні перед згубною стихією «диких» соціально-економічних відносин, потребують «свого» наставника, який орієнтується передусім на творчість, підтримує в прийнятті ризикованих рішень, оцінює не лише за інформативністю, а й уміннями мислити.

Інтелектуальне розшарування посилюється дестабілізацією педагогічного світогляду в потенційного вчителства, яке без педагогічної мотивації навчається за кошти фізичних і юридичних осіб. Звичними стали черги за дипломом, непотрібним у майбутньому, але необхідним для соціального статусу. У навчальних закладах, де платне навчання поставлене на безперервний потік, як правило, виходять не лише «дискредитатори педагогіки», педагогічної ідеї, практичної психології, системи освіти, а й свідомі деформатори і руйнівники національної освітньої ідеї. Від розміру суми, сплаченої бездарною особою, не залежать відчутні позитивні зміни в професійному становленні. Горе тому, хто скористається її професійними послугами. Це щось на зразок такої історії: «Лікарю, ви не той зуб видалили!» – «Спокійно, я до нього лише дістаюся!».

Зауважимо, що порівнювати платне навчання у вузах України та, наприклад, країн Заходу некоректно, оскільки йдеться про різні соціальні та навчально-виховні ситуації. У нас соціально модні професії часто розглядаються, про що йшлося вище, як майбутній засіб особистого збагачення, а не відстоювання державних інтересів.

Суб'єктивна переорієнтація на «середнього суб'єкта», яка критикувалася педологами ще в 1930-ті рр., призводить до неспро-

У хлопчиків: упертість як неслухняність та недбалість є тіньовим, зворотним боком розвитку домагання ролі дорослого, оптимізму; лихослів'я, хвастощі, байдужість – усіх типових; дратівливість – уміння співпереживати, оптимізму; хитрість, негативізм – усіх типових, крім уміння самооцінки; лінощі – усіх типових, крім уміння співпереживати.

Стосовно кризи 17 років у дівчат слід зазначити, що зарозумілість, хитрість, дратівливість, індивідуалізм, зарозумілість, негативізм, лінощі є тіньовим, зворотним боком розвитку всіх типових симптомів, передусім прагнення до самостійності, уміння співпереживати, гордості за власні досягнення; пристосовництво – домагання ролі дорослого (менше – уміння співпереживати).

У хлопців: індивідуалізм, негативізм є тіньовим, зворотним боком усіх типових позитивних симптомів; упертість як неслухняність, лихослів'я, лінощі – також (менше – прагнення до самостійності); дратівливість – також (менше – прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення).

Стосовно кризи 23 років у дівчат: індивідуалізм, хитрість, пристосовництво є тіньовим, зворотним боком усіх позитивних симптомів; зарозумілість – також (менше – уміння самоконтролю); 3) пристосовництво – також (менше – переживань власних успіхів чи невдач, оптимізму); 4) заздрість – уміння самоконтролю (менше – прагнення до самостійності, уміння самооцінки, старанності); 5) корисливість – уміння самоконтролю (менше – прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, уміння самооцінки, старанності).

У хлопців: лихослів'я, зарозумілість, дратівливість, негативізм, упертість як неслухняність, лінощі, пристосовництво, корисливість є тіньовим, зворотним боком усіх позитивних симптомів; корисливість – усіх позитивних симптомів (менше – оптимізму); пристосовництво – передусім гордості за власні досягнення (менше – прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпрацювати).

Чому назви криз «прив'язані» до певного числа?

З одного боку, у психології склалася певна традиція, яка стоюється передусім криз 13 і 17 років, але основна причина полягає в зіставленні несприятливого перебігу симптомокомплексу з умовними фіксованим віковими інтервалами. Наприклад: криза 13 років зіставляється з 11–14-річним віком; криза 17 років – з

блоці ПС – упертість як неслухняність, негативізм; у блоці НС – лінощі.

Як виглядає типовий симптомокомплекс кризи 23 років у дівчат?

До позитивних симптомів у цьому віці належать гордість за власні досягнення, вміння самооцінки, вміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, старанність, оптимізм, а до негативних: у блоці АС – дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво; у блоці ПС – зарозумілість, заздрість, корисливість.

А у хлопців?

Позитивні симптоми – це прагнення до самостійності, оптимізм, гордість за власні досягнення, вміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач. Негативні: блок АС – лихослів'я, корисливість, дратівливість, індивідуалізм, пристосовництво; блок ПС – упертість як неслухняність, негативізм, зарозумілість; блок НС – лінощі.

Яке прикладне значення мають знання про симптомокомплекс?

Розглянемо лише один з таких аспектів: що приховується за виявами негативних симптомів? Стратегія навчально-виховного підходу у вікових нормативних кризах полягає в розвитку позитивних зрушень, які постають за негативними (пригадаємо супутні симптоми). Так вважав ще Л.С. Виготський.

Стосовно кризи 13 років у дівчаток зауважимо, що впертість як неслухняність і недбалість є тінювим, зворотним боком розвитку таких характеристик, як домагання ролі дорослого, вміння співпереживати, а отже, нереалізованих потреб в усвідомленні соціальної ролі дорослого та відсутності сформованого вміння ідентифікувати себе з іншими в ситуаціях успіху (невдачі). Лихослів'я, корисливість, байдужість, зарозумілість є зворотним боком усіх типових симптомокомплексів; дратівливість – прагнення до самостійності як умова нереалізованої потреби у формуванні довольності дій, ініціативності, вміння співпереживати; пізнавальна обмеженість, хитрість – усіх типових, крім усвідомлення ролі школяра; зухвалість – усіх типових позитивних симптомів, крім прагнення до самостійності; лінощі – прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого.

можності організувати результативний навчальний процес. Вербальний контакт зі студентами обмежується здебільшого тривалістю навчального заняття. Зменшується чисельність викладачів, які прагнуть займатися глибинними науковими розвідками. Водночас зростає чисельність тих, які не мають достатніх практичних уявлень про психологію навчання і виховання, незнайомі з роботою школи, однак рекомендують, як її покращити. Саме в них превалює механічне викладання матеріалу, виявляючись передусім у «ноу-хау» – диктуванні матеріалу на лекціях, що однозначно є службовою халатністю, можливо, навіть службовою невідповідністю. Посилання на те, що студенти сьогодні не ті, виглядають малопереконливими і смішними. Очевидно, варто інакше поставити питання: може немає про що розповідати, переконувати, заохочувати? Ось тут у нагоді стали б власні наукові розвідки. Небезпека полягає в тому, що багато студентів уважає такі лекції нормою, яка не підлягає сумніву.

Традиційні погляди на ефективність лекцій, які як форма навчального заняття сформувалися в середньовічних університетах, за відсутності кваліфікованих фахівців і величезної кількості бажаних навчатися суперечать сучасній практиці педагогічної діяльності. Лекція завжди була прерогативою вчених, які мали свої наукові школи. Сьогодні пізнавальна ситуація є принципово іншою, яка часто дискредитує призначення лекції. Завдання лектора полягає не в прагненні максимально викласти матеріал навчального курсу, скільки у виокремленні основних тем з їх коментуванням для підвищення пізнавальної активності студентів. Особливість лекції як форми навчального заняття виявляється в тому, що інформація викладача спрямована переважно на слух, тоді як у сенсорній сфері людини провідними є зорові аналізатори. Отже, проведення лекції є складним процесом навчальної взаємодії, оскільки її природа вже попередньо суперечить біологічній і психологічній природі людини, заперечує свою масовість, де на одній лаві знаходяться слухачі часто з діаметрально протилежною навчальною мотивацією, актуалізує проблему комплексного впливу викладача на сенсорну і когнітивну сфери студентів. Зрештою, лекція є і має бути взірцем інтелектуальної взаємодії в системі «викладач – студент».

І без того спрощені повсякденні уявлення громадян про професію вчителя примітивізуються глобальними соціальними чинниками, такими, як, наприклад, телебачення, яке монополізувало

право на мимовільне засвоєння інформації, зорієнтованої переважно на велике місто. Сільські діти, споглядаючи недосяжне для них повсякдення міста, потенційно вже попередньо можуть комплексувати. Телебачення успішно витіснило інші, ефективніші, форми духовного зростання, зокрема спілкування з книгою, проте знаходиться в гармонії із «чтивою», яке перешкоджає осмисленню власного «Я», пошуку сенсу життя, виявляючись у деформованому інтелектуальному розвитку. Воно фокусує увагу на другорядному, а то й надуманому повсякденні, часто в суб'єктивній інтерпретації, яка не терпить інших точок зору; а не такому, яке треба осмислити, причому доклавши максимальні інтелектуальні зусилля, необхідні знання та досвід. Сповна дістається вчителю, який зображується вічним опозиціонером до вихованців, завжди стурбованим, аби дочекатися зручної нагоди зробити їм неприємне. Аналогічними є спроби зобразити «вдумливого, активного» вчителя, який постійно перебуває в опозиції до «нерозумного» педагогічного зібрання, має спілників-учнів (у першому випадку ними були педагоги) і демонструє такі витвори педагогічної майстерності («педагогіка фокусу»), яких педагоги, на відміну від дітей, неспроможні збагнути. Комічними і непрофесійними є аргументи на захист необхідності ігрового жанру, абстрактного пропагування різних життєвих ситуацій, де, начебто, за демонстрацією негативного явища приховується «зовсім інше» (позитивне), про що повинен здогадатися глядач. Але ігноруються (свідомо або несвідомо) вікові та індивідуальні особливості, передусім, молодіжної аудиторії. Остеронь знаходиться телевізійна реклама, яка зображує педагога, передусім жінку, або примітивною особистістю, або взагалі закінченим дегенератом. На жаль, у житті вистачає негативних прикладів, однак їх показ як типових має стійкі традиції, причому до обмеженості духовної обов'язково додається неприваблива зовнішність. І все це супроводжується імпульсивними діями, постійним пошуком недоліків у вихованців. Як наслідок, в оточення, особливо далекого від педагогічної діяльності, формується думка, що вчителю нічим зайнятися: такий собі дивак! Нам би його проблеми! І біда полягає в тому, що значна частина громадян щиро в це вірить.

Соціальним резервом для дестабілізації педагогічної діяльності є також життєві орієнтації молоді, у якої виокремилася тенденція професійного вибору за «залишковим принципом» як результат:

якраз відбувається його поляризація на позитивні і негативні симптоми.

Що являє собою структура вікових нормативних криз?

Якщо коротко, то позитивна і негативна симптоматика буває типовою (відносна рівновага частоти і сили виявів), супутньою (домінування частоти виявів над силою, і – навпаки) і фоновою (незначні сила і частота виявів). Крім того, негативна симптоматика поділяється на блок АС (активне самоствердження у взаєминах); блок ПС (пасивне самоствердження); блок НС (нейтральне самоствердження).

Зупинимось поки що на характеристиках лише типової симптоматики.

Який типовий симптомокомплекс кризи 13 років у дівчаток?

Його позитивними симптомами є: усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, уміння співпереживати. Серед негативних симптомів: до блоку АС належать дратівливість, хитрість, зухвалість, лихослів'я, корисливість; до блоку ПС – упертість як неслухняність, зарозумілість, пізнавальна обмеженість; до блоку НС – недбалість, байдужість, лінощі.

Якою є структура типового симптомокомплексу кризи 13 років у хлопчиків?

До позитивних симптомів належать: уміння самооцінки, оптимізм, домагання ролі дорослого, уміння співпереживати. Серед негативних у: блоці АС назвемо дратівливість, хитрість, хвастощі, лихослів'я; у блоці ПС – упертість як неслухняність, негативізм; у блоці НС – недбалість, байдужість, лінощі.

Типовий симптомокомплекс кризи 17 років у дівчат – це...

Позитивні симптоми – прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, гордість за власні досягнення, уміння співпереживати, відвертість. Негативні симптоми: блок АС – дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво); блок ПС – негативізм, зарозумілість; блок НС – лінощі.

А у хлопців?

У хлопців позитивними симптомами є: прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, домагання ролі дорослого, упертість як наполегливість, уміння співпрацювати, а негативними у блоці АС – лихослів'я, індивідуалізм, дратівливість; у

у якому виявляється ставлення до себе і до навколишньої дійсності. У вузькому – це окремі стійкі переживання (позитивні і негативні) як основні структурні одиниці вікових криз (Л.С. Виготський), які супроводжують процеси пізнання, формують прагнення до самопізнання. Вікові кризи є основним показником життя (В.А. Роменець), який визначає клінічну фрагментарну картину перебігу вікового розвитку. Як наслідок, у зіставленні з умовно виділеними стабільними чи перехідними періодами симптоми переживань стають зовнішніми психологічними критеріями вікового розвитку, призначення яких полягає, зокрема, у його діагностиці, тобто в з'ясуванні вікового місцезнаходження особистості та прогнозуванні потенційної динаміки. Отже, це соціальні сигнали особистості та оточенню про власні успіхи та невдачі, які насправді відображають чітку етапність розвитку, стабільну у будь-якій навчально-виховній ситуації, і ігнорування яких ускладнює його нормативний та ненормативний кризові аспекти.

Тоді мають існувати симптомокомплекси нормативних криз?

Такі симптомокомплекси є чіткою структурованою динамічною системою умовних і порівняно стабільних позитивних і негативних симптомів переживань, яка в межах певного вікового діапазону зіставляється з такими ж умовними віковими інтервалами (лише перехідними, або кризовими). Пріоритетним є негативний симптомокомплекс, уникнути якого неможливо навіть теоретично (своєрідний віковий соціальний штамп для встановлення певної кризи). Його природне прогресування означає недостатній розвиток позитивної симптоматики, у чому, власне, і полягає сутність таких криз: з'ясування змісту, динаміки та можливих перспектив кожного симптому (позитивного і негативного), системи взаємозв'язків і потенційних вікових новоутворень (більше – прихованих), міра реалізації яких у ситуації сприятливих чи несприятливих соціальних впливів, які формують ситуативну симптоматику вже ненормативних криз, визначає полярний перебіг кризи – «малопроблемний» або «ускладнений», де потенційно можуть існувати проміжні рівні.

Отже, кожний кризовий період має свій симптомокомплекс?

Спочатку розглянемо кризу 7 років, симптомокомплекс якої започатковує статуральну диференціацію в характеристиках окремих симптомів і блочний розподіл негативних симптомів. Якщо згадати симптомокомплекс кризи 3 років (Л.С. Виготський), то там

- 1) зневір'я у власних інтелектуальних і сімейних фінансових можливостях отримати професію, продиктованою соціальною модою;
- 2) слабкості професійної орієнтації: мета – деінде і як-небудь навчатися 4–5 років, а там «буде видно» (ця позиція пояснюється, зокрема, безробіттям, а отже, необхідністю чимось зайнятися для самоосвіти, щоб у майбутньому реалізуватися в будь-якому виді діяльності, де педагогічна праця не є пріоритетною).

Окремою темою дискусій є система Інтернету. На жаль, суб'єктивна думка адміністраторів продовжує домінувати над позицією науковців: і така дослідницька ситуація, очевидно, ще довго буде залишатися.

1.4. Професійна і побутова діяльність учителів, або передусім про вчителів-жінок

Переломними стосовно домінування у школі вчителя-жінки стали наслідки Великої вітчизняної війни 1941–1945 рр. (величезні чоловічі втрати, потім – відбудова народного господарства, яка вимагала також чоловічих фізичних зусиль). З 1970-х рр. склалася тенденція розглядати психологію збірного образу вчителя (без урахування віку і статі), хоча професійна ситуація вимагала розглядати передусім учителя-жінку, яка стала виконувати соціальне замовлення без повноцінної допомоги від вчителя-чоловіка. Тривалий час їй «нав'язувалась» чоловіча соціальна позиція виробничниці (І.Д. Бех). Як наслідок, розкріпачення жінки досягалось ціною втрати емоційних сімейних взаємин. Їй довелося робити пріоритетний вибір між професійним і особистим, що часто не збігалось. Крім того, у педагогічному середовищі про успішних і привабливих жінок може поширюватися дезінформація, особливо від «сімейно ображених».

Культивування однотипного державного виховання (ясла, дошкільний заклад, школа з продовженим днем тощо) призводило до заперечення розуміння, прийняття, визнання дитини, а в сім'ї втрачалось інтимно-особистісне спілкування. Діти позбавлялися досвіду повноцінного духовного саморозвитку і можливості цінувати життя [5; 6]. На макрорівні сформувалася сім'я на зразок звичайної неповної сім'ї або сім'ї, де чоловік згадував про батьківські

обов'язки, коли необхідно було застосувати до дітей санкції, не завжди ефективні, оскільки ті, як правило, принижували дитячу гідність. Шкільне дитинство попередньо було приречене на навчання і виховання в умовах домінування однієї статі. Батьки-чоловіки усувалися від виконання виховних обов'язків, спостерігаючи в освіті жіноче лідерство. Невипадково саме в 1970-ті рр., коли у вчителів-ентузіастів поступово став вичерпуватися резерв духовних і фізичних зусиль, а потенційне вчительське поповнення почало орієнтуватися на інші цінності: влаштування власного добробуту (особливо в містах), особисте вдосконалення (а не вдосконалення інших) тощо. При обранні професії молодшими поколіннями стали розпадатися сімейні традиції. Тоді вперше постало питання про необхідність повернення чоловіків у школу, про що публічно у СРСР було заявлено на вищому партійному форумі (XXIV з'їзд КПРС, 1976), але запропоновані заходи не мали системного характеру і швидше нагадували латання дірок у старому потертому одязі, а отже, із самого початку були приречені на невдачу. Чисельність учителів-чоловіків продовжувала інтенсивно скорочуватися. Із середини 1990-х рр. типовою стала тимчасова поява юнаків у загальноосвітніх закладах (на 2–3 роки). Школа, яка вже мала «жіноче» обличчя, ще більше потрапила в ситуацію одностатевої професіоналізації. Із системи освіти йшли люди в творчому розквіті, змінюючи фах для виживання власних сімей, проте сподіваючись спочатку на швидке повернення. Однак несприятливі суспільні трансформаційні процеси робили такі перспективи примарними.

Зрештою, педагогічна діяльність за затратами часу, енергії і мізерного фінансування стала в учнів взірцем соціальної несправедливості:

1. Для дівчат вона стала зразком боротьби за існування, яка потребувала особистої самопожертви. Відбулася стабілізація уявлень про вчительську професію як жіночу, хоча у XIX ст. все було навпаки.

2. Для юнаків – це життєвий шлях, який не може претендувати на відповідальність за себе та близьких. Склалася тенденція, коли вони, будучи студентами педагогічних закладів, прагнули відмежуватися від кінцевої мети навчання, водночас самостійно визначаючи для себе цінність навчального процесу з перспективою майбутнього працевлаштування де завгодно, але не в школі. Місце навчання вони, як правило, не афішували, вважаючи за

основі сумнівних переконань (але майбутнім вихованцям від цього не легше) часто під час педагогічних практик уникають виконання психологічних завдань. Отже, відбувається примітивізація людини, яка навчається і хоче навчатися. Залишається лише жалкувати з приводу того, що ініціаторам-новаторам не доведеться користуватися послугами таких фахівців, більшість яких з часом оцінить цю «медвежу послугу» і відповідно «подякує».

Що можна в цілому сказати про значення вікових криз у житті людини?

Щодо цього питання існує кілька наукових підходів. Розглянемо один з них, згідно з яким вікові кризи можна класифікувати як:

1. Нормативні, або об'єктивні, закономірні – це перехідні періоди між суміжними стабільними періодами. Вони є результатом розгортання генної програми організму, або внутрішньої логіки розвитку (Л.С. Виготський). Вікові кризи – це глобальні явища вікового розвитку, своєрідні вузлові пункти переживань, які, визначаючи соціальну (або асоціальну) спрямованість життєвих перспектив, формують загальний симптомокомплекс переживань. Як неможливо уникнути у віковому розвитку черговості у змінах років, так само неможливо уникнути нормативних криз з їх унікальними, порівняно фіксованими, передусім негативними, переживаннями, які виявляються в умовних вікових діапазонах, що позначаються такими ж умовними назвами (кризи 13, 17, 23 років) як віковими орієнтирами свого місцезнаходження та подальшого вивчення.

2. Ненормативні, або суб'єктивні, випадкові – потенційно можливі в будь-якому віковому періоді (стабільному чи перехідному). Ці кризи – результат некомпетентних соціальних впливів: переважно – небажання або невміння передусім найближчого оточення (сім'ї) урахувати в підростаючій особистості трансформацію переживань, попередній рівень яких його цілком влаштовує (проте – не влаштовує особистість), а також гіперболізованого упередженого тлумачення ним у неї будь-яких симптомів, особливо негативних.

Разом з поняттям «криза» використовується поняття «симптом»...

Симптом у широкому значенні – це порівняно фіксована динамічна та стійка складова переживань, або симптом переживань,

вони несприятливі, то це передусім соціальні негаразди. Сьогодні в умовах надлишкових майнових статків виокремлюється «нова формація», або «золота молодь» («мажори») з показною розкутістю і розв'язністю. Коли за незначний час (година – день – тиждень...), який в інших ровесників може зіставлятися з тривалістю всього життя, усе «з'їдене», «випите», «відпочите», «зношене» і втрачається смисл подальшого існування (а не проживання!), то тоді «тягне» до такого перебігу подій, які навіть загрожують життю оточення. Що характерно, між собою «мажори» також можуть «з'ясовувати» стосунки із застосуванням фізичної сили, але з попередньою «розвідкою»: у кого більше способів самозахисту, а в разі програшу – із використанням так званої «важкої артилерії» – впливових родичів та знайомих.

Чи існують типові однакові особливості підлітків і юнаків?

Їх ми докладно розглянемо на основі симптомокомплексів вікових криз. Для прикладу згадаємо заздрощі, що є малодослідженою проблемою, від розв'язання якої залежить результативність морального виховання. Однак знову-таки не варто ідеалізувати ситуацію. Заздрощі існували й будуть існувати, але якщо їх хоча б на йоту стане менше, то це вже буде перемогою. Заздрять ті, кому не вистачає власних успіхів, хто не терпить конкурентів. Заздрять тим, хто має такі успіхи і поводить незалежно. Про них пліткують, оскільки такі особи викликають справжній інтерес. Скажіть, чи обговорюватимуть осіб нецікавих, так званих «темних конячок»? Кому вони цікаві? А це часто дратує, звідки до заздрощів зовсім недалеко. Крім того, плітка – це також спосіб прихованого самоствердження.

3.5. Симптомокомплекси вікових нормативних криз у підлітковому та юнацькому віці

Ця проблема стосується неординарності вікового розвитку?

Розкриваючи її, ми хочемо актуалізувати прикладну значущість психологічного знання, науковий інтерес до якого має формуватися передусім у педагогічних навчальних закладах. У реальності, на жаль, буває по-іншому: під різними приводами, аж до так званого «збереження студентського контингенту» (це свідомо!), або, відверто спрощуючи навчальний процес, а можливо, на

потрібне промовчати, тому оточення часто вважало, що з чоловіків у школі працюють або життєві невдахи, або особи без чіткої професійної орієнтації.

Учителя легко впізнати за професійними звичками (чіткість дикції, владні інтонації, схильність усе пояснювати й оцінювати, іронічно-оцінювальний погляд тощо), які однаково викликають приязнь або неприязнь, що залежить від індивідуального стилю професійного спілкування. Якщо авторитарні вимоги, як правило, стимулюють молодь до пристосовництва або агресії як позиції протесту, то старші покоління, навпаки – до них ставляться прихильно, оскільки самі зростали в директивній педагогіці.

Учитель-жінка – це дружина і мати. Їй складно стверджуватися в кількох соціальних ролях. Учнів мало хвилюють її проблеми як чиеїсь дружини, матері, сестри. Для них вона – учитель, яка повинна навчати: знову-таки повинна, але вже на вимогу учнів, бо для цього вони прийшли в школу. Їй важливо бути не тільки професійно значущою, але й зовнішньо привабливою, що додає наснаги в праці, впевненості в спілкуванні. Вона почувається впевнено, комфортно, а головне – хочеться працювати, ініціювати, творити! Залишаючись наодинці з власними професійними, побутовими проблемами тощо, вона більше, ніж чоловік, комплексує через неспроможність підтримувати бажаний імідж, обмежений гардероб, аналогічний вибір засобів для ефектного зовнішнього вигляду. Учням нецікаво, що вона матеріально малоспроможна, тоді як приваблива зовнішність часто постає наочністю, за силою здатною перевершити масу інших тематичних впливів (таблиці, ілюстрації тощо). Учні чітко засвоюють уроки «сірості» зовнішнього вигляду, а отже, відповідного ставлення до навчально-виховного процесу, здійснюваного конкретним, а не абстрактним учителем, і зрештою самостійно формують ставлення до навколишньої дійсності – не завжди соціально бажане.

Зауважимо щодо суб'єктивної упередженості стосовно сприймання власної зовнішності: людина постійно шукає недоліки, а тому дискомфорт як наслідок відсутності необхідних і бажаних атрибутів зовнішнього вигляду (одяг, косметика, тощо) неминуче стабілізується і спричиняє вже «комплекс неповноцінності», особливо в умовах постійного критичного огляду дітей і батьків. Учителя прискіпливо розглядають передусім незнайомі, зазначаючи найменші деталі для потенційного недобророзумного обговорення. Одяг, який «блищить» від тривалого прання та прасування,

шите-перешите взуття, яке втомилося від господаря і після чергового ремонту воліє повністю розпастися – усе це пригнічує, негативно впливає на працездатність. Важливо також контролювати статуру, пантоміміку. Тоді навіть невибагливий гардероб може бути вторинним у сприйманні. Для цього жінці-вчительці треба враховувати динаміку огляду: учні молодшого шкільного віку більше звертають увагу на обличчя, руки, постань; середнього шкільного віку – на обличчя, ноги, постань; старшокласники – на ноги, постань, обличчя.

Крім того, ноги (взуття), постань (одяг, який підкреслює стрункність), обличчя (завжди усміхнене, нехай навіть без макіяжу) є доміантними у сприйманні зовнішності. У сприйманні чоловіка-вчителя «ноги» замінюються «плечима», але поза увагою не залишається взуття. Як висновок, загальне сприймання вчителя як комплексу інтелектуального розвитку і доброзичливості посилюється фізичною привабливістю, суб'єктивна незадоволеність якою ще більше акцентує значення інтелекту та вмінь спілкуватися.

Можна володіти всіма названими якостями, однак силу їх впливу істотно можуть знизити або нівелювати непривабливі дії вчителя, які досить легко трансформуються в негативні звички (за І. Томаном):

- постукування пальцями або олівцем об стіл;
- підпирання голови руками;
- тримання рук у кишенях;
- торкання руками обличчя;
- гризіння олівця або сірника, ходіння з ними;
- облизування губ, погляд спідлоба;
- стукання олівцем по губах;
- крутіння обручки на пальці;
- чухання голови, шиї;
- водіння пальцями по столу;
- постійне пригладжування зачіски;
- застібання або розстібання гудзиків;
- насуплювання, кусання нігтів, губ;
- жування гумки; чищення нігтів, чвиркання крізь зуби;
- поправлення окулярів;
- тупцювання, хрустіння пальцями;
- беззмістовне малювання;
- нервово складання і рвання паперу;
- озирання навколо себе, немов хтось переслідує;

логічно. Не любить підлабузництва, панібратства. Схильний до зміни настроїв, часто емоційно напружений, але по-дитячому довірливий і ще неспроможний активно протистояти негативним впливам.

Мабуть, психологічна готовність учителя до роботи з юнаками має бути «особливою»?

Вона не має вікових меж. У 16–17 років юнаки однаково розгублені, як колись при вступі в школу чи під час переходу до підліткового віку (як і їх батьки): це вже третя природна розгубленість. Отже, психологічна готовність учителя до праці є сталою величиною, що можна продемонструвати на прикладі структури психологічної готовності дітей до вступу в школу (інтелектуальна, волева, особистісна, соціально-психологічна). Як наслідок, ідентичність цих складових забезпечує зворотний відгук між суб'єктами, стабілізує систему зворотніх зв'язків. І навпаки – їх розбіжність перешкоджає взаєморозумінню. У практиці педагогічної діяльності немає дрібниць, якими можна знехтувати, бо це буде зневага власного прикладу. Навіть в особистому житті мають місце схожі тенденції: наприклад, вихованці, особливо старшокласники, поважають тих наставників, які перебувають в атмосфері власних сімейних гараздів. Тоді їх визнають і пропагують, а якщо формується відповідна думка ще й про їх дітей, то однозначно схильні пробачати «прогалини» в педагогічній праці.

Юнаки також прагнуть до самоствердження?

Це визначається дорослим повсякденням, часто негативним, безконтрольний вплив якого може знецінити значущість моральних чеснот (совість, почуття обов'язку тощо), перетворивши їх у меркантильні поняття. Любов, ненависть, заздрість, критичне ставлення до батьків, педагогів, що нерідко переходить у критиканство всіх, хто є активним учасником навчально-виховного процесу, навіть ровесників, які не схвалюють окремі вчинки або займають протилежні соціальні позиції, – ці та інші феномени складають психологічний зміст кризового стану сучасного дитинства.

Отже, проблеми у співпраці з юнаками і підлітками мають більше суб'єктивну спрямованість?

Це симбіоз суб'єктивних і об'єктивних причин, у якому об'єктивні виконують роль сприятливого чи несприятливого тла. Якщо

Від співпраці з юнаками потрібно вміти отримувати максимальне задоволення, оскільки в школі вони є мірилом молодіжних настроїв. Як ніколи, у цьому віці виявляється соліпсизм («Уся історія розпочинається з нас»), і це добре, оскільки існує реальна можливість покінчити з рабською психологією, яка формувалася роками. Водночас не потрібно тішити себе ілюзіями, що це завдання можна повністю розв'язати. Спадкоємність поколінь є позитивною і негативною. Суперечність між мобільністю молодших і консерватизмом старших – це природні конкуруючі чинники в розвитку, які виконують як прогресивні, так і регресивні функції. Така позиція розвінчує уявлення про консерватизм лише старших, і – навпаки. Буває всяк! Хоча для старшокласника нестерпними є прямі спонуки, втручання у справи, однак він чекає більше не взаєморозуміння, як це було раніше, а допомоги. Важливим є інтимно-особистісне спілкування за різностатевими лініями («батько – дочка», «мати – син»), у яких реалізується потреба набутти впевненості в собі. Ніхто, крім вдумливого батька, не зможе оцінити жіночі особистісні вияви в доньки, і аналогічно це вдасться матері з сином. Звичайно, тут йдеться про ідеальну побудову сімейних стосунків. Чим більше таких «вузлів» на основі різностатєвого та різновікового спілкування, тим міцніша сім'я, більш сприятливий її мікроклімат.

Отже, взаємини з юнаками означають співпрацю зі свідомими носіями сімейного світогляду?

Ще до закінчення школи старшокласник має бути психологічно готовим вступити в подальше, імовірно – одноосібне, але поки що «малодоросле» життя. Поняття його «психологічної готовності» до дорослості передбачає наявність у нього здібностей і потреб, знань, умінь і навичок, які дозволили б реалізуватися як неповторна особистість, яка прагне життєвого успіху. Він повинен уміти спілкуватися, мати розвинене теоретичне мислення, орієнтуватися у різних формах теоретичної свідомості («науковій, художній, естетичній, правовій тощо»).

Очевидно, йдеться про розквіт юнацького максималізму?

Добре, якщо цей максималізм спрямований на культивування моральних чеснот і неприйняття дворушництва, наприклад, підлості. Юнак схильний до усвідомленої самокритичності. Він прагне творчо працювати – було б де! Хоче мати міцні трудові навички. Не терпить грубощів і єхидства: готовий «віддячити» ана-

- звертання до присутніх, дивлячись повз них;
- брязчання ключами в кишені;
- невизначене ставлення до присутніх;
- азартний і безупинний рух в аудиторії.

Це не означає, що потрібно себе постійно (або іноді) стримувати. Треба залишатися собою, але водночас не відволікатися від змісту і мети трудової діяльності, володіти доброзичливою мімікою, бути завжди усміхненим, бо усмішка є ознакою позитивної спрямованості. Багато громадян вважають: чим менше усміхаєшся, тим більш імовірним є створення іміжду владної, цілеспрямованої особистості. На жаль, тут несприятливо спрацьовують наші історичні традиції, коли усміхнену людину більше сприймають слабкою, навіть дивакуватою, що визначає тактику спілкування з нею з позиції «сильного», або «покровителя». У першому випадку демонструється власна уявна перевага, у другому – прагнення пожаліти. Більш звично сприймається особа з кам'яним, напруженим обличчям. Батьки і діти знаходяться в двозначній ситуації: з одного боку, їм подобається усміхнений учитель, з іншого – це насторожує, бо для них, особливо для тих, хто сам комплексує, – це ознака невпевненості, глузування тощо.

Характерно, що бідно одягнену вчительку жаліють як «багаті», так і «бідні», тоді як багатий гардероб оцінюється насторожено і збільшує офіційну дистанцію у спілкуванні, що й потрібно офіційній особі. Однак існує вагома відмінність: для «багатих» слухачів виступ «бідної» вчительки є малопереконливим, оскільки вона, на їх думку, неспроможна самостійно самореалізуватися. Особливо критичною є «багата» жіноча аудиторія, яка оцінює її в діапазоні «байдужість – демонстраційна неприхована зневага», тоді як чоловіки в негативному ставленні досить стримані. Генератором такої позиції щодо педагогічної діяльності в «багатих» сім'ях є жінка, а її діти активно формують аналогічну громадську думку.

Специфічні проблеми доводиться розв'язувати сільському вчителю. У селі важче жити, бо матеріальний добробут пов'язаний із затратами власної фізичної праці: але легше вижити, оскільки є можливість її застосування (за умови, звичайно, міцного здоров'я). Сільське повсякдення з його, зокрема, городніми роботами, змушує жінку-вчителя пірнути з головою в сільськогосподарські проблеми, а не міркувати про новітні навчальні технології та способи їх упровадження. Це справді важко, коли на домашньому

подвір'ї ходять кури, гуси та інша «живність»: і все це вимагає пити, їсти, вчасного догляду, фактично спричинивши професійну переорієнтацію, коли навіть на роботі всі помисли зосереджені на домашньому господарстві. Як непросто ефективно здійснювати, наприклад, естетичне виховання, якщо разом із запахами дешевих парфумів від неї линуть запахи тварин і птиці, яких вона вранці, перед виходом у школу, має доглянути. Її руки, як уособлення витонченості, мають відбиток важкої фізичної праці. Гірко стає від цього! Водночас, діти і дорослі заперечують проти повсякденного статусу вчителя, однакового з їхнім, тобто всупереч усіляким негараздам старі і вічні стереотипи осмислення суспільної ролі Педагога залишаються стійкими.

Схожі проблеми існують і у вчителя-чоловіка. У монотонних буднях поєднання кількох видів діяльності, де професійна є провідною за часом, а не якістю, приховуються важливі причини відмінностей між інтелектуальним розвитком сільських і міських учнів: не тому, що міські вчителі потенційно більше зайняті самоосвітою, а тому, що сільські, як зазначалося, є заручниками домашнього господарства. У наших традиціях чоловік є основним відповідачем за сімейний добробут, суб'єктивне незадоволення яким спричиняє глибину його страждань, тому, не маючи домашнього і службового комфорту, він більше, ніж жінка, комплексує. А якщо подружжя обоє педагоги, то побутові та професійні проблеми лише ускладнюються.

Сьогоднішні суспільні реалії практично витіснили звичні уявлення про вчителя, зокрема підкреслену статечну зовнішність, внутрішню зібраність тощо. Старші покоління згадають оповідання з «Буквара» 1970-х рр., коли на питання вчителя «Ким ти хочеш стати, як виростеш?» багато учнів відповідали, що вчителем. Привертала увагу відповідь хлопчика, який хотів бути танкістом, щоб захищати Батьківщину. Престижність професії військового, яка традиційно на наших теренах користувалася особливою повагою, нині схожа з престижністю вчителя. Напрошується аналогія, що вчителі (тепер – це більше вчителі-жінки) разом із військовими захищають нас від духовного розбою і зовнішніх загроз. В архівах ГНПУ ім. О. Довженка збереглися фото викладачів, обов'язковим атрибутом вихідного одягу яких була шпага.

Недостатня професійна згуртованість учителів як провідників ідей державотворення актуалізує проблему консолідації нації, оскільки вони працюють з її майбутнім – дітьми. Не дорослі є

життя, а перед необхідністю реалізації потреби зайняти внутрішню позицію дорослого, зрозуміти власні можливості, призначення в житті. Тут формуються життєві плани, мета. Важливі новоутворення – новий рівень самосвідомості, зокрема відкриття внутрішнього «Я», виникнення цілісної концепції «Я» та цілісного, переважно науково і теологічно доведеного, світогляду. Якщо ставлення дорослих до підлітків характеризувалося настороженістю, агресивністю тощо, то до юнаків – упередженістю, критикою. Усвідомлення незворотності плину часу, розуміння скінченності власного існування змушує в юнацькому віці замислюватися над сенсом життя, перспективами майбутнього, що є об'єктом уваги дорослих. Ранній юнацький вік – це проблема «дорослих дітей», з якими вже точно не виконаєш ролі «монарха», де «піддані Їх Величності» готові щомиті виконати відданий наказ. Вони самі вимагають поваги в аспекті самоповаги як узагальненого ставлення особистості до себе, міри прийняття (неприйняття) себе як особистості. Наставники іноді вважають, що з ними вже не впорашся, тому з цим необхідно змиритися: тим більше, що наближається шкільний випуск. Але старшокласник на тлі передусім несприятливого повсякдення замислюється над сенсом життя, який виявляється для нього в простих і водночас важливих життєвих необхідностях – пошуді друга, професійному самовизначенні. Цілі, поставлені ним, залишаючись неперевіреними щодо реальних можливостей, нерідко виявляються утопічними. Часом, лише спробувавши, він розчаровується у своїх планах і в собі. На жаль, замість того, щоб мобілізуватися, може схилитися до сумнівних життєвих позицій. Визначаються конкретні («стати кимось») або загальні перспективи («бути корисним»), позначаючи особистісну і професійну невизначеність.

У чому виявляється наступність підліткового і юнацького віку?

У контексті підліткового віку старшокласника гіпотетично можна розглядати як його підсумковий етап, на якому започатковується криза «17 років» як глобальне переосмислення життєвого досвіду (як дитинства). Разом з індивідуальним переосмисленням відбувається аналогічний процес у зацікавлених осіб: у батьків – на рівні власного життєвого досвіду та життєвого досвіду інших (сприятливого або несприятливого); педагогів, які професійно повинні здійснювати відповідні узагальнення, порівнюючи специфіку різних поколінь.

підліткового віку. Зацікавленість протилежною статтю є цілком природним явищем, яка однак сприймається дорослими здебільшого насторожено, навіть з осудом (парадокс, який узагалі можна пояснити!). Але вона була завжди: ще з дошкільного віку. Умовно можна визначити її кульмінаційні моменти: у 3–4, 7–8, 11–12, 15–16 рр. І знову дорослі найбільшу увагу виявляють до підлітків, які прагнуть знайти власні зразки і не хочуть більше погоджуватися з тими, що їм пропонувалися і визнавалися в «допідліткові» періоди. Неприпустимо також розглядати їх поза контекстом проблеми дитинства, наприклад, поняття «вулиці» для дорослих – це щось небажане, навіть небезпечне, хоча до недавнього часу позиція могла бути протилежною. На «вулиці» справді можна зіткнутися з негативними виявами, але це набуття власного досвіду – позитивного і негативного. І так має бути. В іншому випадку – як з'ясувати для себе цінність понять «добре» і «погано»? Крім того, є нагода, як зазначалося, познайомитися з досвідом ровесників, референтних осіб і зміцнити для себе батьківський і вчительський авторитет. Однак, можна послабити і знецінити: тут вже кожний дорослий сповна дістане по заслугі! Саме цього треба найбільше боятися, якщо ви самокритичні, а не несприятливої «вулиці»!

3.4. Юнацький вік, або про його найближчі вікові та особистісні перспективи

Чи можна виокремити типові особливості юнацького віку?

Цей вік найменше вивчений у шкільному діапазоні. Головне в ньому – входження в доросле життя, засвоєння суспільних норм і правил. У шкільному віці існує стійка тенденція виокремлювати ранній юнацький вік, який зіставляється зі старшокласниками. Характерно, що Л.С. Виготський такий період окремо не визначав, розглядаючи його в контексті підліткового.

У психологічній характеристиці юнака слід урахувувати не лише хронологічний вік, а також: 1) загальні особливості суспільства і культури, до яких він належить; 2) соціально-економічний стан суспільства; 3) історичну ситуацію, у якій відбувається розвиток; 4) стать; 5) індивідуально-типологічні властивості.

Традиційне ставлення до раннього юнацького віку визначається тим, що школярі знаходяться не перед вступом у самостійне

джерелом ідейного єднання, а діти. Основи державотворення полягають не в абстрактних міркуваннях на зразок «Куди ми йдемо ...», хоча це також важливо, а в конкретній співпраці з конкретними особистостями з допомогою соціально захищених наставників. Сучасна кризова психологія вчителя – це передусім криза професійної психології вчителя-жінки, бо, обираючи пріоритети в житті, вона здебільшого надасть перевагу сім'ї, а в ідеалі – прагнутиме гармонічно їх поєднати. Також докладе максимум зусиль для позитивного розв'язання своїх проблем, що тільки актуалізує її вибір (особистий або професійний). Зрештою, культура людини визначається ставленням до жінки, а суспільства – місцем, яке вона в ньому займає. Конкретний, а не абстрактний педагог має спрямовувати зусилля на конкретного учня, який часто буває духовно розгубленим, а тому потребує допомоги, приховуючи таке прагнення за викличною бравадою чи байдужістю. Дійсно, пироги має пекти пекар, а чоботи шити швець.

Екстремальна діяльність педагогів, яким, крім функціональних, потрібно розв'язувати побутові проблеми, викликає в учнів неоднозначну реакцію: «від жалю до ненависті». Стали звичними випадки, коли вихідці з матеріально забезпечених сімей, особливо юнаки, пропонують учителям безкорисливу, як їм здається, матеріальну допомогу у вигляді коштів або ювелірних цінностей, що характерно більше для великих міст: обласних центрів, мегаполісів. Отже, посилюється стереотип сприймання школи як непотрібної суспільству, а вчителів знову-таки як життєвих невдач (О.М. Сидоркін, 1991): навіть особи, далекі від проблем навчально-виховного процесу, давно вважають за потрібне у «своєму колі» висловити власну «компетентність» у жорсткій, а ще більше в жорстокій формі: «...школа – це казарма, учителі – це...» [23; 37]. І це на тлі непоодиноких випадків відвертого знущання «вихідців з багатих» над учителем.

Через несприятливі побутові умови мінімізувалася позанавчальна діяльність учителя, зокрема індивідуальна робота, яка давно трансформувалась у приховану чи неприховану комерцію. Здавалося б, це нормальна ситуація, оскільки за інтелектуальну власність потрібно платити, але тоді в соціальній безвиході знаходяться фінансово неспроможні сім'ї. Черговий парадокс сьогодення: збільшується кількість сімей, здатних оплачувати індивідуальну роботу зі своїми дітьми, які не виявляють ні інтересу, ні схильності до певних навчальних дисциплін, і – навпаки. Данина

соціальної моді виявляється у вивченні англійської мови, права, хоча тенденція суцільної «англоманії», захоплення юриспруденцією, економікою начебто відходить.

Аналогічні несприятливі побутові умови мають дослідники, учені. У Західній Європі, США наукові відкриття є часто вражаючими, бо їх автори, зокрема, не відволікаються на побутові проблеми. І навпаки, якщо наш науковець, учитель постійно стурбований питаннями економії фінансових витрат (як краще власними руками полагодити стіл, стілець тощо), то зрозуміло, чому вони, маючи фундаментальну загальноосвітню підготовку, не стільки не можуть, скільки остерігаються конкурувати із зарубіжними колегами з їх характерною вузькою професіоналізацією і, як правило, слабкою орієнтацією в суміжних наукових галузях. Самовпевненість (професійна, особистісна) останніх часто не має нічого спільного з реальністю, тоді як ми можемо безпідставно комплексувати. І це в умовах соціального порівняння «не на нашу користь», коли вітчизняні освітні досягнення є взірцем для західної школи. Питання «кому в кого потрібно вчитися» залишається дискусійним. Жодні інноваційні технології неспроможні витіснити і замінити мистецтво безпосереднього діалогу («учитель – учень», «учитель – батьки»), чим ми завжди пишалися, коли наставник і вихованець крокували поруч життєвим шляхом.

Історичні традиції, згідно з якими надія на краще життя передається із покоління в покоління (наші прадіди і прабабусі сподівалися, що їхні діти, може, поживуть «по-людськи», потім дідусі і бабусі висловлювали такі ж самі побажання нашим батькам; батьки – нам, ми – своїм дітям), закладають стійкий соціальний комплекс неповноцінності, який виявляється в усвідомленні фатального перебігу подій, замкненого кола, з якого неможливо вирватися. Потенційні великі українці не стають такими, не заявляють про себе, бо тонуть у морі матеріального недобробуту, сублімуючи енергію не для розв'язання державних проблем, а власних, причому часто успішно. З часом вони поповняють когорту представників «соціального дебілізму», будуть активно дбати передусім про свої меркантильні, а не державні, інтереси, жити за принципом «живи сьогодні, а завтра – хоч потоп». Проблемно усвідомлювати сутність власного теперішнього повсякдення за відсутніх або недостатніх зв'язків між його минулими, теперішніми і майбутніми реаліями.

Очікуваний результат: більшість «сильних» і «слабких» стають «середніми»; окремі «сильні» зберігають свої навчальні позиції знову-таки завдяки батькам; клас стає «як усі», поступово трансформуючись у «навчальне болото». Ситуація третя – «орієнтація на «сильного». Очікуваний результат: більшість «середніх» переходять до «сильних», «слабкі» до «середніх»; клас поляризується за рівнем ставлення до навчання і навчальної успішності, причому внесок учителя в навчальній допомозі є вагомим і для всіх очевидним.

Індивідуальної допомоги вчителя потребують передусім «слабкі», які помітно вирізняються в третій ситуації. Знову-таки зауважимо, що така навчальна класифікація учнів, причому не обов'язково лише молодшого шкільного віку, не може бути взірцем.

Чи існують якісь особливі переваги підліткового віку?

Підлітків умовно можна поділити на молодших, середніх і старших з власними характерологічними особливостями. У цьому полягає їх унікальність, яка визначається складністю і перспективністю розвитку. Адже саме в цьому віці підростаюча особистість постає перед можливістю самостійного вибору морального становлення, яке залежить від моральної спрямованості її найближчого оточення. Підлітковий період є сприятливим для розгортання вікової взаємодії в межах шкільного віку для морального становлення. Наприклад, підлітки 5–6 класів із задоволенням спілкуються з дітьми 1–2 класів, підлітки 6–7 класів – 2–3 класів тощо, тобто при цьому спрацьовують такі потаємні механізми взаємодії, коли наставнику не потрібно виконувати роль організатора, тим більше контролера. Підлітки самостійно ініціюють таку взаємодію.

Очевидно, підлітковий вік є сенситивним для розвитку переживань?

Переживання не обов'язково пов'язуються лише з почуттями, хоча такий стереотип дуже часто спрацьовує. За Л.С. Виготським, їх основними ознаками є: внутрішнє ставлення до певних реалій дійсності; будь-які переживання є переживанням «чогось»; біосоціальна природа середовища визначає розвиток особистості, яка переживає радості і негаразди власного буття.

Біологічна природа дитячих переживань виявляється в статевому дозріванні – центральному біологічному новоутворенні

претендував на комплексне вивчення дитинства, окремих його епох, стадій, фаз. Перехідні періоди ототожнювалися з кризовими як такі, що означають вихід людини на вищу ступінь розвитку, супроводжуються певними труднощами (кризовими явищами) і періодично повторюються. Унікальність підліткового періоду полягає у визначенні на основі здобутків «допідліткового» розвитку наступних вікових особистісних орієнтирів. Не підлітковий період є кризовим, а передусім перехід від молодшого шкільного віку, який характеризується зростанням негативно-симптомокомплексу як зовнішнім виявом позитивних особистісних зрушень. Але саме він найбільше привертає увагу, бо протест підлітків проти авторитарності дорослих, як зазначалося, суперечив традиційним уявленням про їх керованість. Зниження інтересу до навчання, працездатності, розрив дружніх зв'язків, зневага до правил, встановлених колективом тощо, постійно спостерігається в підлітків протягом останніх десятиріч. Таким чином, уявлення про проблемність становлення підлітка з одного боку пояснюється власною внутрішньою логікою розвитку, з другого – інерційним ставленням дорослих як до молодших школярів (це в кращому випадку!), які повинні виконувати назавжди встановлені правила поведінки і взаємин. Але вони здебільшого прагнуть самостійно переконатись у їх значущості. І з цим обов'язково потрібно рахуватися!

Отже, зниження інтересу до навчання є типовою ознакою підлітків?

Очевидно – усього шкільного періоду, протягом якого фіксуються принаймні три таких спади: у молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці. Багато що залежить від навчальної спрямованості вчителя. Хоча поділ дітей на «сильних», «середніх», «слабких» ми заперечуємо, однак на практиці такий класифікаційний підхід дуже живучий, оскільки встановлює приблизні орієнтири для визначення їх навчальних здібностей. Тож уявімо, що вчитель орієнтується на «слабких». Що відбувається з іншими учнями? Більшість «середніх» стають «слабкими», а більшість «сильних» – «середніми». Лише окремі «сильні» залишаються «сильними», причому заслуга вчителя тут здебільшого відсутня (це прерогатива батьків). Схоже на ситуацію, коли вчитель каже учню, який демонстративно читає газету: «Петре, пиши палички!» Ще одна ситуація – «вчитель орієнтується на «середніх».

1.5. Соціальні індивідуальні ролі вчителя, або про його обов'язки і авторитет

Негативні явища завжди існували в навчанні і вихованні. Навіть тоталітарні держави не могли похвалитися ідеальними педагогічними системами, прорахунки і суперечності яких публічно не обговорювалися. Це спричинило подвійні педагогічні стандарти: у теорії – одне, на практиці – інше.

З 1930-х рр. знецінення людського життя виокремило проблему перебудови власного світогляду як способу пасивного пристосування до соціальної дійсності, а не активного впливу на неї. Часто йшлося про звичайне фізичне виживання, яке посилювало рабську залежність від людей без належної культури, освіти, зате владних, а отже, спроможних впливати, маніпулювати, принижувати. Як наслідок, зниження престижності педагогічної професії безпосередньо визначало зміст соціальних домагань навіть тих підростаючих поколінь, які прагнули пов'язати життя із школою. У 1960–1970-ті рр. учені-практики, зокрема В.О. Сухомлинський, наголошуючи на унікальній суспільній ролі вчителя, заперечували його одноосібну відповідальність за підростаючі покоління. Однак досі має місце відгомін тих часів, коли багато сімей уникають відповідальності за навчання і виховання власних дітей, звинувачуючи в їх проблемах, школу, тобто конкретного вчителя. «Академізм» наукових, навчально-методичних видань для вчителя через відірваність від практики або відверту утопічність перешкоджав реалізації нових ідей в навчально-виховному процесі, закладав суперечності між теорією і практикою (водночас, він допоміг зберегти в освіті консервативні засади, тому в 1990-ті рр. вдалося не втратити кращих досягнень радянської психолого-педагогічної науки, які з позицій минулого виглядають ще переконливіше). Як наслідок, популярність В.Ф. Шаталова, І.П. Волкова, О.О. Захаренка, Є.М. Ільїна, А.Б. Резніка, Є.Ю. Сазонова, О.О. Дубровського та ін. зумовлювалася прагненням до результативних змін у навчально-виховному процесі не за зразком декларацій-рекомендацій, а шляхом реалізації власних авторських програм. Громадськість приваблювало в них не проголошення можливостей навчання і виховання, а їх практична констатація і реалізація, коли учні отримували шанс для самовиявлення, самостійно визначали пріоритетні загальнолюдські цінності, проектували себе на доброзичливе ставлення до оточення.

Стурбованість за підростаючі покоління зумовлювала стиль діяльності педагогів-практиків, які на ентузіазмі, незважаючи на тривожну стабілізацію негативних соціально-економічних тенденцій (низька зарплата, фінансування системи освіти за «залишковим принципом» тощо), створювали якісну навчально-матеріальну базу, формували кваліфікований кадровий склад, маючи при цьому колосальні неприємності від заздрісників, за що розплачувалися втраченим здоров'ям, іноді – передчасною смертю.

У вчителя, який традиційно діяв у ситуації соціального замовлення «повинен», стабілізувалася тенденція до втрати професіоналізму, як наслідок, зокрема, поступового зниження відповідальності на тлі власного матеріального виживання в умовах соціально-економічних негараздів. У нього сформувалася мотивація більше неуспіху, ніж успіху. Буденні фрази типу «Подумай, що про тебе скаже оточення», позначаючи «діяльність з оглядкою», поступово примушують відмовлятися від будь-яких починань, працювати «як усі», тобто більше за команду, боячись у разі невдач виглядати смішним і непривабливим. Як наслідок, закономірними стали орієнтація на середньостатистичного вихованця, дотримання правила «Не висовуйся» (як ознака «мудрості» і «гнучкості»). Конкретна праця поступово замінилася абстрактними рекомендаціями за принципом «повинен» – часто без тактики реалізації. Результат: знеособлення образів суб'єктів навчання і виховання, тобто домінування бездітної директивної педагогіки (невизначеність статі, віку, досвіду, індивідуальності). Динаміку ситуації «повинен» можна продемонструвати на прикладі фасадного лозунгу «Дамо кожному по шапці!» одіозного підприємства «Фіндіпош» («Аристократ із Вапнярки» О. Чорногуза), де спочатку шили шапки, потім вчилися їх шити, а згодом перейшли до вивчення попиту та рекомендацій з пошиття. Логічно, що наступним кроком має бути створення рекомендацій для створення інших рекомендацій, а по «шапці», нехай навіть уявній, постійно отримували всі суб'єкти, але передусім педагог, який, потопаючи у різних вимогах до навчально-виховного процесу, дедалі менше переймався мірою власної суспільної відповідальності, оскільки штучні професійні ризики, страхи принижують, призводять до збайдужіння. Учні ж отримували і продовжують отримувати уроки безправності, формуючи в себе психологію або раба, або пристосованця-агресора: «Що хоче той «препод?», «Чого пристала ця «учила?» Це ж суцільна ганьба, яка одночасно культивується й осуджується.

гога знижується або зводиться до мінімуму як показник самозадоволення, а конфліктна ситуація, навпаки, стабілізується з тенденцією до зростання.

Підлітковий вік гармонійно продовжує молодший шкільний вік, тому знання про молодших школярів дозволяють зрозуміти становлення підлітків, для яких інерційні уявлення про слухняну дитину на зразок автомата (сказав – виконав), як це потенційно могло бути в попередньому віці, виявляються чужими. І дорослі, які були дітьми, чомусь іноді не можуть збагнути, що потрібно вчитися ще й на чужих, а не тільки на власних помилках. І зараз, можливо, навіть почувачи хибність власної позиції, продовжують діяти аналогічно. Однак здебільшого наступають на ті ж самі граблі, оскільки в дитинстві не мали інших зразків для наслідування.

Крім суб'єктивного тлумачення труднощів підлітків, існують якісь об'єктивні труднощі?

Уже зазначалося, що особливий зміст в уявленнях про дітей-підлітків мають поняття «перехідний» та «важкий». Зразу постає проблема: якщо перехід, то куди? звідки? Не менше запитань виникає з приводу терміну «перехідний», оскільки він приховує в собі наріжний камінь психологічної готовності до роботи з підлітками. «Перехід» – це ознака руху. Очевидно, що існують певні фази в розвитку, між якими є переходи. Ще древні мислителі, зокрема Гіпократ (460–370 рр. до н.е), наголошували, що в житті людини є періоди, протягом яких відбуваються справжні фізіологічні кризи, здатні викликати фізичні та психічні злами. Переконані, що повне оновлення речовини тіла здійснюється кожні 7 років, вони надавали цій цифрі та кратним їй числам магічного значення, позначаючи відповідні роки розвитку як «критичні», або «кліматеричні» (*climacter* – період життя): тобто роки з характерними небезпечними змінами у фізіології та психології людини. Відповідно створювався числовий ряд: 7, 14, 21...

Пріоритетність у вивченні проблеми перехідних періодів у СРСР належить педології, яка, таким чином, визнавала циклічність як ознаку розвитку: стабільна фаза – перехідна фаза – стабільна фаза – ... Поступово в педології сформувалася біогенетична концепція розвитку особистості (П.П. Блонський), яка досліджувала розвиток з урахуванням впливу зовнішніх і внутрішніх чинників. Тоді, у 1920–1930-ті рр. ніхто, крім педологів, не

крок у безсмертя? Їх навіть неможливо всіх відразу згадати: наскільки звитязна наша Батьківщина. Хто був удостоєний звання Героя Радянського Союзу? Їх четверо – і всі підлітки: Володимир Дубинін, Леонід Голіков, Зінаїда Портнова, Марат Казей. Підлітковий період – це неосяжна нива для патріотичного виховання.

Отже, труднощі підліткового періоду перебільшуються?

Кожний вік має свої проблеми, у яких не варто сумніватися, однак абсурдно все зводити до абсолюту. Кожний віковий діапазон по-своєму прекрасний: у 13, 20 і, наприклад, у 80 років. Підлітковий вік – справді складний, пов'язаний з трансформаційними особистісними процесами, зокрема з кризою 13 років, якій властива більше негативна, ніж позитивна, спрямованість, тому завдання вчителя полягає у спрямуванні, орієнтації підлітків на самопізнання. Водночас, зауважимо, що їхні позитивні якості як неслухняних не вважаються привабливими, навіть знецінюються, проте саме недоліки розглядаються абсолютами: «Сто разів зроби добро, і не дочекаєшся звичайної похвали, а раз «промахнешся», то не «переслухаєш!» Однак трагедія ситуації полягає в тому, що підлітки, які зараз активно протестують проти тиранії дорослих, у майбутньому, ставши батьками, здебільшого будуть активно продовжувати авторитарні традиції попередників. І тоді ланцюг безвиході замикається.

Виходить, що страхітливі уявлення про підлітків базуються більше на повсякденних стереотипах?

Не потрібно перетворювати підлітковий період на фільм жаків. Його несприятливі вияви є результатом суб'єктивного некомпетентного впливу дорослих, передусім найближчого оточення: це, дійсно, справжній жах як різновид соціального зла. Зрозуміти асоціальність підлітків неможливо без зв'язку з асоціальністю дорослих, їх однобічністю й категоричністю («Я краще знаю, як вчинити»), з бажанням «владу застосувати», невмінням і неохайністю прислухатися до їх позиції – усе це заперечує саму можливість співпраці з ними. Проблема полягає в тому, що різні домагання підлітків розглядаються дорослими як власна загроза, у зв'язку з чим через нервово-психічну напруженість збільшується прагнення «зберегти обличчя», а для того, щоб цю напруженість зняти, використовуються негативні впливи, наприклад погрози, нав'ювання страху. При цьому негативний емоційний стан педа-

Монументальна теза «повинен» часто розглядається вже не як необхідність, а «щось» таке, що заважає працювати з мінімальними затратами. За нею загубився образ учителя як людини, для якої вічні проблеми власного буття також небайдужі, та як громадянина, якого хвилює ставлення держави до його реальної, а не номінальної суспільної ролі. У термінологічних маніпуляціях «повинен» не знайшлося місця психологічній характеристиці жінки-вчителя, чоловіка-вчителя, які працюють з різними віковими і статевими групами учнів (хлопчики і дівчатка), що проживають у селі або місті, у будинках або квартирах, мають задовільні (незадовільні) житлові умови тощо.

Суспільство змінюється. Тугий гаманець обіцяє задоволення і сите життя, тому потрібна не улюблена робота, а корисливий зиск від будь-якої діяльності. Романтизм у середині 1990-х рр. у виборі педагогічної діяльності, як зазначалося, поступився меркантильному прагматизму. Після закінчення педагогічного навчального закладу розглядаються будь-які види діяльності, де школа знаходиться на останньому місці. Так би мовити – на крайній випадок! Тенденція її уникнення, особливо сільської, характерна передусім для випускників, які навчалися у мегаполісах, потім – в обласних центрах. І навпаки – випускники вузів, розташованих у райцентрах, так відверто не цураються села, бо самі переважно вихідці з нього.

Виокремилася ще одна тенденція: випускники, сподіваючись на щось незвичайне, прагнуть потрапити у школи так званого «нового типу» (ліцеї, гімназії), де під вивісками ліцеїв, гімназій часто впроваджуються такі елементи навчання, від яких жакнулися б їх історичні засновники. В античних Афінах молодь вивчала у «гімнасіях» філософію, політику, літературу, займалася гімнастиком. У царській Росії початку XIX ст. згідно зі «Статутом гімназії і училищ, які знаходяться у відомі університетів» (1828) у класичних гімназіях вивчалися словесність, логіка, латинська, грецька, німецька, французька мови, математика, статистика, географія, фізика. У 1852 і 1864 рр. Статут гімназій змінився, внаслідок чого з'явилися «реальні гімназії», які відрізнялися від класичних відсутністю в програмах, зокрема, древніх мов (Статут затверджувалися безпосередньо Міністерством освіти). Знаменита платонівська Академія зустрічала свого вихованця фасадним надписом «Негеометр сюди не ввійде», проголошуючи повагу Платона (428 або 427–348, або 347 до н.е.) до геометрії,

спрямованої на розвиток просторових уявлень (зараз маємо таку низьку математичну просвіту, що далі відступати вже, здається, нікуди).

Економічна скрута стимулює соціально-психологічні настрої громадян, які вимагають лідерів з «твердою рукою», тобто з авторитарним стилем управління. Соціальна мода відповідно диктує тип такого керівника (школи, підприємства, області тощо), який «все і вся» «тримає» у своїх руках. Педагогічний авторитаризм є ще більш небезпечним, оскільки пригнічує дитячу та вчительську ініціативу, формує психологію пасивного виконавця. Він попередньо здобув перемогу, бо демонструє в навчанні і вихованні, як правило, зовнішньо переконливі негативні результати. Це тішить самолюбство авторитара і стимулює у вихованців тліючий протест, який обов'язково виявиться у відвертій агресії. Навіть, Арістотель (382–322 до н.е.), цей найбільший енциклопедист античності, вважав, що дитина – це маленький дорослий, або «дорослий у мініатюрі».

Поважаючи права дітей як культурної меншості, дорослий отримує право на зворотну повагу, але необов'язкову, бо вони, лише розмінявши «третій десяток», можуть почати усвідомлювати для себе значущість лише окремих дорослих. Зауважимо, що більшість педагогів залишаються поза полем вдячності. Це їх пригнічує, розчаровує, спонукає до авторитарних дій з наступними поколіннями. Повага вихованців дедалі менше турбує, що виявляється або в ігноруванні елементарних основ навчально-виховного процесу, або у відвертій байдужості до учнівської оцінки. Тоді постійно лунають репліки типу «ми збайдужіли» або «стільки вже працюємо, то пора збайдужіти». Звичайно, небагато потрібно зусиль, аби стати диктатором, доводячи нікчемність дитячої особистості, демонструючи перед оточенням можливість власної неконтрольованої поведінки і, як суб'єктивно здається, владності. Це найлегший варіант розв'язання різних спільних проблем, коли діти прагнуть справедливості, тим більш, що авторитарні традиції на різних владних рівнях у нас апробовані історично й діють за однаковою схемою: «Невиконання наказу – покарання», а з'ясування причин часто відбувається після санкцій. Типова ситуація: «Вихованець зобов'язався запросити у клас ветеранів праці. І раптом напередодні визначеної дати він відмовляється від завдання, мотивуючи це, як йому здається, поважними причинами». Ось тут і виявляються авторитарні традиції: коли студентам-пер-

Але ж вони справді «бувають важкими»!

Тільки тут більше констатуються наслідки, тому вони справді є «важкими». Ще одна причина: традиційні уявлення про підлітковий негативізм. Якщо в дорослих запитати, з яким віковим періодом найбільш проблемно працювати, то у відповідь здебільшого почуєте, що з підлітком. Але специфічні проблеми властиві кожному віку, то чому передусім згадуємо підлітка? Можливо, тому, що він знову-таки виходить за межі усталеного образу «слухняної дитини»? А на запитання, з яким періодом дитинства асоціюється поняття «важка дитина», імовірність почути аналогічну відповідь стає ще вищою. Схожі тенденції в уявленнях про підлітковий вік як про щось «жахливе» і «небезпечне» поширені передусім в осіб, далеких від сфери навчання і виховання. Зрозуміло, що такий парадоксальний тандем професіонала і його потенційних помічників як «непрофесіоналів» активно формує відповідну громадську думку, зокрема в самих підлітків, які є членами цього суспільства і також по-своєму тлумачать уявлення про себе, часто прагнучи з різних причин виправдати негативні очікування дорослих. Проблемність, «важкість» розвитку підлітка – це, зокрема, наслідок проблемності та «важкості» тих, хто його оточує.

Водночас, є моменти, які наочно демонструють так звану «важкість». Ще в 1970-ті рр. ученими зазначалося, що порівняно з першокласниками немотивовані вчинки в п'ятих класах зростають у 40–45 разів (А.П. Краковський), а також – навмисні порушення навчальної дисципліни, асоціальні вияви. Життєва енергія, яка сублімується, часто негайно шукає вихід в несподіваних, не завжди сприйнятливих формах. Якщо, наприклад, вихованець порушує дисципліну, грубо реагує на зауваження дорослих, то оточення схильне розцінювати таку поведінку як асоціальну. Але її можна охарактеризувати як героїчну! Хіба не героїзм – грубо заявити про свої домагання? Зрештою, на такі асоціальні вчинки, а отже, на «антигероїзм», здатний не кожний підліток, що свідчить про наявність у нього прогресуючих позитивних перетворень. Зрозуміло, асоціальний героїзм вимагає осуду, бо є мірилом невихованості. Але підліток все одно прагне героїчного, часто знову-таки в несприйнятливих формах, оскільки не має належних зразків для його виявлення: «Я дію так не тому, що хочу, а тому, що не знаю, як це краще зробити, але хочу це зробити». Згадаймо хоча б події Великої Вітчизняної війни. Які діти зробили

не віри, яка базується на сліпій покірності. Небажане з'явиться пізніше, коли наставник (батько, вчитель), почувавши, що опір ґрунтується лише на засадах упертості, а не на переконаннях, прагне зробити із себе абсолютного переможця. І байдуже, що перемога отримана на розчавлених, хоч і хибних, позиціях підлітків. Чи не краще дорослим при цьому поступитися, даючи шанс підлітковій гідності? Ось коли повинні виявлятися професійні педагогічні якості у вміннях порекомендувати, підказати, але вони залишаються з різних причин нереалізованими, бо хочеться швидкого результату і «лаврів» переможця, які так легко отримати на фоні стереотипів про труднощі підліткового періоду.

Отже, підліток – це потенційний негативіст, у якого негативна настанова виявляється лише в певних життєвих ситуаціях як реакція на негативні впливи середовища [П.Я. Загоровський, 1929]. Але знову: хіба в попередніх вікових періодах не мали місця схожі явища? Тоді їх можна було нейтралізувати з позиції «Я правий», але нині підліток не бажає з цим миритися. І це природно, бо було б дивно залишатися в ролі, що не передбачає пошуку нових форм визнання. Це якщо не регрес, то стагнація. Не потрібно протиставляти підлітковий період іншому, зокрема молодшому шкільному, віку. Навпаки, вони настільки пов'язані між собою, що негативна симптоматика підлітка цілком може виявлятися в молодшого школяра на мінімальному рівні (як аналогія).

Яка роль учителя у формуванні негативних підліткових стереотипів?

Форсований, часто непідготований штурм підлеглих-бунтівників (бо хіба вони є рівноправними «противниками!») стимулює їх опір. Отже, негативні стереотипи про підлітків таки стверджуються! Повсякденні уявлення підсилюються в практиці педагогічної діяльності. Починає визрівати конфлікт, спричинений, з одного боку, підлітковим прагненням самоствердитися з позицій дорослого, з другого – спробами педагога «втиснути» їх у межі традиційних уявлень про слухняну дитину. Як наслідок, за ними закріплюються характеристики як «некерованих», «важких» тощо. Однак, знову-таки аргументація підліткового періоду як «важкого» відбувається здебільшого через його несприятливе порівняння з іншими віковими періодами або поза контекстом загальної лінії розвитку особистості.

шокурникам було запропоновано розробити варіанти розв'язання цієї проблеми, то всі, хоча й по-різному, дійшли одного висновку – потрібно змусити завершити розпочату справу [37]. Із жалем констатуємо, що вчорашні випускники шкіл, ще не маючи педагогічного досвіду, на основі власних повсякденних спостережень чітко засвоїли сутність примітивної директивної педагогіки: за будь-яких умов треба вийти «сухим з води». І не важливо, що самі за такого підходу на шкільній лаві почувалися дискомфортно. Суб'єктивні учнівські переживання від безсилля перед владністю дорослих залишилися далеко, зате стабілізувалися переконання про силу влади в розв'язанні на свою користь конфліктних ситуацій. Тоді важливо виявити себе, маючи вже владу над іншими, аби не «втратити обличчя». «Ліс рубають – тріски летять»: аби був сприятливий результат, а якою ціною, то вже потім з'ясується. Головне, щоб виглядати переможцем серед оточення, нехай навіть незгодного з такою тактикою. Важливо, щоб всі зрозуміли, що мають справу з людиною, з якою краще не мати будь-яких справ: «Я вам покажу!»

Дісно, силовий тиск спроможний оперативно дати ефективний, хоча й тимчасовий результат. Спочатку авторитар постає як реформатор. Згодом від нього дратуються, ігнорують навіть аргументовані починання. Педагог-авторитар – це смішно і трагічно. Це шлях до виховання рабів, шлях у «нікуди», оскільки сам учитель має рабську психологію. До нього поступово звикають: безцеремонність, яка лякливо впливала на оточення, з часом викликає лише байдужість і в перспективі також починає дратувати. Однак вихованці самостійно найчастіше обирають авторитарну взаємодію, бо мало бачили інші зразки взаємин, тобто бідність досвіду дорослих визначає для молодших поколінь наступність негативних традицій.

Владність – це професійна якість, без якої проблемно довести вимогу до логічного завершення (при цьому важливо прагнути до співпраці з дитячою спільнотою). Це також елемент насилля. Помилково розглядати владну позицію як результат тільки власних переконань. Вона обирається й тоді, коли у вчителя відсутні позитивні емоції. Вихованець менше захищений від насилля, ніж дорослий. Можна орієнтуватися в специфіці його психології, що також є підставою для владності, але не визнавати рівноправності. У результаті має місце доброзичливе (недоброзичливе) обговорення вихованців (з приводу і без нього), що є професійною звичкою,

як про «недосконалих» осіб, які хоча й виявляють хист до окремих видів діяльності, але чого від них ще сподіватися: «вони ще такі бідні за рівнем досвіду, знань». На думку вчителів, у цьому немає нічого особливого. Вони сподіваються, що вихованці «порозумнішають», проте час минає, а очікування не виправдовуються. Тоді авторитаризм виявляється у використанні владності для того, щоб «змусити», базуючись на обмеженій, але стабільній тактиці залякування: погроза, крик, образа, «виклики батьків». І знову, як раніше: «Я вам покажу!»

Вихованці погрозливий тон часто ігнорують (і правильно!), оскільки змушені попередньо захищатися, а отже, не виключають агресивного захисту. Разом з ними захищаються батьки, для яких виклик у школу, що є типовим явищем у слабкій педагогічній взаємодії, уже попередньо означає неприємне переживання. Як наслідок, сім'я потенційно знаходиться в стані організованої оборони, а діти отримують подвійний урок: 1) переконуються в неефективності примусу (якщо в «диктатора» відсутня підтримка оточення); 2) ситуація примусу, навіть неефективного, дозволяє самостійно відчувати епізодичну залежність від «диктатора», тобто його силу і впливовість: ось тут і можуть з'явитися «любители» авторитаризму, які в дорослості «розквітнуть».

В оцінці дитячих досягнень (невдач) типовими є полярні характеристики: 1) акцентоване прихильне ставлення на винятковості досягнень, що може спричинити зверхнє ставлення до оточення, навіть «зіркову хворобу» (причина: потреба дорослого в дитячій підтримці); 2) акцентоване вороже ставлення: пригнічення можливостей, публічне приниження унікальних здібностей, висміювання типу «розумник» тощо (причина: дитяча авторитетність, критичність, скепсис можуть розцінюватися як загроза власному авторитету).

У педагогіці дуже популярна така класифікація: ліберал, демократ, авторитар, що є досить спрощеним уявленням про стилі професійної діяльності, оскільки за такого підходу більше узагальнюються, ніж виокремлюється індивідуальність учителя. Проте вона легко вкладається в розуміння крайностей у педагогічній професії, оскільки повсякденне оточення схильне оцінювати будь-яку діяльність полярними та нейтральними оцінками: добре, погано або ніяк (байдуже). Небезпека полягає в тому, що у вчителя формується відповідний стереотип про свою ймовірну належність до однієї з таких позицій, яку він має підтвердити. Драматизм

передні покоління в протистояннях з ворогом не жаліли навіть життя. Завжди в житті настає момент, коли хочеться самостійно прийняти рішення, хоч і неправильне. Але воно – своє, вистраждане. Домінує правило «вчитися на власних помилках», і дорослим необхідно з ним рахуватися. Усвідомлення правила «Треба вчитися на чужих помилках» відбудеться згодом. Про це ми вже згадували. А зараз є своє «Я», а всі інші, якщо не заважають, то, принаймні, хай менше про себе нагадують. Жахливі протистояння характерні для ворогів, а не партнерів, які завжди зацікавлені в ефективних результатах взаємодії. Але авторитаризм наставника, який виявляється в будь-який спосіб досягти бажаного результату, лише відштовхує вихованців, створює в них опозицію. Ще Л.М. Толстой, аналізуючи роль педагогів у вихованні дітей, зауважував, що виховання є складним і важким доти, поки ми хочемо виховувати інших, не виховуючи себе. Якщо зрозуміємо, що виховання інших можливе тільки через виховання самого себе, то проблема спрощується і залишається одне питання життя: як потрібно жити самому?

Наскільки підлітки відрізняються від молодших школярів?

Відносна покірність підлеглих Їх Величності в молодшому шкільному віці все частіше переходить у розряд «Чому» в підлітковому. Виявляється, їм уже недостатньо лише сформулювати вимогу, необхідно ще й аргументувати її. А для цього потрібне терпіння, якого знову, уже вкотре, не вистачає. Підлітки – це «чомучки», аналогічно «чомучкам» 3–6 (7) років, але питання ставлять якісь «незвичні», «незручні», «претензійні» (висловлюючись спортивною термінологією, «на межі фолу»). Як гармонійно тоді вписуються їх вияви у шаблонні уявлення про підлітковий вік, який неодмінно потрібно тримати в «залізному кулаці». Знову вкотре, але вже агресивно звучить: «Я вам покажу!» Хіба не нагадує ця навчально-виховна ситуація підготовки для виконання дорослими атакуючих команд? Підлітковий період несхожий на попередні передусім формами волевиявлення. І це добре, бо закладаються основи особистості, яка прагне мати власну думку і захищається навіть тоді, коли внутрішньо переконана в її хибності. Позитивне в такому нігілізмі полягає в тому, що тут борються до останнього. Що тут небажаного, коли демонструються вольові якості, нехай навіть на демагогічній основі? Не хоче здаватися? І добре, адже захищає себе, власну позицію, хоче аргументації, а

3.3. Підлітковий вік, або про його неоднозначні і суперечливі глумачення

Чому підлітковий вік, буває, навіть протиставляється іншим віковим періодам?

Слід спочатку знайти витоки розуміння його як такого, що створює лише одні неприємності, а сама лише згадка про нього викликає готовність до конфронтації не тільки в педагога. Безперечно, що несприятливі повсякденні уявлення про підлітковий вік – це симбіоз реальних фактів і стереотипів типу «перехідний», «важкий», «непередбачуваний». Йдеться про ознаки, які, наголошучи на його проблемності, передаються з покоління в покоління, унаслідок чого у вчителя часто вже сформована негативна настанова до співпраці. Якщо конкретних знань про віковий розвиток підлітків не вистачає, то власні буденні уявлення, які визначаються здебільшого знову-таки особистим досвідом або спогляданням досвіду близьких, знайомих тощо, тільки посилюються. Дійсно, підліткам властиві бурхливі перетворення в структурі особистості, чітка соціальна активність, драматичні переживання, але хіба схожих тенденцій немає в попередніх вікових діапазонах, зокрема в молодшому шкільному віці? У них оформлюються стійкі форми поведінки, якості характеру, способи емоційного вияву, які в майбутньому впливають на життя дорослої людини, її фізичне та психічне здоров'я. Це пора досягнень різноманітного змісту, становлення моральності, нових відкриттів власного «Я», здобуття досвіду нової соціальної позиції. Водночас, це збільшення втрат у дитячому світосприйманні, яке стає дорослим, пора сумнівів у собі, своїх можливостях, пошуці справедливості тощо.

Чому самоствердження підлітка часто сприймається неадекватно?

Можна ще й так запитати: «Чому за негативізм як адекватну реакцію на ставлення дорослих ми схильні віднести підлітків до розряду «важких»? Можливо, тому, що визначення власної життєвої позиції та її відстоювання вже не відповідає традиційним уявленням про слухняного та дисциплінованого молодшого школяра, який здебільшого був готовим за першою командою чи вказівкою виконувати настанови Їх Величності. Підлеглі посміли бунтувати, бо їм захотілося свободи. Тієї свободи, за яку наші по-

ситуації визначається тим, що обирається певна лінія поведінки, щоб виправдати очікування оточення, а не власні прагнення, тобто жертвується своє дійсне «Я» для «Я», вигаданого іншими. Цей стан є настільки стійким, що особистість уже не може зрадити такому образу як запоручі успішної діяльності, але він ніколи не стане умовою емоційного комфорту. Тут є свої «професіонали»: «чорні» і «білі» «маги», які, незважаючи на тактичні відмінності, домагаються жорсткої дисципліни, причому перші наполягають на слухняності (А.М. Сидоркін):

1. «*Чорні*»: добирають такі словесні формулювання, що люди на навіть з небагатою уявою перенесеться в казкові часи чаклунів, відьом і згадає древні прокляття. Здатні довести до панічного жаху, надовго паралізувати життєдіяльність. Їх бояться, «нагороджуючи» жорстокими прізвиськами типу «Швабра», «Пацюк», «Шланг», «Лисий глобус» (В.В. Агеєв, 2002).

2. «*Білі*»: володіють поставленим голосом, який легко може перейти на фальцет. У цілому доброзичливі. Мають монументальну зовнішню незворушність. Аналітики, помічаючи глибинні особливості дитячої психіки, демонструють зразки ввічливості. Їх також бояться, але прізвиськами, як правило, не «нагороджують».

Авторитар задоволений відсутністю у підлеглих авторитарних якостей і поважає авторитаризм сильніших від залежних. Важливо не стільки вдало виконати роботу, скільки про неї так прозвувати, мимовільно підтвердити іншим власне реноме конфліктної особистості, а для себе – посилити в оточення ілюзію псевдоавторитету.

Існують такі типи конфліктної особистості (за М. Пірен):

- 1) агресивісти – постійно «чіпляються» до оточення, ехидно зауважують; надмірно дратуються, коли їх ігнорують;
- 2) скаржники – завжди на когось або на щось скаржаться, постійно незадоволені, але уникають відповідальності;
- 3) мовчуни – тримають свої міркування при собі, ставлячи оточення в незручне становище, бо останнім важко здогадатися, що вони насправді думають і чого бажають;
- 4) надто поступливі – завжди погоджуються з усім і обіцяють підтримку, проте не виконують обіцяного;
- 5) песимісти – завжди передбачають невдачу, на різні пропозиції легко відповідають «Ні» і дуже непокояться, коли з чимось (з кимось) погодилися;

- 6) нерішучі – боячись помилитися, дуже довго не приймають важливих рішень, аж поки зникає потреба в їх втручанні;
- 7) «всезнайки» – своєю обізнаністю вводять оточення в оману.

Примус заради примусу і демонстративність несумісні з поняттям «вихованості». Необхідно вміти не тільки зрозуміти власні бажання, можливості, вчинки, але й вміти зрозуміти оточення, ураховувати та поважати його інтереси, смаки, щиро відгукуватися на почуття і переживання. Це дуже не проста і складна лінія поведінки, яка культивується на рівні сімейних, державних традицій. Теоретично все зрозуміло, навіть – банально. Ми часто не звертаємо уваги на необхідність доброзичливого ставлення до оточення і потенційно змінюємо свою позицію, коли весь світ повстане проти нас. Якості вихованої людини багатьом здаються не обов'язковими, оскільки лише ускладнюють взаємодію. Це вже традиція, але виявляється, що справді «важке» знаходиться не за «тридев'ять» земель, а зовсім поруч, якого й не помічаємо: приватне життя, практичне ставлення до інших осіб тощо. «Людя все здається дуже простим і надзвичайно природним, а насправді немає більшої мороки, ніж це зрозуміти» (О.І. Герцен). Тоді згадується сократівське «Пізнай себе», і розчаровано зазначаєш, що протягом багатьох років у звичайному повсякденні людина вивчала будь-кого і будь-що, але не себе. Рівень самопізнання – це адекватний рівень ставлення до оточення. Пізнання себе як біологічного організму традиційно завжди було вищим, ніж самопізнання духовне, але воно ніколи не було настільки високим, щоб цього радувати. Запитаймо в оточення про розташування в організмі «загальноновідомих» внутрішніх органів (печінка, нирки тощо), і обов'язково від когось отримаємо неправильну відповідь або «вдумливу паузу». Яких тоді відповідей чекати на складніші запитання? Це свідчення загального рівня фізичної культури, який, крім уваги до власного здоров'я, передбачає ще й фізичну просвіту. Стан власної духовності спрощеними запитаннями не з'ясуєш. Тут усе складніше. Вихована людина, як правило, довірлива, що виявляється в терплячості та прагненні прощати, але не забувати. Прикро, але повсякденна психологічна культура суспільства є настільки низькою, що доцільно говорити не стільки про її наявність, скільки про відсутність. Це завдання не одного десятиліття, оскільки безпосереднього зв'язку між освіченістю та толерантністю не існує. Вихована людина ще й благородна, що означає бажання допомагати навіть за несприятливих обставин. Поважати

Чи можна продемонструвати реальне використання в роботі психологічних особливостей дітей цього віку?

Вони можуть навіть перетворити вчителя в заручника обставин, що є наслідком традиційного ставлення громадської думки до розуміння місця молодшого шкільного віку в шкільному дитинстві. Наприклад, рухливість і терпляче перебування за робочим столом протягом тривалого часу; навчальна діяльність як необхідність та ігрова діяльність, що своєю привабливістю манить у дошкільний вік і водночас є важливою пізнавальною домінантою. Наприкінці 1980-х рр. в одній з московських шкіл спробували проводити уроки – стоячи або сидячи. Це дійсно пошук гармонії між суперечливими характеристиками молодшого шкільного віку і дитинства в цілому, коли абстрактна термінологія типу «потрібно» поступилася практичній конкретиці. Реальні результати не змусили себе чекати навіть у відвертих скептиків, зокрема зростає дисциплінованість, бо зникла нав'язлива потреба робити нескінченні зауваження з приводу некерованої рухливості. Ситуація таких зауважень абсурдна, оскільки йдеться про нетерпимість до особливостей вікового розвитку. Щоб не розв'язувати проблему, можливо, варто її не створювати?

Наскільки стабільними є стереотипи про будь-який шкільний період?

У нових соціально-економічних реаліях їх прагнуть перебороти не стільки вчителі, скільки учні, які відверто прагнуть протидіяти попереднім поколінням: «Ми не такі, як ви», «То було колись» тощо. Однак, учитель здебільшого вперто прагне «втиснути» їх у рамки попередніх уявлень, що спричиняє особисту дезорієнтацію в особливостях сучасної вікової соціалізації, а отже, демонструє відсутність умінь нейтралізувати передусім негативні соціальні чинники. І отримує у відповідь відвертий опір. Крім того, стереотипи стосуються уявлень про батьківську допомогу: до чого прагне вчитель, коли дає «завдання» вихованцю «привести» в школу батьків? Найбільш імовірний результат – конфронтація, оскільки прийде старша особа як «макрокопія» молодшого. То, можливо, слід частіше бути в учнів, локалізуючи батьківські уявлення, згідно з якими домашні відвідини вчителя асоціюються в них винятково з неприємностями?

безпосередньо відповідає. Проте подальші події розвиваються так: з перерви прибігають схвильовані хлопчики з явними ознаками «боротьби на обличчях». «Що трапилось?» – запитує вчитель. Діти цього очікували, однак відповідають кілька або найсміливіший, часто самотній «герой»: «Старші хлопці хотіли забрати м'яча, а ми не давали». – «Чому? Не можна бути жадібними, потрібно ділитися. І гляньте на себе – на кого ви схожі?» – звучить репліка, дисонасна на тлі попередньої вимоги. Звичайно, найсміливіші поборники справедливості протестують: «Але ж ви казали...» Характерно, що закликають до справедливості, тобто до послідовності у вимогах, лише окремі діти, але найчастіше одинаки – сміливці, які, на жаль, бувають не лише самотніми, а й «останніми героями».

Наскільки часто ми звертаємо увагу на послідовність рішень? З таким алогічним перебігом подій поступово погоджуються навіть найбільш «уперті», однак і вони ще тривалий час не залишають спроб домагатися справедливості вже іншими методами і з допомогою інших, також небайдужих, осіб. Але є боротьба в другому напрямі – за пристосування: безвідмовність для решти вихованців стає ознакою життєдіяльності, бо виявляється, що займати «тиху» позицію досить зручно, адже тут є власний зиск. Прикро, але така навчально-виховна ситуація створювалася роками, і подолати її зовсім непросто, якщо враховувати інерційний опір старших поколінь. «Хто не напружується, той довго зберігається» (В. Висоцький): хіба не помітна тут гірка авторська іронія?

Що слід протиставляти авторитаризму?

Постійно перебувати в педагогічному пошуці. Це важко, бо з багатьох варіантів розв'язання проблеми треба обрати кілька, а можливо, один. І не помилитися! Щоб переконатись у його правильності, необхідна апробація, а для цього потрібен не тільки час, а й власна терплячість, розсудливість. Давно вже помічено, що в мислячих педагогів – мислячі вихованці. У метушливого, який не може собі дати раду – такі ж самі. Вдумливість, виваженість у діях наставника – і знову щось схоже обов'язково помічаємо у учнів. Тільки в дітей молодшого шкільного віку спостерігається безпосередня паралель з педагогом, яка не приховується від оточення. У жодному з наступних шкільних періодів не буде такого безпосереднього прагнення його наслідувати.

гідність оточення непросто. Цьому не навчиш, абстрагуючись від дійсності: це, принаймні, потрібно побачити в певних зразках, зокрема в авторитетних близьких, що часто є проблематичним. Приниження, досягнення власного результату за рахунок тих, кого вважаєш негідними себе, на жаль, має стійку тенденцію до стабілізації. А оточення часто відповідає адекватно, особливо коли здатне самокритично оцінити конфліктну ситуацію. Як наслідок, актуальним є утвердження особистісно-орієнтованої педагогічної системи, яка могла б реалізувати принцип дитиноцентризму в навчанні і вихованні як відображення людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного світу, зважаючи на те, що зневага до особистості, заперечення її права на індивідуальність та самовияв змісту з одночасною абсолютизацією інших цінностей вели не тільки до трактування людини як гвинтика великого механізму, а й до її фізичного знищення [18]. Буденна деіндивідуалізація особистості пропагується й сьогодні, коли взаємодія вчителя та вихованців здійснюється на засадах симпатії та антипатії. При цьому домінує прагнення принизити, поставити на «місце», особливо в умовах публічного осуду. Ці тенденції мають давні традиції судження про поведінку «посередньої» людини, призвичаєної до життя в авторитарному суспільстві. Якщо соціальні позиції вихованця відрізняються від директивних настанов педагога, то це, як правило, спричиняє неприємності, оскільки особисті стосунки переносяться на навчальну співпрацю.

Авторитаризм залишив глибокий слід в освіті, актуалізувавши її особистісний вимір: орієнтації на людину, на її цінності, тому без справжньої педагогізації суспільства, коли за дипломом постають якісні оцінки, важко подолати деформації, які склалися в практиці взаємодії між суб'єктами навчання і виховання. «Трієчники» – це недоучки, які ніколи не стануть компетентними, а поширені увлечення про висококваліфікованих фахівців, які свого часу ледве навчалися на студентській лаві, викликають лише жалість і іронію, бо ними ж вигадуються.

Віками шанована покірливість, слухняність зростаючої особистості разом з намаганням оточення, особливо батьків, сформувавши у неї омріяний образ без урахування здібностей заважає самостійно розкрити власну самобутність, що, зрештою, може навіть призвести до трагедії [18]. Деформовані уявлення про педагогічну владність, відповідно до яких дисципліна базується на боязні, а не повазі, є невичерпним джерелом авторитаризму. Взаємини

виглядають ще більше непривабливими, коли йдеться про жінку-вчителя: обличчя спотворене гримасою злості, відрази, ненависті до вихованців, які начебто постійно чекають нагоди зробити «щось» неприємне. Негативні особисті зразки справляють не менше враження, ніж позитивні. Шкільні авторитарні традиції існуватимуть доти, доки діятиме суспільний авторитаризм, тому створити щось унікальне в освіті поза несприятливою соціалізацією можна лише тимчасово. Сьогодні у вчителя багато порадників, які часто до школи жодним чином непричетні. Їх позиція є подвійно зручною: створює ілюзію компетентності і водночас у разі можливих невдач забезпечує реальну безвідповідальність. У разі успіху можна спочивати на лаврах, а якщо трапиться та ж невдача, то безпосереднім виконавцям можна натякнути про їх провини, оскільки не зрозуміли «порад». Специфічність таких «порад» полягає в запереченні будь-яких альтернативних розв'язань проблеми, що нерідко спричиняє нервозність у всіх суб'єктів (*ad infinitum*, або до безкінечності), яким важливо прагнути до співпраці, причому на паритетних засадах, де провідна роль за професійним статусом попередньо належить педагогу, який взаємодію дитячої і дорослої спільнот має будувати за спільними законами, інакше між ними неминуче виникне конфронтація.

У дитячій спільноті локалізуються власні уявлення про реальність життя з його радощами і невдачами. Зрозуміти її можна за умови входження в неї і тривалого там перебування, а не навпаки. Сентенції на кшталт «Ми не повинні опускатися до рівня дітей, бо такими ж станемо» засвідчують відсутність наукової орієнтації, деформоване розуміння змісту соціальної взаємодії, самовпевненість, самозакоханість, відверту неповагу, навіть пізнавальну обмеженість, зрештою – ігнорування знань про зростаючу особистість. Існує небезпека залишитися в полоні власних уявлень про неї, які складаються з неповної або спотвореної інформації, припущень і доміслів. Це потенційно ставить дорослих в опозицію як критиків, незнайомих особисто з певними явищами, проте про які вони чули з різних джерел, що неприпустимо, оскільки при цьому цілком гарантоване спотворене осмислення інформації. Парадокс полягає в тому, що такі дорослі щиро вірять у досконале знання дитячої психіки, і спроби переконати їх у протилежному, як правило, марні. З дискусії ми, як правило, вийдемо переможеними, приниженими та ще й з почуттям провини за неспроможність довести власну правоту; а також відчаю, що опоненти ствердилися у своїй

мовність» посилюється «безвідмовністю» і пасивністю вже батьків, які здебільшого не втручаються в систему «вчитель – учень» навіть тоді, коли, на їх думку, учитель неправий. Зрозуміло, що це посилює дитячу безпорадність і педагогічний авторитаризм. І навпаки: коли дома діти критикують учителя, то в батьків може сформуватися його неприязний образ. Однак і в цій ситуації батьки здебільшого не втручаються, вважаючи, що це зашкодить їхній дитині.

Невже в молодшому шкільному віці схильність протестувати відсутня?

Це прерогатива дітей-аналітиків, емоційно вразливих. Вони навіть бунтують, а потім у прямому розумінні не можуть заснути. Діляться з батьками своїми тривогами. Сперечаються, практично демонструючи свою послідовність у вимогах – у школі і вдома. Не сприймають позиції «Учитель завжди правий». Опоненти можуть заперечити: а хіба правомірна інша позиція, адже в цьому віці закладаються основи шкільної підготовки, передумови витривалості до засвоєння шкільного матеріалу. І це справді так, однак власну правоту необхідно доводити, аргументувати, а не зводити до сліпої покірності, коли будь-який протест передбачає застосування відповідних санкцій. Важливо бачити в дітей комплекс їхніх проблем, які дорослим часто здаються дріб'язковими. «Я хочу бути в класі журналістом», – каже учень. Учитель, навіть вважаючи, що для виконання цієї ролі в того немає найменших шансів, однак не заперечує. Для учня – це можливість самоствердитися серед ровесників, підвищити власний соціальний статус. І неважливо спочатку, хто буде виконувати ті функції журналіста, про які дитина може не мати навіть елементарних уявлень (звичайно ж, батьки!). Головне в цій одномоментній ситуації перемогти себе і зрештою отримати бажану роль. Авторитарному вчителю зручно, щоб навіть незгодні з протилежним рішенням піддані Їх Величності не сміли публічно бунтувати. Вони будуть незадоволені за «кулісами» – удома, на шкільній перерві тощо. Так виникає феномен «подвійної моралі» (поки що шкільної) – для себе і вчителя. Найбільш уперті з «підданих» ще деякий час домагаються справедливості, залишаючись у меншості. Наприклад, учитель наполягає, що футбольним м'ячем має гратися тільки його клас. Здається, педагог справедливий у своїй вимозі, оскільки йдеться про збереження шкільного інвентарю, за який клас

А як бути з тими, хто протестує? Ще А.С. Макаренко зауважував: остерігатися треба передусім тихонь, бо їхня душа «під замком». Не треба боятися дитячої своєрідності і самобутності, навпаки – їм необхідно розвивати.

Чи має молодший шкільний вік свої стереотипи?

Більше того – вони деформують його осмислення. Наприклад, досить поширеною є думка, що молодший шкільний вік – це «пластилін», «сирий матеріал» тощо. Такі характеристики не тільки наголошують на дитячій беззахисності, а й нівелюють значущість учнівського соціального статусу. Водночас стверджується домінуюча роль учителя з необмеженою владою. Може здатися, що його особистий приклад є вирішальним у взаємодії з ними. І для цього справді є підстави, бо вчитель для вихованців цікава постать – хоча б як новий соціальний подразник. Тактика взаємодії з ними складається на правах сильнішого. Примітивізм такого підходу полягає в ставленні вчителя (і не тільки!) до учнів як до олов'яних солдатиків. Авторитарність управління – це також ставлення як до «підданих Короля (Королеви)», які не сміють заперечувати. У відповідь піддані Її (Його) Величності, відповідно до власного соціального статусу, з повагою ставляться до нього, бо ще нездатні до критичної оцінки його вчинків. «Постать» «Учителя» поки що важливіша за його вчинки. Авторитет визначається статусом, який передбачає виконання важливого завдання – навчати. Фізична і духовна слабкість учня справді зумовлюють безпомічність та беззахисність. До речі, як зазначалося, авторитарність педагога часто розпочинається з авторитету, здобутого не наполегливою працею, а створеного громадською думкою. Позиція «безвідмовної дитини» може сформувати в педагога власну безкарність. Тоді неважко втратити здатність самокритично оцінювати навчально-виховну ситуацію.

Що означає «безвідмовні діти»?

Передусім, такі діти виявляють зовнішню слухняність на уроках. Проте їхня поведінка на перервах є малоконтрольованою. Якщо вчитель налаштований більше на раціональну взаємодію з ними, то вони навпаки – на емоційну. Удома вони є цілковитою протилежністю, коли прагнуть зобразити позицію вчителя, який їх повністю задовольняє. Кожне його слово, жест тощо сприймають безпосередньо і, як правило, позитивно. При цьому в батьків формується приязний образ учителя. Як наслідок, дитяча «безвід-

правоті, а отже, вони активно формуватимуть відповідну громадську думку. Водночас, міркування типу «їх треба підтягувати до себе» теж схожі на чванство, самозадоволення і неповагу. Можна безкінечно «підтягувати» і, зрештою, прийти до висновку про «нікчемність» конкретної дитячої особистості, але тут треба бути скептиком або циніком, бо взаємодія з нею перетворюється не на досягнення успіху, а у своєрідний експеримент, причому заздалегідь приречений. Ще один типовий випадок, коли вихованцям дається загальна оцінка, наприклад: «Вони зараз не такі», або «Що з ними робити, оскільки вони всі такі!». Складається враження, що хтось із суб'єктів «десантувався» на планету Земля: або молодші, або дорослі. Такі оцінки віддають бумерангом по їх авторах: «Ці діти такі, бо ви такі ж самі!». І знову вкотре: «Я вам покажу!»

Дорослі теж були дітьми, але «чомусь» «забувають» про це. Необхідно уникати співпраці як «загравання», наприклад, із уживанням жаргонізмів, оскільки це виглядає неприродно і кумедно. Підліток чи юнак може розцінити таке спілкування як відверте глузування або гру бездарного актора, який будь-що прагне сподобатися глядачам. Закликаючи до розуміння, ми часто припускаємось помилок через обмаль терпіння і знову банальну «забудькуватість», що підлітки і юнаки також мають власний, нехай незначний, навіть примітивний з позиції дорослих, світогляд. Це реальність, яку потрібно враховувати: активно переконувати, до того ж кожного дня, кожної години, що ти більше знаєш чи вмієш і водночас залишаєшся рівноправним партнером. Важливо збагнути, у яких умовах соціалізації вихованці розвиваються, щоб вносити «поправки». Не стати «вічно невдоволеним», або «буркуном», викликаючи неприховану антипатію в найбільших оптимістів. Згадаймо стару історію про пічника: приніс йому господар глину, а той каже: «Не та зараз глина, ось колись була глина! Шукай кращу!» Пішов господар і приніс іншу. «Знову не така. От колись була глина», – каже пічник. Пішов господар вдруге – знову даремно, втретє... Зрештою набридло, і приніс перший кусок глини. «Оце глина! Як колись,» – вдоволено мовив пічник.

Чим молодша особистість, тим більше в неї характерологічних схожостей з ровесниками на попередніх етапах культурно-історичного розвитку. Суспільний вплив різнить їх передусім досвідно та інформативно. Здається, теоретично ця ситуація зрозуміла (якщо зрозуміла!), а практична реалізація досить проблематична, оскільки потребує концентрованих конкретних фізичних

і моральних зусиль. Як наслідок, вона (ситуація) стає самоплиною, а отже, слабко контрольованою. Це щось на зразок одвічного бажання розпочати з понеділка виконувати фіззарядку, але ковдра така тепла і так хочеться спати, що думається про початок нового життя вже з вівторка, але й наступного дня ситуація повторюється. Потім настає середа тощо – і так до наступного понеділка з непохитною вірою, що цього разу все буде інакше, проте виявляється, що зі «старим життям» непросто розпрощатися, бо воно все-таки приємніше, хоча доти, «доки грім не гримне». Соціальні лінощі переважають над здоровим глуздом, поки названа ситуація не є проблемною. Ми спокійно почуваємося, якщо відсутні особливі труднощі, знічев'я прислухаючись або не прислухаючись до рекомендацій психолого-педагогічної науки. Якщо ж виникають проблеми, то прагнемо отримати негайний результат. При цьому не вистачає терпіння, і лунають уже десятиріччями стандартні фрази на кшталт «Ну як ти міг (могла) так вчинити, адже ти вже не маленький (не маленька)?» І знову вкотре лунає як у пустелі: «Я вам покажу!».

Передусім у дошкільному і в молодшому шкільному віці психіка є мінливою і незахищеною через динамічність соціально-економічних, політичних та інших реалій дорослого життя, і одночасно їй притаманна тимчасова нездатність самостійно ефективно протистояти впливам оточення, чутливість до змін у світі дорослих і мобільність у варіантах реагування. Навіть Л.С. Виготський, мабуть, помилявся, називаючи твори К.І. Чуковського «тарбарщиною». Проте дітям цікаво, бо динамічна і милозвучна «гра слів» уособлює ігрову діяльність, що важливіше за логіку і правдивість. Відверті абракадабри типу «інте-інте-інтерес, ти виходь на букву «ес» у першу чергу незрозумілі дорослим, і це при тому, що вони вийшли з дитячої культури [23].

Звичною є думка, що дитяче безкультур'я ґрунтується на порушенні норм і правил життя дорослих, у якому панує жорстка регламентація: не там сів, не там став, не так зробив тощо. Ми часто не прислухаємося до дитячих розмов, як нам здається, «ні про що». Але власна регламентація інакше тлумачить поведінку дорослих, не збігаючись з їх уявленнями. Наприклад: «Мені б твої проблеми – і я був би безмежно щасливим». Укотре як не намагаємося перевести знання про дітей у сферу практичної співпраці, а не виходить, бо непросто усвідомити, що педагогічний процес є

відмінності)! Усе закономірно, оскільки ми самостійно створили рубіж авторитаризму в 2–3 класах. Якщо таке відбувалося й раніше, то ситуація цілком є передбачуваною: у 5–6 класах інтерес до навчання стрімко знижується.

Зауважимо, що молодший школяр багатьом здається смішним, кумедним, навіть абсурдним. Ось де знаходяться витоки гіперопіки. Диктатура дитячого майбутнього базується на теперішній диктатурі, яка, у свою чергу, визначає диктатуру майбутнього. Змінюються покоління наставників і вихованців, а диктатура у ставленні до вихованців залишається. Так справді зручно – бачити лише найменш проблемні ситуації: дітей треба вчити, оскільки вони такі нерозумні, не підготовлені до дорослого життя. З цим важко не погодитися, однак дитинство в молодшому шкільному віці – це не тільки підготовка до життя, а саме життя. Справжня спроба самоствердження вперше реалізується в підлітковому віці, коли підлітки заявляють про себе вже не лише перед близькими, а передусім перед чужими людьми.

Невже це стосується всіх дітей?

Якщо за таких умов у класі є все ж певна кількість учнів з високими пізнавальними інтересами, то роль учителя в цьому або мінімальна, або «ніяка»: це винятково батьківська заслуга.

Чому навчально-виховні авторитарні традиції є такими живучими?

Можна, звичайно, посилатися на наслідки тривалого панування директивної педагогіки. Однак, це більше «урожай» масштабного історичного соціального експерименту «бути як усі». Нам іноді здається, що дитина надто активна або надто повільна, а то й, що казати, надто «розумна». Незручні діти! Як тільки «погано» з ними: за партою непосидючі, за одягом у гардероб біжать першими, встигають на уроці підказувати, навіть побешкетувати, але й самі, як правило, завжди готові відповідати на поставлені запитання. Водночас, як їх не вистачає, коли треба «щось» дуже відповідальне організувати, а вони в цей час, скажімо, хворіють. Доречно згадати відомого російського психіатра П. Ганнушкіна, який опираючись на французького дослідника Т. Рібо, зауважив, що поняття «нормальна особистість» є поєднанням протилежних, що виключають одна одну, якостей [33; 37]. Або: авторитарному педагогу хочеться, щоб все робилося з першого погляду, з перших указівок. Щоб діти тихо поводитися на уроках.

парадоксу, який сформувався в середині 1990-х рр.: навчанням і вихованням дітей часто займаються дорослі, неспроможні гармонійно увійти в нові соціально-економічні реалії, тобто не обізнані з особливостями сучасної соціальної ситуації розвитку. У цьому полягає одна з причин того, що вихованці залишаються незахищеними віч-на-віч перед негативними чинниками соціалізації, а тому спроби протидії апробуються з урахуванням власного досвіду та досвіду ровесників, а не дорослих. Якщо пошук власних прийомів самозахисту суб'єктивно себе виправдовує, то антагонізми з дорослими лише зростають. Як висновок, формула «діти зараз не ті, які були раніше» формує проблему, що й «педагоги повинні бути зараз не тими, якими були раніше», в аспекті відстоювання загальнолюдських цінностей в нових, часто жорстких, навіть жорстоких умовах, що є актуальним питанням дня. Виходить, що за відсутності необхідного історичного та власного досвіду на об'єктивно кризовому етапі сучасного дитинства безпорадність та незахищеність виявляються передусім у старших поколінь.

3.2. Молодший шкільний вік, або про неприпустимість авторитаризму

Яка соціальна роль учителя для дітей молодшого шкільного віку?

Традиційно молодші школярі оточені його особливим піклуванням. І це правильно. Ще не зробивши системних навчально-виховних кроків, він вже є для дітей авторитетом. Цей парадокс характерний для взаємин лише в даному віці, чого надалі більше вже не буде, тому цю особливість потрібно сповна використати. Найбільш складним є навчання другокласників і початок навчання в третьому класі, коли накопичується взаємна психологічна втома. Це дуже непросто: приходити щодня в один і той самий клас, працювати з постійним контингентом. І так протягом 3–4 років. Такі особливості діяльності породжують «немобільність» вчителя, швидше навпаки – консерватизм, інерцію. Як наслідок, учитель потенційно налаштований на авторитаризм, навіть – ситуативний. У результаті діти отримують такий життєвий досвід відрази до навчання, якого вистачає на весь залишок шкільного періоду. Ми навіть дивуємося: як четвертокласники відрізняються від першокласників (йдеться про негативні

довготривалим. Прагнемо негайного результату! За такого розкладу дорослий для вихованців найчастіше – це недоброзичливий конкурент. І байдуже, що об'єктивна реальність свідчить зовсім про інше. Їх або не розуміють, або не хочуть розуміти. Чого варта, наприклад «трясучка»: гра на гроші, коли в затиснених долонях трясуть копійки? Гра, звичайно, брудна, але чи багато дорослих знають її правила? Або ігри з наклейками, коли діти доводять себе до нестями, прагнучи перевернути на зворотній бік їх зображення. Згадаймо картярські ігри, про шкідливість яких залишилися стійкі стереоти, однак будь-яку гру можна перевести на грошовий результат. Тут домінує азарт, а яка гра буває без азарту? І чи може вона такою не бути, щоб виконати розвивальне призначення? Краще пояснювати, чому ця гра така «неоднозначна». Можливо тому, що, на відміну від шахів, шашок, де ігрові варіанти неприховані від суперників, у повсякденних картярських іграх існує потенційна можливість для маніпуляцій? Водночас вона розвиває інтелект, приховує великі таїнства історії. Парадокс, ми самі часто не проти, щоб зіграти в карти, а діти спостерігають і вважають дорослих, особливо педагогів, «хамелеонами», позбавляючи їх права на повагу.

Нетерплячість – це передумова взаємної конфронтації. Узяти хоча б «куток» – історичний засіб «батьківського впливу». Принижуючи гідність зростаючої особистості, дорослий нездатний оцінити ефективність «кутка» з її позиції. Чому б не побувати в кутку, коли поруч знаходиться вікно, звідки відкривається чудовий краєвид. Біля вікна можна походити, зрештою, навіть подумати над варіантами розв'язання сьогоденних проблем, бо досі не вистачало часу. Можна саркастично посміхатися, «кривлятися» з наставника, веселячи аудиторію, коли той справді зайнятий з нею і не помічає «покараного». Відвертий «антипедагогізм», з чим усі погоджуються, а «віз і нині там». Причини такого ставлення полягають зокрема в існуванні стійких стереотипів про вихованців, яких «потрібно ліпити», оскільки вони «сире тісто», «пластилін», а це лише обмежує можливості їх розуміння та наголошує на власній пізнавальній обмеженості.

1.6. Відверті суб'єктивні негативні вияви, або про «нервозність» учителя

Така слава здобута не дітьми, а педагогами, які постійно упереджено ставляться до них і налаштовані на співпрацю як боротьбу, осмислюють їх як «злі домагання», особливо, коли йдеться про загрозу власному авторитету: «Усе добре, але коли б ось так зробити, то було б ще краще». Власна владність використовується для демонстрації власної переваги, для чого здебільшого немає підстав. Коли бажаний ефект відсутній або наявна активна протидія, то вчителі «купаються» в нервовому потоці. Після заспокійливого стану учні з жахом чи злорадством можуть очікувати чергового «зриву». Завжди залишають за собою право на істину. Спрацьовує сіре правило наших буднів «Чому бути, того не минути» як камуфляж агресивності [37].

Учені по-різному визначають агресію та агресивність, наприклад:

- 1) уроджена реакція людини для захисту власної території (А. Анрі, К. Лоренц);
- 2) прагнення панувати (Моррісон);
- 3) соціальна реакція на навколишню дійсність (Е. Фромм, К. Хорні);
- 4) спричинена і пов'язана з фрустрацією (Л. Берковіц, Дж. Деллард).

Типовими характеристиками агресивних реакцій є такі (А. Басс, А. Дарки):

- 1) фізична – використання фізичної сили проти оточення;
- 2) непрямая – спрямованість на оточення через іншу людину, або групу людей;
- 3) роздратування як схильність до вияву негативних почуттів через найменше збудження (запальність, грубощі);
- 4) негативізм як реакція на особу, яка висловлює заборону, а не на саму заборону;
- 5) образа як вид заздрості і ненависті до оточення за справжні і вигадані дії;
- 6) вербальна – негативні почуття з допомогою крику, вереску, погроз.

Виділяють такі основні форми агресії (Г. Паренс):

1. Недеструктивна агресія – стійка неворожа самозахисна поведінка, спрямована на досягнення поставленої мети.

кнення пригніченої матеріальної залежності (приклад: крадіжки, буває, викликані саме прагненням власної матеріальної самостійності). Крім того, підлітки і юнаки часто розглядають дитинство з позиції раціонального використання часу і вважають його час безнадійно втраченим.

Отже, вони перебувають у дискомфортному стані?

Це виявляється вже з дошкільного віку. Батьківська некомпетентність характеризується при цьому не стільки суб'єктивними прорахунками в навчанні і вихованні власних дітей, скільки усуненням від взаємодії з ними. Ця ситуація типова для сімей, полярних за матеріальним добробутом. Дитяче критиканство в таких випадках хоча є різним за змістом, однак має єдину мету: висловити незадоволення можливостями реалізації своїх домагань. Зрозуміло, що конфлікти в таких сім'ях є неминучими.

Крім того, дитинство завжди було зліпком соціальних процесів, які розгортаються вже в дорослій спільноті, тому дитяче повсякденне буття не тільки відображає особливості соціально-психологічних настроїв дорослих, а й існує на основі певних історичних та соціальних тенденцій розвитку дитячої особистості, сучасна соціальна ситуація розвитку якої ускладнюється тим, що життєвий ритм часто характеризується слабкою прогностичністю, відвертим скептицизмом, деформацією фактів або їх кон'юнктурним замовчуванням, легкістю пропонованих прогнозів, у достовірності яких нерідко відсутня будь-яка відповідальність тощо. До такої логіки розвитку подій передусім дорослі виявляються непередготовленими. Якщо для старших поколінь різні суспільні перетворення залишаються здебільшого на рівні констатації фактів, з необхідністю яких вони погоджуються або не погоджуються, прагнучи осмислити їх на засадах уже сформованих власних особистісних утворень, то в підростаючих поколіннях такі зміни лише розпочинають визначати особистісний розвиток. Дорослим, особливо людям старшого віку, важко змиритися із сучасними реаліями, часто протилежними тим, які визначали їх особистісне становлення у власному дитинстві.

Одвічна проблема «батьків і дітей» посилюється також невідзначеною позицією молодих батьків (до 40 років), які знаходяться в ситуації вибору: на чій позиції більше ставати – старших чи молодших? Не будемо стверджувати, що ця ситуація є несподіваною, однак вона ускладнюється наявністю давно існуючого

17 років – вікова кульмінація в переосмисленні дитинства як глобального життєвого досвіду, вступу в юнацтво (суперечності із соціальним оточенням є нерадикальними, тому цю кризу називають «малою»); і криза 23 років – вікова кульмінація в переосмисленні юнацького віку, вступу в дорослість (суперечності із соціальним оточенням є радикальними, тому криза називається «великою»).

Як тоді розуміти використання терміну «дитина» стосовно певних вікових інтервалів?

Зауважимо, що ми намагаємося використовувати його диференційовано:

- узагальнено – позначаючи віковий діапазон «день народження – 17 років»;
- лише до діапазону «день народження – 12/13 років».

Чи справді неофіційне і офіційне дитинство є таким щасливим порівняно з дорослістю?

Насправді діти, перебуваючи під безпосереднім контролем дорослих, мають менше можливостей волевиявлення. Їх безтурботність порівняно з турботами дорослих має право на визнання як міра відповідальності. Однак, як дорослі відповідають за дітей, так само діти повинні відповідати за свої іграшки, ігровий куточок тощо. Дорослий, наприклад, після сімейної сварки може вийти з дому, навіть тривалий час знаходитися поза сім'єю, аби обдумати конфліктну ситуацію: таких нездорових прозаїчних ситуацій у сімейних буднях, на жаль, вистачає, і сприймаються вони оточенням знову-таки, на жаль, здебільшого без осуду. Якоюсь мірою виправдання можна знаходити в тому, що кожен зайнятий власними проблемами. Якщо ж через сварки дім залишить дитина, то те ж саме оточення без вагань категорично її осудить і, як правило, назве «важкою». Це вже пізніше буде зроблено спробу проаналізувати й дійти висновку, що просто так з дому не тікають. Мабуть, там не дуже солодко. Можливо, дитина так розв'язує конфлікт, оскільки відомі їй засоби або вичерпані, або вона не бачить більш вдалих способів. У будь-якому випадку, це не тільки спосіб самозахисту, а й кардинальна спроба власного самоствердження та повернення до себе уваги родини. Інакше її соціальна ситуація розвитку найближчим часом не зазнає змін. Іноді діти прагнуть прискорити власне «доросле» становлення, щоб завчасно набути «дорослих» прав для уни-

2. Деструктивна агресія – злостива, неприємна поведінка, яка завдає оточенню страждань (ненависть, розлюченість, бажання помститися). Може бути формою захисту, але спричиняє безліч особистих проблем, дискомфортних для оточення. Виявляється й активізується здебільшого через значущі сильні неприємні переживання (біль, дистрес), які змінюють її на ворожу деструктивність.

3. Ворожа деструктивність як відповідь на вороже ставлення. Спричиняється ситуативними чинниками:

- 1) несприятливою оцінкою іншими людьми: їх критичність посилює або гальмує агресію;
- 2) навмисністю агресії: для розв'язання конфлікту буває достатньо інформації про ворожість намірів;
- 3) сприйняттям агресії: поведінка особистості визначається прикладами зі ЗМІ, референтних осіб тощо;
- 4) бажанням помсти: адекватною реакцією на оточення, яке зазіхає на гідність, а отже, є відповіддю на образу (за І. Фурмановим).

Конфліктність педагога зумовлюється низькою психологічною культурою і стилем розв'язання суперечливих ситуацій, зокрема суперництва та самооборони (Скотт, 1991). Отже, нервовим педагогам притаманні агресивність як єдиний засіб самоствердження, прагнення отримати свободу, тобто це характерологічна ознака закомплексованих і нещасних людей. У позанавчальний час, особливо за межами шкільної території, їх поведінка призначена окремо собі, дорослим, вихованцям (залишається здогадуватися, яка з них є природною). Спробувати переконати в неправильності такої позиції частіше не вдається. Виявляється, що екстремальна діяльність, яка передбачає накопичення енергії для подолання опору інших, є здебільшого звичайним робочим станом. Даються знаки історичні традиції, коли ми працюємо з максимальною самовіддачею у виняткових обставинах: воєнні лихоліття, ліквідація наслідків стихійного лиха тощо (у звичайних умовах маємо схильність недопрацьовувати). Це стимулює людину доводити справу до надзвичайних ситуацій, яких об'єктивно можна уникнути, але це також передумова досягти максимального результату, а отже, задоволення і самоствердження. Мабуть, більш зручно, покрикуючи з «капітанського містка», агресивно керувати підлеглими, ніж попередити і розв'язати проблему «нервозності», організувати ритмічну та ефективну роботу і, як наслідок,

уникнути надзвичайних обставин. Парадокс, але нервозність часто є результативною, оскільки передбачає «боротьбу», «фронти», «тили», «залізні фланги», «могутню оборону», «активізацію сил», «навалитися всім миром» тощо, що спонукає оточення до надмірного вольового зусилля, після якого обов'язково настає втома, потім – зниження працездатності, що призводить до нових помилок. І коло замкнулося: потрібна чергова екстремальна ситуація, яка рано чи пізно призведе до різних психічних розладів з виразною тенденцією до прогресування. Як результат, маємо невротичну поведінку як неодмінну складову та одну з істотних характеристик не лише неврозів у вузькому клінічному значенні, а також низку післятравмових, кризових, передхворобливих станів з ознаками психічної та соціальної дезадаптації.

Відсутність повноцінного спілкування з учнями, їх батьками, яке посилюється деформованим розумінням владності, слабкий диференційовий підхід, непродуманість дій призводить до того, що прагнення досягти максимальних результатів в екстремальних ситуаціях поступово зводиться нанівець. Вихованці звикають до такого режиму роботи, залишаючись байдужими до закликів учителя, який протиставляє їм себе. Найбільше на них скаржаться педагоги, у яких відсутній сприятливий емоційний контакт, а співпраця передбачає примус з обов'язковим застосуванням санкцій. «А ось ми у ваші часи...» – цими та іншими схожими висловлюваннями, які ми частково згадували, окреслюється зверхність, псевдонеординарність, досить легко формується дитячий опір. Тоді праця може перетворитися на каторгу, де потрібно вижити, а боротьба за виживання, за місце «під сонцем», зрештою негативний емоційний стан накопичує власну агресивність. Якщо вчителю дискомфортно, то шансів у вихованців на позитивні емоції завжди буде, як мінімум, на один порядок менше.

У тому, що вчитель упереджено, навіть заздрісно оцінює роботу колег, постійно шукає в них недоліки, «винні» діти, бо передусім вони формують громадську думку в дитячому середовищі. Їх прив'язаність до одного вчителя нерідко виявляється в агресивності до іншого, адже тут є можливості соціального порівняння. Кожен учитель, навіть антипатичний, розраховує на дитячу приязнь, тому він агресивний у програшній ситуації, розраховуючи на реванш у майбутньому. Згадаємо вислів: «Вони будуть мені вдячними тоді, коли виростуть». Справді, діти неспроможні, як правило, що вже зазначалося, відразу оцінити для себе значущість

Однак така відповідь акцентує увагу більше на глобальній ролі дитинства. Яким може бути тлумачення його змісту в наших вітчизняних реаліях?

Певна частка труднощів у навчанні і вихованні дійсно є локальними, якщо йдеться про міських або сільських дітей. Крім того, ці труднощі додатково ускладнюються, оскільки аналіз навчально-виховної ситуації все ж більше стосується міської школи.

Чи має дитинство власну структуру?

Гіпотетично до досягнення 12-річного віку можна визначити дві порівняно стабільні фази:

- 1) неофіційне дитинство – максимальні вікові межі зумовлюються об'єктивним визнанням себе дитиною (до досягнення 7-річного віку);
- 2) «отроцтво як неофіційне дитинство», межі якого визначаються домінуванням об'єктивних суспільних прав і обов'язків, потім – суб'єктивним визнанням себе дитиною (7–12 рр.).

Які при цьому можливі роз'яснення?

Отроцтво як неофіційне дитинство – це проміжна зона між неофіційним дитинством і підлітковим віком, гармонія якого залежить від змісту соціальних впливів. Криза 13 років поділяє отроцтво на дві стадії:

- 1) докризову (стабільну), або другу фазу неофіційного дитинства (7–12 рр.), яка закінчується входом у кризовий період, передбачаючи перший організований усвідомлений спротив впливам дорослим;
- 2) післякризову, або офіційне дитинство (14–17 рр.), означаючи тимчасову стабілізацію розвитку, тобто вихід із кризи.

В отроцтві як неофіційному дитинстві є дві кульмінації вікового розвитку:

- 1) криза 7 років – перехід від першої фази неофіційного дитинства до його другої фази (суперечності із соціальним оточенням є нерадикальними, тому вона називається «малою»);
- 2) криза 13 років – перехід від другої фази неофіційного дитинства до офіційного дитинства, тобто до підліткового віку, коли особистість остаточно виходить за межі дитячості і, прагнучи її позбавитись, вимагає до себе ставлення як до дорослого (суперечності із соціальним оточенням є радикальними, істотно визначаючи подальший розвиток, тому ця криза називається «великою»). За межами офіційного дитинства існують криза

Дитинство і віковий розвиток

Дивись на все з позиції вічності.
Б. Спіноза (1632–1677)

З початку 1990-х рр. у суспільному світогляді на пострадянському просторі відбулися масштабні перетворення, яких вистачило б на кілька поколінь, унаслідок яких зростаюча особистість, на відміну від своїх попередників, з дня народження зростає в принципово нових соціально-економічних умовах. Зіставлення дітей початку ХХІ ст. та їх ровесників 1980-х рр. робить необхідним з'ясувати особистісні утворення, які в сучасному дитинстві раніше або були відсутні, або не мали такої системності. Віковічні загальнолюдські цінності характеризуються новими тенденціями: має місце зменшення і збіднення змісту спілкування, дефіцит довіри, емоційного добробуту, утрата (повна або часткова) «уміння співпереживати» – якості, що потенційно детермінує поведінку особистості, її ставлення до навколишньої дійсності (І.Д. Бех).

3.1. Спочатку про дитинство

Яке соціальне призначення дитинства?

Дитинство – це період посиленого розвитку, парадоксів і суперечностей, без яких неможливо уявити формування особистості. За Д.Б. Ельконіним, парадокси дитячої психології – це загадки розвитку, які вченим ще належить розв'язати. Етапи дитинства – продукт історії, який сумнівно вивчати без урахування особливостей становлення суспільства. Його тривалість знаходиться в прямій залежності від рівня матеріальної і духовної культури.

наставників, але на майбутнє одні будуть вдячними за добро, другі – за переваги демонстрування владності, уміння пристосовуватися, інші назавжди запам'ятають навіть мимовільну завдану несправедливість, за яку педагоги просили пробачення, культивуючи в майбутньому недоброзичливу громадську думку.

Значна частина суперечностей між педагогами спричинена прихованою (неприхованою) конкуренцією за дитячі симпатії, методи якої не завжди бувають чесними, коли вкотре хочеться негайного результату. Учні на уроці й поза ним передають безліч сигналів ставлення до вчителя: міміка, бурчання, прямі або двозначні посміхи. Якщо вчитель неспроможний з'ясувати їх зміст, то, як правило, з викликом реагує на прямі, відкриті дії, часто виглядаючи беззахисним і смішним. Це ще більше його дратує, схилиючи до неприхованої вербальної агресії з використанням диференційованого лихослів'я [45]:

1. Загальні висловлювання, де найуживанішими є похідні слова від «дурень», а також «дебіл», «ідіот», «сволота», «неук», «тупий», «свиня», «скотина», «ненормальний».

2. Природна нездатність до навчання: «придурок», «бовдур», «тупий», «недоумок», «бездарний», «телепень», «туман», «пеньок», «дубина», «вісімнадцятий темний ліс», «нездара», «йолоп», «дебіл у квадраті», «медаліст», «чайник», «безмозгли», «безголові», «тупоголові», «сибірські валянки», «кодло придурків», «воно хоче вчитися, але не може», «тобі бракує розуму», «доходить, як до осла».

3. Акцентуація учнівської невихованості: «нахаба», «непослух», «брехун», «ледащо», «паскуда», «прогульник», «невмите опудало», «хами», «нахаби», «дикуни», «татари», «гниль», «баби базарні», «безсовісні», «сволочі», «сучі діти», «своєю поведінкою ти демонструєш своє нутро».

4. Загальне несприйняття як людини («чмо», «зараза», «потвора», «мразь», «гнида», виродок, тощо): 1) «тваринні порівняння»: «безмозгли кури», «тупорилі свині», «мамонти»; 2) «екскреторні порівняння»: «шмаркачі сопливі»; 3) звинувачення у відбиранні останніх сил («вампири», «кровопивці»), де типовими є зауваження: «Позатикали морди»; «Ти тут нікому не потрібний»; «Вам уже пора своїх дітей мати, а ви такі тупі»; «Повторюю для особливо обдарованих»; «Ти ще ніхто в житті і суспільстві».

Характерні звертання: «Ти чого руку тягнеш, може, хочеш щось мудре сказати?»; «Ще один розумник!» тощо. Нерідко в

образах застосовується середній рід: «Воно таке розумне»[45]. Це щось на зразок С. Ковбика з «Аристократа з Вапнярки» (О. Чорногуз), який займенник «воно» вважав соковитим словом.

Казати тут про якість новітніх педагогічних технологій, які будуть впроваджувати такі виконавці, заздалегідь абсурдно. Проблема полягає в тому, що ці випадки швидше є тенденцією, ніж винятком, бо за «ковбиками» постає яскрава галерея деформованих педагогічних професійних образів. На жаль, основним носієм лихослів'я є вчитель-жінка, задоволеність (незадоволеність) якої в особистому житті безпосередньо впливає на взаємини з вихованцями. Сумнівно, що вона буде врівноваженою з ними за відсутнього взаєморозуміння з чоловіком та найближчими членами родини. Вона занепокоєна здоров'ям власних дітей, яким потрібна увага. Удома їй потрібно створити сімейний затишок. Потрібно їй на себе звернути увагу, навіть підлікуватися. Однак більшість учителів не те що не мріють про санаторний відпочинок, а навіть не мають можливості повноцінного відпочити влітку, бо це сезон сільськогосподарських робіт, коли покращується не здоров'я, а родинний матеріальний стан. Як наслідок, на початку навчального року втомлений вчитель вже потенційно знервований.

Особливо проблемними є стосунки вихованців з самотніми вчителями-жінками, у яких особиста незадоволеність може сягнути апогею: усі навкруги здаються ворогами; навіть, друзі не поспішають бути доброзичливими, бо в їхніх вчинках шукатимуть зло. Витримують ті, у кого педагогічна праця ідентифікує особистісне та професійне «Я». Таким жінкам треба вклонитися.

Вияв загальнолюдських цінностей залежить від власної вихованості. Парадокс полягає в тому, що навчанням і вихованням часто займаються люди, для яких грубість, безцеремонність, агресивність є звичайним робочим станом. Спробувати переконати їх у протилежному частіше не вдається, і ми вкотре вийдемо з такої «дискусії» приниженими, а співбесідник додатково переконається в правильності своєї недалекої позиції, що лише зміцнить його цинічні світоглядні настанови або неприховану невихованість як свідчення відсутності внутрішньої культури. За А. Моруа, цинізм небезпечний, бо «зло» представляється «доброчинністю». Парадокс: найбільший нахаба не дозволить до себе нахабного ставлення, хоча до інших у виборі доброзичливої позиції не переймається ні часом, ні терпінням, ні бажанням.

жертвами – економічними, сімейними, професійними тощо, а жертви, як відомо, прагнуть здебільшого активно захищатися, оскільки їм нічого втрачати. Особливого розбрату, трагічності ця ситуація набуває, коли «жертви» починають ворогувати між собою. А якщо жертвою є педагог, то його пригнобленість, безумовно, перейде на інших суб'єктів, однак, хто відчуватиме більший дискомфорт, є великим питанням.

Взаєморозуміння – це обов'язкова запорука вирішення будь-яких проблем, у розв'язанні яких актуалізуються, принаймні, два аспекти психологічної просвіти: індивідуальний та суспільний. Варто розпочати хоча б з цього, сподіваючись на підтримку тих педагогів і батьків, які ніколи не погодяться з будь-якими несприятливими навчально-виховними стереотипами. А таких небайдужих у нас ніколи не було обмаль, незважаючи на різні, часто навіть важчі, історичні життєві реалії.

щоб змінити їх в аспекті власних (але яких?) уявлень. На жаль, у діалозі з ними вчитель і батьки налаштовані на перевагу, домінування, тому невтішні результати співпраці їм часто незрозумілі. Витрачені зусилля можуть вважатися марними, а діти несправедливими. Але педагогічна робота вже споконвічно є несправедливою, бо учні отримують завжди більше, ніж заслуговують. За таких обставин заклики вчителя до справедливості нагадують зведення рахунків, що взагалі є неприйнятним явищем. Постійно очікувати дитячої вдячності означає жити у світі ілюзій, вводити себе в незвичайне тривале очікування, яке неминуче перейде в нервозність. Важливіше формувати перспективу вдячності, що, зокрема, виявляється в прагненні розуміти вихованців.

Це добре – бути максималістами в навчанні і вихованні, але не потрібно кидатися з однієї крайності до другої. Дехто буде налягати на жорсткості, вважаючи, що в сучасному суспільстві потрібно бути готовим до всього, а ще краще – «давати здачі». Годі, мовляв, вихованці будуть вдячними. Така позиція не нова і властива передусім нетерплячим. Однак знову виникає замкнуте коло: в екстремальних ситуаціях ми сподіваємося на доброзичливість, співпереживання з боку оточення. У безконфліктних умовах це ж саме оточення сприймаємо, як правило, недоброзичливим, жорстким, навіть жорстоким. Знову парадокс: кожен з нас здебільшого не схвалює жорсткості, особливо тоді, коли йдеться про її спрямованість на себе, а соціальне оточення визначає саме таким.

Але суспільство складається з конкретних людей. Жорстокість, інші негативні вияви є не тільки реальністю, а й ілюзією, яку ми створюємо з метою самозахисту як способу пристосування до несприятливого повсякдення. Виховуючи власних дітей як доброзичливих, ми водночас інформуємо їх про жорстокість реального світу. Зазначимо, що названі тенденції – це досить точний аспект життєвих спостережень. Однак, якщо покликати на допомогу власний досвід (хоча опора на свій досвід є не найкращим аргументом у полеміці!), то переконаємося, що люди, які не вміють і не хочуть плести інтриги, беззахисні і порядні, потенційно рідше стають об'єктами агресивних випадів. А жертвами цілеспрямованої агресії частіше стають саме їх ініціатори. Насправді щирість, контактність, а не замкнутість є набагато вдалішими формами захисту, ніж постійне навіювання страху. Суспільство стало агресивним, оскільки значна частина громадян почуваються

У традиційному психологічному портреті вчителя відсутні небажані характеристики, що цілком природно. Однак не варто протиставляти його «земним» образам. Кожна людина своєрідно сприймає навколишню дійсність, і якщо хтось комусь не подобається, то це зовсім не означає, що він гірший. Варто тут згадати Б. Франкліна (1706–1790), американського просвітителя, державного діяча, вченого: коли хтось мало знайомий з твоїми інтересами, то це зовсім не означає, що він є дикуном.

Як висновок, незалежно від уподобань основним критерієм зважених професійних взаємин з вихованцями мають бути доброзичливість і вимогливість, спрямовані на результативне навчання і виховання. В.О. Сухомлинський вважав, що досягти цього можна, зокрема, за допомогою нерозривного зв'язку ідей і конкретних справ, думок і вчинків.

Стереотипи у навчанні і вихованні

А розумне ваше слово брехнею підбите.
Т.Г. Шевченко (1814–1861)

2.1. «Зайнятість батьків», або про сумнівні батьківські виправдання

Цей стереотип завжди існував у суспільній свідомості і сьогодні не тільки стабілізувався, а й зазнав змістової переорієнтації. Традиційно він входив до системи уявлень про оточення, з яким необхідно підтримувати стосунки; передусім з батьками, співпраця з якими схожа з навчанням їх дітей. У спектрі батьківських ставлень до педагога переважає лінія «скептицизм – оптимізм». Чим менші діти, тим більше в батьків оптимізму в оцінці вчителя, його можливостей. Діти зростають, а в батьків поступово починає домінувати скептицизм, витоками якого є:

- 1) повна або часткова відсутність критичного оцінювання власних дітей; суб'єктивне упереджене ставлення до вчителя, що виявляється в зневазі як до керманича навчально-виховного процесу і протилежній суб'єктивній оцінці власної значущості (агресивний тип);
- 2) критичне осмислення соціальної ролі вчителя і невизначене демонстративне зневажливе ставлення до нього (індиферентний тип);
- 3) доброзичливе, з розумінням ставлення до навчально-виховних проблем, позитивне реагування на пропозиції вчителя та їх ситуативна реалізація, що визначається власним емоційним станом («втомлений» тип).

формує доказові уявлення про співпрацю. За К.Д. Ушинським, щоб навчати людину всебічно, її треба спочатку пізнати з усіх поглядів. Педагога-практика цікавлять передусім конкретні знання про віковий розвиток особистості, її взаємодію з оточенням на основі емпіричних досліджень, а не домисли, припущення, компіляція матеріалу в пошуках термінологічних поправок і введення ідей, які ще потребують доказів, а вже категорично проголошуються. У цій ситуації навіть фахівцю-психологу непросто розібратися.

На жаль, досягнення науки ще не стали надбанням школи, оскільки не вистачає якісних «провідників» – учителів-виконавців. Зауважимо, що в СРСР психологічна наука в накопиченні емпіричного матеріалу мала вагомий здобутки (В.С. Мухіна, Я.Л. Коломинський, Ш.О. Амонашвілі та ін.). Педагогічні видання 1920–1930-х рр., які ще чекають свого дослідника, рясніють експериментальною інформацією (М.Я. Басов, А.Б. Залкінд та ін.). «Вікова психологія» за редакцією Г.С. Костюка досі залишається одним з найкращих джерел розуміння вікового розвитку, бо базується на результатах емпіричних досліджень психофізіології людини. На жаль, сьогодні з'ясування особливостей психіки часто відбувається поза вивченням особливостей фізіології, що створює реальну небезпеку превалювання елементів описовості над поясненням, суб'єктивізму над об'єктивізмом.

Чим менші діти, тим вищий рівень безпосереднього зіставлення себе з дорослими (це дошкільники і молодші школярі). У підлітків та юнаків більш значущим є опосередкований вплив батьків, педагога й особливо – безпосередня оцінка ровесників. Якщо така оцінка відсутня (що трапляється, якщо дорослі насильно обмежують спілкування), то в сина (доньки) відсутні адекватні уявлення про батьків. Тому психологи просять: «Батьки, відпустіть своїх дітей на вулицю! Вони багато чого цікавого почують про вас». Це велика ілюзія, коли дорослі думають, що діти спілкуються тільки щодо своїх проблем. Будьте певними: вони активно обговорюють вас, бо це теж їх проблеми. Дорослі, які локалізують процес взаємодії дітей з ровесниками, втрачають додаткові можливості управління їх розвитком. Діти аналізують наставників з допомогою власних уявлень та уявлень інших. Головне, щоб вони були позитивні, сприятливі, базувалися на партнерстві, взаємоповазі, інакше отримаємо інший ефект: вихованцям буде соромно за наставників і, не маючи відповідного досвіду, вони конфліктуватимуть,

зручний з погляду уявної економії часу, зусиль, яких пізніше все одно доведеться витратити більше для подолання опору вихованців, а також максимальної самообілізації. Якщо опір дітей знову долається традиційно, то протистояння зростає і конфлікт неминучий, а переможець – невідомий. Якщо буде переможець, буде й переможений.

І знову авторитарні традиції! Але то буде колись, та чи й буде взагалі: тому про таку перспективу ми часто не замислюємося. Головне те, що зараз, оскільки є негайний результат, а там буде видно: у цьому сутність діяльності бездар або лінивців, які успішно продовжують традиції своїх попередників. Звичайно, легко піти шляхом звинувачень на зразок: «Вони мені все роблять навмисне» або «Як ви могли це зробити, адже ви знаєте, як мені було неприємно дізнатися» тощо. Знову і знову ризикуємо шукати причини проблем де і як завгодно, тільки не в собі. Дехто може сказати: «Якби ти був мою дитиною, то я б тобі...». Проте учня такий перебіг подій втішає: «Добре, що я не ваша дитина», тобто «руки короткі». Ми самі часто не помічаємо, як збиваємося на вульгарщину, стаємо примітивними. А інакше й бути не може, бо підхід до дитячої психіки в цілому є вульгарним. Учитель часто вважає, що учні завжди постійно пам'ятають його настанови і звіряють з ними власні вчинки. Заперечувати це нераціонально, однак знову-таки не варто перебільшувати значення особистого прикладу, бо в них також є система власних домагань. Зрештою, вони перебувають у різних оточеннях і переконуються в істинності (хибності) педагогічних настанов передусім на основі свого досвіду. Незважаючи на позитивний досвід інших, все одно він якщо не заперечується, то ігнорується. Загалом, підлітки й юнаки переймаються власним життям і, якщо й звіряють свої вчинки, то швидше з батьківськими вимогами. Крім того, недарма ж кажуть, поки на «власній шкурі» не відчуєш, навряд чи добре зрозумієш. То ж треба задіювати цю «шкуру», або власний досвід, через суспільний досвід фізичної та інтелектуальної праці, уміння співпереживати. Пригадується, як юнак, побувавши на похованні мами свого товариша, стримуючи емоції, публічно зізнався товаришам у нікчемності різних претензій на адресу власних батьків.

Пізнавальна ситуація радикально змінилася на початку ХХІ ст. Сьогодні вже нікого не потрібно переконувати, що навчання і виховання без психологічних знань – це шлях «у нікуди». Психологічна грамотність педагогу необхідна, оскільки вона

Стереотип традиційно пов'язується з професійною діяльністю та соціальним статусом батьків. З 1990-х рр. він наповнюється уявленнями про надмірні затрати зусиль і часу, спрямовані на покращення сімейного економічного становища. Водночас, неприязне ставлення педагогів до батьків, які виправдовують власну бездіяльність перед дітьми, є низьким, тобто вони практично погоджуються з батьками, схвалюють їхні дії. Неприязнь нівелюється, бо справді хочеться вірити, що економічні негаразди заважають надавати дітям увагу. А вони справді заважають! Змінюється також ставлення до «агресивного» батьківського типу, який бажає співпрацювати не зі школою, а з конкретними педагогами у вузькопрофесійному напрямку для своїх дітей, що в умовах економічних негараздів лише стабілізує стереотип. Крім того, боротьба сім'ї за виживання дійсно відтісняє проблему шкільного успіху. Однак, парадокс: відсутність батьківської уваги однакова в сім'ях, полярних за матеріальним достатком. Здебільшого на нестачу вільного часу посиляється батько. Мати виправдовується, запевняючи в цьому більше себе, ніж оточення. Але матеріальні негаразди відволікають від дитячих справ і тоді, коли статки задовольняють, бо високий рівень добробуту потребує постійного вдосконалення, тому такі пояснення не можуть бути виправданими. Однак за ними зручно заховатися від співпраці зі школою, тому батьківське невтручання стає соціальною звичкою. Це докази не тільки невміння та небажання співпрацювати з дітьми, що є ознакою відповідного рівня готовності до сімейного життя, а також характеристика вольових якостей батьків як вихователів. Приховати власну бездіяльність від оточення цією мотивацією потенційно можливо, але не заховаєшся від себе!

Загалом, для нашої спільноти в підтримці зв'язків зі школою більш звичною є активна позиція жінки. Апелювання батька до відсутності часу – це чергова форма прикриття власної бездіяльності, небажання займатися такими проблемами, бо все «начебто гаразд» і зрештою є дружина-мати (ці тенденції менше стосуються сімей, де чоловіки змушені з різних причин тривалий час перебувати далеко від дому). Однак жінка, обтяжена різними проблемами не менше від чоловіка, також втомлюється. Тоді для членів сім'ї типовим в пошуках вільного часу стає суперництво, яке полягає не у співпраці з дітьми, а у відпочинку від них, причому незалежно один від одного. Виявляється, що в суб'єктивних тлумаченнях «вільного часу» дорослими переважає спрямованість на

задоволення власного дозвілля, особливо коли діти перебувають удома. Активний відхід сім'ї від школи, який спостерігався в 1970–1980-ті рр., сьогодні так само активно розвивають вихідці з таких сімей, які самі стали батьками. Подолання соціального інфантилізму, формування активної життєвої позиції були тоді одними з найважливіших у навчанні і вихованні. Нині ситуація ускладнилася, бо діти почуваються безпечно, залишаючись наодинці, оскільки батьки зайняті собою. Але така безпека – це основа для соціальної некерованості, оскільки діти соціально ображені через нестачу батьківської уваги і, як наслідок, шукають різні форми захисту від оточення, вибираючи найчастіше агресивність, яка, на їх думку, є найбільш ефективною і доступною. Багато батьків (передусім чоловіки) відверто чекають довгоочікуваного понеділка, про що можуть, не криючись, повідомити дитині. Протилежні (негативні) емоції сповнюють їх у не дуже очікувану п'ятницю або суботу. Справжня «кайдашева сім'я», члени якої мешкають поруч, але не проживали разом, проте всі були дійсно «чимось зайняті». Показовою характеристикою батьківської зайнятості є відома гумореска П. Глазового: батько привів з дошкільного закладу додому чужу дитину й на здивування дружини відповідає: «Яка тобі різниця, коли ти її завтра все одно «відтарабаниш» назад».

Відсутність інтимно-особистісного спілкування, «спілкування для спілкування» посилюють у вихованців феномен «госпіталізму», а у батьків переконаність про своє вичерпне піклування. Феномен «проживання поруч, але не разом» створює ілюзію стереотипу не тільки в педагогів, а й у дітей – активних і основних його провідників. Дитина вірить у «батьківську зайнятість», особливо в молодшому шкільному віці, однак пізніше негативно її оцінює – передусім у сім'ях, де батьки постійно наголошували на власній жертвності: «Я живу ради вас», «Подивись, як я працюю». Уже зазначалося, що жертву спочатку жаліють, а потім починають дратуватися. Ореол «страдника» («страдниці») дійсно може з'явитися, коли хтось з батьків проживає окремо від сім'ї та постійно піддається критиці. А поки що ситуація дитячої провини не хоче узгоджуватися з тим дозвіллям, яке вони можуть собі влаштувати і влаштовують. Тоді діти виявляють прогресуючу агресію вже до них, які, у свою чергу, так само активно захищаються.

Виявляється, що для уваги власним дітям усупереч реальній зайнятості бракує звичайної відповідальності. Вечори, коли сім'я

посадах шкільних психологів і, як правило, були і залишаються далекими від розуміння елементарних основ загальної психології, психології вікового розвитку, уже не кажучи про методологію експериментального дослідження. У 90-ті рр. ХХ ст. багатьом здавалося, що вчителі-практики зможуть впоратися із завданнями психологічної служби, що, зрештою, така професійна ситуація є тимчасовою. Проте саме на середину 1990-х, як зазначалося, припадає пік дискредитації психології як науки в повсякденній свідомості, унаслідок чого діяльність шкільного психолога часто стала розглядатися як комплекс невизначених обов'язків. Крім того, значна частина педагогів, перекваліфікувавшись у психологів після закінчення 9-місячних курсів, але зберігаючи здоровий глузд і самокритичність, наче на глум називали себе «дев'ятимісячними».

Неприпустимо ототожнювати функції психолога з функціями вчителя. І не потрібно очікувати від психології знову-таки дива, яке допомогло б оперативно розв'язати повсякденні проблеми. Учитель, який бодай замислюється, що не все так просто в дитячій психіці, як з першого разу здається; що в дитини є власні значущі проблеми, з якими треба рахуватися, а її будні такі ж насичені й непрості; що, зрештою, її мікросвіт особливий, і тому вона часто відмовляється розуміти мікросвіт дорослого, бо він є іншим, незрозумілим, навіть неприйнятним тощо, – такий учитель вже має перспективу професійного становлення, оскільки розуміє, що психіка унікальна і потребує уважного індивідуального підходу. Як усе ж таки непросто зрозуміти особливості вікового розвитку. Виявляється, самому вчитися легше, ніж замислитися над долею вихованців!

І знову про «диво»: не дочекавшись, його все одно чекають, тобто віра у всемогутність психологічного знання залишається. А воно – справді могутнє! Хоча очікування в надії на краще затягнулося, а шкільні негаразди необхідно розв'язувати зараз, і часто – оперативно. Тоді вчитель змушений хаотично шукати вихід з різних педагогічних ситуацій і знову (бо тривалий стан очікування обов'язково спричинить утому) ризикує застосувати традиційний підхід (може, навіть, не підозрюючи, що він давно винайдений бездарними попередниками), відповідно до якого розвиток зростаючої особистості розглядається переважно як процес утиснення її в рамки дорослих уявлень, «натаскування» з метою пристосувати до навколишньої дійсності. Такий шлях

педагогів, які доклали зусиль у формуванні істотних бар'єрів нерозуміння між суб'єктами. Як наслідок, психологічне знання розглядалося спрощено, яким можна оволодіти без особливих зусиль. Негативну роль зіграли різні видання з претензіями на прикладний характер (опитувальники, тестові методика тощо), у яких вбачали мало не панацею в розв'язанні шкільних проблем. «Закритість» психології для широкого загалу змінилася іншим полюсом – «відкритістю». У якомусь нездоровому пориві «дехто» кинувся «вивчати» психологічну літературу, сподіваючись знайти в ній «всемогутнє», яке кардинально мало змінити передусім власне буття та ще й принести матеріальні прибутки. Накопичення на книжковому ринку психологічної літератури, тривалий час недоступної для нашого читача, призвело до появи кон'юнктурних видань, які на комерційних засадах пропагували психологічні знання, зокрема, як зазначалося, тестові матеріали. Вони здавалися цілком доступними у використанні, що тотально відбувалося на практиці. Безцеремонно ігнорувалися вимоги щодо валідності, достовірності, точності отриманих результатів. Їх навіть не намагалися зрозуміти. Ця наукова ситуація дуже нагадувала ту, яка склалася з використанням тестів у 1930-х рр., однак «дітям» 1990-х, які гендлювали на тестах, пощастило (і добре!), тому що вони перебували в іншому суспільному вимірі. Але тест у руках психолога – це скальпель у руках хірурга. З цього приводу били тривогу провідні психологи Росії (В.І. Лубовський, Л.І. Переслені, М.М. Семаго) і України (Л.Ф. Бурлачук). Відкриття різних центрів і консультацій збільшило попит на методичну літературу, психодіагностичний інструментарій, унаслідок чого настороженість до кількісної оцінки отриманих результатів шляхом тестування була й залишається швидше винятком, ніж правилом. Що б, здавалося, складного: поставили питання, отримані відповіді зіставили з певною кількістю балів, підраховали сумарний результат: і ось він – ключ до пізнання таємниць людської психіки. Здається, простіше не може бути, і є всі підстави для глобальних висновків, що, як виявляється, тільки затьмарюють істину. Тоді і, на жаль, сьогодні це шкодило і шкодить психічному здоров'ю вихованців. Недостатня інформованість про будь-яку галузь науки завжди деформує уявлення про її можливості та перспективи.

Негативна роль у популяризації психологічного знання належить особам, які через відсутність іншої роботи працювали на

може зібратися разом, перетворюються на відбувальщину. Звичними для кожного члена сім'ї стали регламентовані сніданки, обіди. А це також вільний час! У його використанні ігноруються вітчизняні патріархальні сімейні традиції, коли сім'я мала змогу щоденно збиратися за обіднім столом, їсти повагом, обговорюючи різні події, приймаючи спільні рішення, а не похапцем, що відображається на стилі спілкування. Звичайно, у сімейному спілкуванні за принципом «спілкування для спілкування» потрібно докласти вольових зусиль, але до такого перебігу подій дорослі часто неготові. Тут необхідно мати водночас зацікавленість у кінцевих результатах розвитку дитини і позитивний досвід спілкування у власному дитинстві. Проблема ця глобальна, розрахована на довготривалу навчально-виховну ситуацію, а поки що навіть в умовах бездіяльності батьків вірять у власну «всезайнятість». Інколи так щиро трансформують уявне в реальне, що легко конфліктують з тими, хто в цьому сумнівається. Змоделюємо типову величну ситуацію: «Перехожий звертається до нас з проханням знайти потрібний шлях. Ми можемо спрощено пояснити, посиляючись на відсутність часу. Припущення провести незнайомця в незапланованому собі напрямку, особливо коли це не становить проблему, самостійно вказати йому ближні орієнтири «чомусь» відповідають». Зайнятість! Проте цілком імовірно, що після такого імпровізованого хаотичного пояснення, дехто, уповільнивши крок, буде тишком-нишком спостерігати, куди вирушить незнайомиць. Про відсутність часу вже не згадується!

«Зайнятість батьків» асоціюється з домашньою зайнятістю в жінки та «позадомашньою» – у чоловіка. На жаль, роль «зайнятого» батька часто культивується дружиною, що пояснюється діапазоном об'єктивних і суб'єктивних чинників: від втомлюваності чоловіка на роботі – до матеріальної залежності від нього. Навіть змирившись з цим, жінка прагне виконувати суспільну роль «берегині». Водночас чоловік може по-споживацьки використовувати цю роль, що виявляється в його немотивованому відході як батька від сімейного навчання і виховання. Він згадує про батьківські обов'язки, коли необхідно застосувати до дитини санкції, заодно звинувачуючи дружину в негараздах, а власну бездіяльність пояснюючи «зайнятістю». Оскільки сучасний учитель – це передусім жінка, яка певною мірою може переносити власні сімейні шаблони на інші сім'ї, то стає зрозумілою причинність зміцнення цього стереотипу. Відбувається своєрідна «сублімація енергії»,

коли замість гармонічної реалізації навчально-виховної мети провідними стають поточні побутові інтереси: «Мені б їх прогледувати», «Мені б їх одягти» тощо. Це, безумовно, важливо, однак їх домінування витісняє духовність, стабілізуючи передусім у дошкільників і молодших школярів соціальний госпіталізм. Потім у старших (підлітків і юнаків) на пріоритетності матеріального зиску формується гасло «Кожен за себе», посилюючи егоїстичну спрямованість, де «Мета – все, засоби – ніщо». Це несприятливо впливає на педагогів, які у відповідь не стільки руйнують, скільки ще більше зміцнюють стереотип, особливим різновидом якого є псевдопереконаність, що батьки навіть не прагнуть до співпраці зі школою. Він є найбільш поширеним серед педагогів, які працюють з підлітками і юнаками, і це не випадково. Батьки молодших школярів ставляться до справ дітей або дійсно зацікавлено, або віддають данину соціальній моді. Слід ураховувати, що з педагогами встановлюються доброзичливі стосунки, які базуються на ефекті взаємної особистісної новизни. Навіть ті батьки, для яких навчання і виховання власних дітей є тягарем, у взаємодії з учителем здебільшого прагнуть до сприятливого емоційного фону. Проблема полягає в тому, що зростає чисельність батьків, які прагнуть бути «як усі», тобто значущість емоційності у співпраці зі школою все ж знижується. Отже, витоки стереотипу знаходяться в початковій школі, де за зовнішньо сприятливими формами взаємодії батьків і педагога в навчальній діяльності дітей розгортаються кризові явища, зокрема, наприкінці 2-го – на початку 3-го класу спадає інтерес до пізнання. Батьки, як правило, ще старанно виконують вимоги вчителя, але пасивність у взаємодії стає очевидною, що означає перший «планомірний» відхід, передусім чоловіка, від шкільних проблем, дестабілізуючи в перспективі успішність дітей.

Домінування названих тенденцій у сім'ях, які вже мали школяра, можна пояснити взаємною втомою батьків і дитини, зменшенням елементів новизни у навчанні і вихованні на тлі глобального зниження суспільної значущості освіченої людини. Крім того, у батьків виявляється якість власної шкільної підготовки: нездатність допомогти дитині як учневі трансформується в зниження інтересу до її шкільних справ. Відсутність вдома кваліфікованого помічника вчителя вводить учня у навчальну розгубленість, звідки він, як правило, не може самостійно вийти.

що масова педагогічна свідомість зачекалася «фокусника», який з допомогою «хитромудрих тестів і таблиць» буде оперативно розв'язувати навчально-виховні проблеми. Це справді нагадувало казку, у якій зневірений і здебільшого пасивний народ очікує появи всесильної особистості – «Богатиря», який одноосібно переміг би чергового ворога типу Змія-Горинича.

Психологічна наука мало захищена від повсякденної свідомості, а тому її дискредитація має свою прикру історію. Розчарування від очікуваного, нехай навіть нереального, переживається болісно, формуючи відповідну громадську думку. Вразливість психології від повсякденного всезнайства виявилася настільки високою, що стереотипні уявлення про неї у повсякденні тільки посилюлися. Від неї чекали швидкого результату, а його, звичайно, не могло й не може бути, тому психолог як предствник професії поступово ставав джерелом розчарувань і неприязні. Спочатку від нього чекали чогось незвичайного – дива, потім ставили запитання, які, як здається, у безвихідних ситуаціях більше схожі на претензії, наприклад: «Ну, скажіть, що мені з учнем (ученицею) робити, адже ви психолог!». Тут не тільки претензія, а вже попередній упереджений осуд. Це щось на зразок «Чому машина не заводиться? Ти ж водій!» або «Ти ж її ремонтував!». Спробуємо адресувати схожі питання, наприклад, фізику, математику тощо. Будь-який випадок потребує деталізованого вивчення, згодом – скрупульозного аналізу, щоб не помилитись у висновках, бо йдеться, зрештою, про людину, її долю, а не про якийсь механізм. Для цього треба мати час і боятися помилитись. Про це «чомусь» не згадують, особливо коли йдеться про інших людей, а не своїх, наприклад, членів родини. До речі, відносно «чомусь» усе зрозуміле, бо не вистачає компетентності.

Наявність такої претензійності та упередженості вперше саме в 1990-ті рр. засвідчила, що психолог починав дратувати співбе-сідника вже фактом свого існування. Дива не відбулося, а отже, психологія не заслуговує на увагу через відсутній позитивний результат: так приблизно міркувало дуже багато, аж надто багато громадян, серед яких були й педагоги. Що поробиш: диво» через те й називають дивом, бо матеріалізується негайний і, головне, очікуваний результат з обмеженою кількістю учасників, однак зацікавлених завжди багато. Для них і призначене «диво»!

Зазначені тенденції дискредитували психологічну науку. Хвиля психологічного всезнайства охопила школу, особливо молодих

Педагогічне середовище до психологічної науки ставиться як до «зброї», оволодіння якою дозволить ефективно впливати на оточення і, головне – з мінімальними зусиллями. Це свідчить про наявність у повсякденній свідомості примітивних уявлень про психологію як елемент таємничого і навіть незрозумілого знання, для чого є історичні підстави. Наприклад, у 1804 р. згідно зі Статутом російських гімназій передбачалося викладання психології, однак у 1811 р. вона була вилучена спочатку з програм Петербурзької, а в 1819 р. – інших гімназій. І хоча із середини ХІХ ст. психологічні знання популяризувалися завдяки досягненням природничих наук (Г. Гельмгольц, Ч. Дарвін, І. Сеченов) та виокремленню експериментального напрямку в психології (В. Вундт), проте їх вивчення в навчальних закладах вважалося недоцільним, оскільки духовне, психічне неможливо продемонструвати наочно (А. Введенський). Крім того, неоднозначною була пізнавальна ситуація навколо проблеми психічного, бо вважалося, що людина втручається в таємниці Творця. Відомим і показовим є конфлікт І.П. Павлова (1849–1936) з деякими своїми учнями, які, протестуючи проти вивчення природи психічного, відмовилися працювати під його керівництвом. І це, незважаючи на те, що окремі наукові праці були вже на завершальній стадії! Такі випадки засвідчують особистісну, але передусім наукову, принциповість! Хоча І.П. Павлов все ж був правим. Інша справа – якими були його тлумачення ролі психології: такими, що мало не перекреслили її як науку.

Тільки в 1906 р. психологія знову вводиться в програми гімназій, щоб після подій 1917 р. повернутися в школу у 1946–1957 рр. (Постанова ЦК ВКП (б) від 03.12.1946 р. «Про викладання логіки та психології у середній школі»). До кінця 1980-х рр. вона викладається більше на рівні загальних теоретичних основ (прикладний аспект практично не розглядається) на засадах марксистсько-ленінської філософії з тлумаченням інших наукових поглядів як псевдонаукових, у кращому випадку – буржуазних. Навколо поняття «психологія» в повсякденні виник духовний вакуум, який аж ніяк не сприяв оптимізації психологічної культури. Більше того, психологія стала асоціюватися з чимось незрозумілим, навіть таким, що ображає гідність. Цілі покоління сформувалися в умовах ігнорування психологічного знання, зокрема за відсутності актуалізації необхідності самопізнання. Тому психологічний бум, який виник на початку 1990-х, призвів до того,

Характерно, що втома всіх суб'єктів збігається в часі. Вони втрачають взаємну зацікавленість, яка переходить у взаємне очікування, супроводжуючись роздратуванням, розчаруванням, висуненням зустрічних претензій, звинувачень тощо. Наприкінці молодшого шкільного віку суб'єкти знову входять у тимчасову взаємну довіру, у якій домінує діловий, а не емоційний чинник (так було на початку шкільного навчання). Потім, у 5–6 класах, настає повторний батьківський відхід від школи, який, на відміну попереднього, швидко прогресує. Він також спочатку не має чітко визначеної причинної орієнтації, а розвивається спонтанно, залежно від рівня негативного емоційного забарвлення навчально-виховних ситуацій. У результаті відбувається послаблення батьківської уваги до шкільних проблем, яка поступово переходить у стабільну звичку. Прогресуючий відхід від школи стимулюється втратою шкільної новизни, знову-таки неможливістю надати дитині-учню кваліфіковану педагогічну допомогу, передусім у розв'язанні домашніх завдань. Укотре це знову стосується чоловіка, який остаточно віддає дружині лідерство у шкільних справах. Кризові явища у навчанні загострюються: дитина залишається наодинці з новими навчальними дисциплінами, а також з новими педагогами, до вимог яких необхідно адаптуватися. Дружина, перебуваючи в рольовому соціальному перевантаженні через самоусунення від батьківських обов'язків чоловіка, може розгубитися. Аналогічний стан властивий чоловікові (за умови співпереживання – дружині). Таким чином, позиція батьків і дітей у навчально-виховному процесі є схожою. Недарма учнів 5-х класів, як, до речі, і їх батьків, можна порівняти з розгубленими першокласниками. І, нарешті, розгублюється вчитель, якого вражає в дітях зміна ставлення до навчання, чого не було в молодшому шкільному віці.

Звичайно, динаміку взаємодії сім'ї і педагога визначає соціальна ситуація розвитку учня (молодшого школяра – підлітка – юнака), який від співпраці з учителем-класоводом переходить до спілкування з кількома вчителями. Цей перехід завжди дискомфортний, тому занепокоєні батьки мали б зайняти активну позицію, сподіваючись отримати кваліфіковану педагогічну допомогу, однак уже їх розгубленість створює в педагога ілюзію батьківської пасивності.

Психологічна готовність батьків до навчання своїх дітей на переході до підліткового віку не менш актуальна, ніж психологічна

готовність дітей до вступу в школу, оскільки тут втрачається їх взаємна концентрація, мобільність. Батьківська розгубленість детермінує навчально-виховну невизначеність, яка, у свою чергу, спричиняє нервозність. Аналогічний стан переживають діти, відчуваючи негативні зміни в їхніх настроях. І навпаки: дитяча нервозність викликає в батьків занепокоєння, часто дратівливість. При цьому ланцюг взаємного незадоволення замикається. Міжособистісні контакти мінімізуються. Суб'єкти займають конкурентні, а не партнерські позиції, і розгублені батьки, сподіваючись на оперативне досягнення поставленої мети, здебільшого прагнуть розв'язувати суперечності з дітьми методом неприхованого авторитаризму.

Отже, за зовнішнім непривабливим відходом батьків від школи приховуються їхні внутрішні занепокоєність і тривога, які зростають під впливом несприятливих для формування зростаючої особистості соціальних чинників. Рівень співпраці школи і сім'ї завжди був важливою передумовою шкільного успіху, бо створював сприятливий емоційний фон у подоланні різних перешкод.

Стабільність стереотипу, який набуває реальних обрисів у молодшому підлітковому віці, пояснюється також пасивністю педагога, який у ситуації взаємної розгубленості та очікування безпідставно сподівається на батьківську допомогу. У свою чергу, сім'я в отриманні кваліфікованої педагогічної допомоги сподівається на активність учителя, оскільки це входить у його функціональні обов'язки. Але такі сподівання часто марні, і настає розв'язка: взаємне довготривале очікування формує у вчителів переконаність у відсутності в батьків прагнення до співпраці, а в сім'ї посилюється розчарування школою, унаслідок чого триває поступовий, а часто її остаточний відхід від шкільних проблем. Найчастіше розчарованим буває діловий лідер сім'ї (незалежно від статі), тоді як інший представник сімейної пари ще нетривалий час або інерційно цікавиться можливістю співпраці, або залишається таким до кінця шкільного навчання. Зрештою, він стає або байдужим, або агресивним (емоційний лідер).

Тепер розглянемо основні причини, які відштовхують батьків від школи: абстрактні рекомендації з розв'язання навчально-виховних проблем; процедуру проведення батьківських зборів; зверхність у взаєминах.

Отже, для псевдопереконаності, що батьки не прагнуть до співпраці зі школою, існують реальні передумови, які вчитель створює здебільшого сам, перебуваючи під впливом ілюзії батьківської

за Л.С. Виготським, кожен кризовий період може тривати близько 2 років, то тоді кризовим є весь дошкільний вік, що лише доводить актуальність розроблення теорії переживань вікових криз [10].

Аналогічною є ситуація з молодшим шкільним віком, який також у повсякденні можуть вважати «легким»: «ці діти – ті ж самі дошкільники». Однак, якщо врахувати хоча б взаємну втому від спілкування, то можна стверджувати протилежне. Постійні зустрічі з однією і тією самою аудиторією протягом 4 років знижують ефект новизни в суб'єктів, а тому від учителя вимагається аналогічна максимальна мобілізація інтелектуальних, вольових і фізичних зусиль.

Співпраця з підлітками навіть упередженими критиками, навпаки, вважається непростою. Утім, це не зовсім так. Особливість різних характеристик підліткового віку дійсно полягає у його «архіскладності». Підліткова незручність завжди викликала занепокоєність, бо виходила за межі традиційних уявлень про «слухняну» дитину, причому таку стурбованість виявляють передусім дорослі з авторитарними настановами. Стереотипні уявлення про складність взаємодії з підлітками базуються більше на пошуках способів задоволення їхніх потреб, волевиявлення. Немає «легких» вікових інтервалів для навчання і виховання. Протиставлення навчально-виховних ситуацій ускладнює можливість сприятливого розвитку, а «складність» певного вікового періоду, як правило, є наслідком спрощених або стереотипних уявлень про попередні вікові періоди.

Стереотип є джерелом примітивних поглядів про розуміння завдань школи, тлумачення її успіхів та невдач. Здебільшого батьки орієнтуються у шкільних проблемах, спираючись на застарілий власний учнівський досвід. Це унеможливує розуміння ними навчально-виховної ситуації, згідно з якою процес осмислення зміни шкільних поколінь в умовах різних соціальних чинників постає неможливим. Потрібно жити в реальному, а не вигаданому світі, це допомагає формувати у вихованців і в себе соціальний імунітет до цих чинників.

Вдумливий педагог, звичайно, буде знаходитися у творчому пошуці і неодмінно прийде до усвідомлення необхідності переосмислити власну психологічну підготовку хоча б для подолання стереотипних бар'єрів. Але при цьому його може чекати «буденна пастка», що роками формувалася в нашому суспільстві.

Наступна градація лідерства уособлює сімейні взаємини, що важливо для потенційного об'єднання суб'єктів у виробленні спільної навчально-виховної стратегії:

- 1) діловий – розв'язання життєвих проблем, пов'язаних з домашнім господарством, навчанням і вихованням дітей, стосунками з іншими сім'ями тощо;
- 2) емоційний – створення приязних стосунків на основі доброзичливості, взаємоповаги, умінні знаходити компроміси;
- 3) культурний – широкий загальний кругозір; словесно-логічне мислення; виважена поведінка;
- 4) педагогічний – підтримка взаємин на засадах вимогливості, майстерності; самокритичність, адекватна оцінка навчально-виховної ситуації, прогностичність мислення тощо;
- 5) комунікативний – спілкування, обмін будь-якою інформацією.

2.4. «Психологія для всіх», а не для кожного

У педагогічному повсякденні функціонує комплекс буденних уявлень, який відображає типову громадську думку. Його основні складники:

- 1) «легкість» роботи з дітьми дошкільного віку;
- 2) «легкість» роботи з дітьми молодшого шкільного віку;
- 3) «складність» роботи з підлітками і юнаками.

У осіб, далеких від навчально-виховної проблематики, специфіка діяльності вихователя асоціюється з «малим дитячим віком»: багатьом, якщо майже не всім, здається, що тут немає нічого складного. Це досить стабільні повсякденні уявлення. На жаль, окремі наставники, спрощуючи методику роботи з дошкільниками, сприяють поширенню таких настроїв. Прикро, але на основі окремих негативних прикладів робляться масштабні несприятливі узагальнення. Насправді, дошкільний вік – це один з найважливіших у дитинстві. Назвати його легким для співпраці з дітьми означає попередньо спотворити навчально-виховну ситуацію. Його унікальність полягає в тому, що саме в цьому віці людина здійснює свої основні відкриття, з приводу чого існують спроби навіть їх математичного підрахунку як доказ важливості зазначеного періоду (Л.М. Толстой).

Крім того, розвиток дошкільника супроводжується такою кількістю вікових криз, яких немає в шкільному дитинстві. Якщо,

зайнятості. Однак розгублені батьки, як зазначалося, чекають конкретної поради, оскільки конкретність приваблює і захоплює, популяризує стиль діяльності. Вони сподіваються почути саме про свою, а не іншу чи «абстрактну дитину», що можливе лише після всебічного вивчення навчально-виховної ситуації, де головною особою має бути практичний психолог. Компетенція вчителя визначена постановкою проблеми та можливостями її розв'язання в контексті комплексного осмислення негативних і позитивних якостей зростаючої особистості. Якщо у відповідь на поставлені запитання педагог чи практичний психолог користуються штампами типу «Треба бути вимогливими» або «Потрібно привчати до самостійності» тощо, то будьте певними, батьківських візитів до них не буде. Абстрактність у діяч – це відсутність зв'язку між теоретичною і практичною підготовкою. Ще гірше – інтелектуальна обмеженість такої підготовки. Шаблони не дозволяють побачити істину, а практицизм звужує можливості прогнозованих наслідків з приводу порад. Абстрактність у роботі – це основа безвідповідальності. Як, наприклад, розуміти вислів «Більше уваги приділяйте дітям» (начебто, може бути інакше?). І взагалі, що означає поняття «більше»? А де міра «менше»? Очевидно, йдеться про якісь механізми впливу, але які? Їх можна знайти на основі знання генези особистості. Інакше отримаємо потік нових рекомендацій типу «Читайте їм літературу» (яку?), «Відвідуйте гуртки» (які?) тощо. Конкретна порада повинна передбачати аналіз відповідної навчально-виховної ситуації із застосуванням конкретних знань із психології, педагогіки, філософії тощо. На жаль, в особливостях вікового розвитку (і не тільки) підлітків та старшокласників учитель орієнтується менше, ніж в особливостях дітей молодшого шкільного віку, що ускладнює можливості індивідуального підходу. Отже, знання конкретики вікового розвитку – це не тільки основа практичного диференційованого підходу до особистості, а й складник власної психологічної культури.

Стереотип також істотно зміцнюється традиціями батьківських зборів як важливою формою співпраці із сім'єю, де батьки можуть одночасно дати загальну і власну оцінку вчителю: від особистісних – до професійних якостей, від зовнішнього вигляду – до духовного світу. На авансцені важливо не тільки виправдати батьківські очікування, а показати перспективи взаємодії, зобразити старі навчально-виховні проблеми як нові, які, можливо, і відомі попереднім поколінням, але кожне з них приносить щось

своє, неординарне. Розмова повинна бути динамічною, оперативною, а отже, діловитою та емоційною. Тоді вчитель наочно демонструє власні особистісні якості, визначаючи зібрання інформативним та емоційним. Найбільш ефективними є збори в межах астрономічної години. Тоді батьки нетерпляче очікують наступних, бо вчитель – стратег, мобільна і доброзичлива особа, зрештою – інтелектуал. Навіть ті, які зневажають інтелектуальну працю, у групі зацікавлених людей потенційно переймаються до нього масовою інтелектуальною повагою.

Протилежна ситуація, коли збори затягуються, бо вчитель може неодноразово повертатися до вже, здавалось би, розглянутих проблем, постійно відволікаючись від основної теми. Навіть насправді цікавий зміст втрапить привабливість, якщо порушуються межі встановленого регламенту. Це болісніше переживають чоловіки, тому подібні зустрічі для них будуть небажаними, гнітючими, справжнім покаранням. Надалі вони всіляко намагатимуться їх уникнути: навіть тоді, коли ті справді важливі, віддаючи, часто назавжди, пріоритет дружині. Тоді маємо антизразки у взаєминах. Наприклад, педагог: «Мама вдома?». Дитина: «Немає». – «А тато?» – «Також сховався».

Якщо припустити, що вчитель змінить ставлення до дотримання загальної тривалості зустрічей, інерція його попереднього сприймання слухачами настільки дієва, що чоловіки вже не виявляють бажання перебудуватися, продовжуючи просити дружину виконувати роль кур'єра між сім'єю та школою. У змістовності зібрання важливе значення має аналіз конкретних навчально-виховних заходів і роль дитини у них, простеження зв'язків між успішністю та поведінкою, з'ясування учнівського неофіційного статусу. Головне – інформація повинна бути значущою для всіх, а не розбиватися на «дози», коли кожен з батьків чекає повідомлення про досягнення своїх дітей, які формують громадську думку про сім'ю. Присутні дуже уважно передусім слухають про успіхи, як їм здається, сімейних недоброзичливців. Характерно, що у випадках осуду вчителем вчинків певної дитини, у слухачів спостерігається відсутня або часткова критичність осмислення його оцінок. Здебільшого вони акцентують увагу якраз на неприємних моментах: «Ага, не лише в нас неприємності, так вам і треба! Закономірно, що тоді «обговорювані» батьки прагнуть максимально уникнути будь-яких багатолюдних зібрань, а педагог ще більше переконується в існуванні сте-

тивні чинники соціалізації зменшують можливості навчально-виховного впливу. Наприкінці XIX ст. проблема ефективності навчання і виховання була настільки актуальною, що виникла нова наука про дитину – педологія. Час вимагав створення дитинознавства – галузі знання, яка синтезувала б предмети вивчення психології, педагогіки, анатомії і фізіології дитини, педіатрії (С. Холл, О. Хрісманн). Тоді, на зламі XIX–XX ст., провідні психологи і педагоги розуміли, що соціально-економічні, політичні події можуть так вплинути на становлення підростаючих поколінь, що вже на початку XX ст. за їх участі, а також і під безпосереднім керівництвом відбудуться різні соціальні потрясіння. У контексті педологічної концепції розглядалася проблема виховання такої людини, яка стала б «будівником царства Божого на Землі» (Я.А. Коменський), що практично визначило завдання формувати нову людину. Історія показала, наскільки воно було актуальним. Діти, які народилися наприкінці XIX – на початку XX ст., згодом так вершили долю людства, що в багатьох країнах події нагадували масштабні соціальні експерименти. Воєнні лихоліття приголомшили світ. Певною мірою сучасна навчально-виховна ситуація нагадує ту, яка склалася на зламі XIX – XX ст. Не хочеться проводити сумні аналогії, але послаблення загальнолюдських цінностей не минеться безслідно для дітей 1990-х – початку XXI ст., а отже, для людства. Головне – вчасно зробити висновки з історичного досвіду.

Насамкінець погодимось, що кожний педагог має бути лідером, але необов'язково організатором. Спочатку згадаємо саме таку типологію (Н.П. Анікеєва):

- 1) за змістом діяльності:
 - «лідер-генератор» – пропонує програму діяльності;
 - лідер-виконавець – організатор виконання заданої програми;
 - комбінований лідер – одночасно є «генератором ідей» і організатором;
- 2) за стилем управління:
 - авторитарний – процес взаємодії на 60% є наказовим;
 - демократичний – процес взаємодії на 5% наказовий;
 - ліберальний – стиль невтручання (домінує передусім у конфліктних ситуацій);
- 3) за стилем діяльності – універсальний (стабільні лідерські якості);
- 4) ситуативний – епізодичні лідерські якості.

Якщо завжди перемагати, то діти, відповідно, постійно залишаються переможеними. «Учителю-переможцю» важко визнати власні помилки, і такий варіант розвитку подій є малоймовірним, оскільки означає сумніви в можливості свого лідерства, тобто – керівника, наставника. Суб'єктивно ця ситуація є з розряду неможливих. Укотре кажемо: спробуйте переконати в протилежному – не переконаєте! Перед колегами помилки визнаються (якщо визнаються!) більш легко, однак пояснюються вони випадковим збігом обставин, причому винними будуть будь-хто і будь-що, тільки «не я». Вихованці, навпаки, змушені визнавати свої слабкості, обмежені можливості. Заздрісники-колеги такого вчителя-лідера постійно знаходяться в невизначеному очікуванні: аби тебе не обійшли, не перехитрили, не обіграли, що тим самим посилює взаємну нервозність.

«Учитель-переможець» наражається на більшу протидію своїм впливам. Випадковість чи закономірність, що в нього в класі найбільше «хитрунів»? Його всесильність дратує учнів, оскільки в них у пошуках справедливості звужені шанси для маневру, – а отже, залишається обманювати. Можливо, іноді варто спеціально програвати? Водночас діти не поважають учителя, який постійно програє – це вже свідчення непрофесійності. То, можливо, майстерність полягає в тому, щоб балансувати, дотримуватися «золотої середини»? Приходячи в клас, учитель одразу ж претендує на роль безсумнівного лідера (керівника). Здається, типова професійна ситуація, однак таку роль хочеться отримати негайно. Знову даються взнаки історичні авторитарні традиції («ліс рубають, тріски летять», «краще перегнути, ніж не зігнути» тощо), які у всьому намагаються визначити його всесильність за схемою «сильний – слабкий». Учитель, як правило, не налаштований на тривале визнання в батьків і дітей. Але вкотре забуваємо, що педагогіка – це процес довготривалої дії. Важливо також не втягнути себе та інших суб'єктів у боротьбу, яка обов'язково перейде у неприязнь, а також бути помірним у претензіях і не обіцяти, якщо не впевнений, що виконаєш власну обіцянку, оскільки діти обіцянки дорослих, на відміну від своїх, пам'ятають і не схильні прощати їх невиконання. Учитель уже позбудеться цієї «звички», проте минулі невиконані обіцянки учні пам'ятають, доки будуть навчатися, навіть – більше!

Від організації та змісту навчання і виховання залежить формування особистості. Особистий приклад наставника при цьому завжди залишатиметься значущим. Однак різні об'єктивні і суб'єк-

реотипу, який віднині отримав усі умови трансформуватися в об'єктивну реальність.

Зверхність у стосунках – це ознака не лише непрофесійності, а й показник загальнолюдських якостей. Це характеристика вже не стільки Вчителя, скільки Людини. Вона властива особам з низьким рівнем тривожності, самокритичності, а також – амбіційним, претензійним, які взаємодію будують через пошук недоліків. Можна припустити, що проблема була б відсутня, якби власні труднощі не долалися за рахунок оточення, яке зовсім не бажає поступатися своєю позицією. Зверхність притаманна передусім особам з високим рівнем матеріального добробуту, який використовується для самоствердження. Найчастіше: для подолання власного комплексу неповноцінності перед інтелектуальною перевагою та емоційною врівноваженістю співбесідника. Зверхність є найбільш проблемним бар'єром з батьками, і позбутися її складно, бо це вже, як правило, ознака стилю життєдіяльності, ставлення до навколишньої дійсності.

Саме присутність батька, а не матері в центрі шкільних проблем, є важливим, може навіть більш істотним, показником загального рівня інтересу сім'ї до співпраці зі школою. Відхід чоловіка від школи сигналізує не тільки про негарзди у взаємодії педагога із сім'єю, а й про можливу внутрішню дисгармонію. Навіть там, де подружжя постійно дбає про сприятливий сімейний мікроклімат, більшість проблем виникає через різне тлумачення навчально-виховних ситуацій, в обговоренні яких чоловік, наптовхуючись на протести-докази дружини, як правило, не прагне доводити перевагу власних міркувань. Звичайно, що є і будуть сім'ї, які ігнорують співпрацю зі школою. Однак їх позиція тільки зміцнює ілюзію «батьківської незацікавленості», яка начебто властива будь-якій сім'ї.

2.2. «Нівелювання вічних моральних цінностей, які насправді лише зміцнюються, а також про педагогічний «вождизм»

Загальнолюдські якості (чесність, справедливість, совість тощо) завжди вважалися непорушними. Аби стверджувати, що вони зараз зникли, треба бути принаймні відвертим скептиком, але більше – циніком. Здавна навіть цивілізації, які для власного

розквіту часто, наче змагаючись у жорстокості, несли смерть своїм сусідам (наприклад, Ассирія), шукали такі виховні системи, які формували б мужнього захисника держави. Поняття «совісті», «обов'язку», «честі» були провідними. Їх уособленням як вершини моральних чеснот була древня Спарта. Чого вартий лише клич «З щитом або на щиті»! В античності «раб, який «водив» дітей», був не бездумний раб за соціальним статусом, а непокірна і волелюбна особистість, духовний гарт якої передавався, можливо, не усвідомлено, дітям рабовласників, які потім надійно зміцнювали підвалини своєї суспільної системи.

Одним із зразків авторської системи формування моральних цінностей була і залишається «система виховання джентльмена» Д. Локка (1632–1704), основи якої активно використовуються у Великій Британії. За Д. Локком, вихідний момент у вихованні – дитяча зацікавленість, яку необхідно спрямувати на досягнення конкретного результату: навчити грати в шахи, співати серенади, танцювати, грати на музичному інструменті, їздити на коні. Уявімо, як працювати з такими вихованцями: очевидно, із задоволенням не лише навчаємо їх, а й навчаємось у них. Зрештою, різнопланові моральні цінності умовно розташовуються між полюсами «добра» і «зла» як вічної проблеми людського буття, витoki якої знаходяться, як зазначалося, в античності. Проблема їх нівелювання має кілька аспектів:

1. На макрорівні (держава): інститути державної влади не є взірцем для громадян, які називають осіб з владних структур «вони», засвідчуючи до них негативне узагальнювальне ставлення. При цьому вони особливо не задумуються над якостями конкретної особистості. Часто навіть не припускається думка, що може бути якимось інакше.

2. На мезорівні (взаємодія з ровесниками, іншими людьми в значущих групах): члени соціальних спільнот, віддаючи належне соціальній моді, як правило, прагнуть позитивно не виокремлюватися на тлі несприятливої соціалізації, займаючи пасивну позицію до інших, але активну до себе.

3. На мікрорівні (сім'я): члени сімейної спільноти намагаються самостійно з'ясувати проблеми власного повсякдення в контексті полюсів «добро – зло».

Розв'язання цієї проблеми знаходиться в діапазоні «присутсування, виживання – протиставлення себе негативним чинникам соціалізації». Мета – збереження власної самобутності. У будь-

особливо в опонентів учителя, не виникало ніколи (наголошуємо – ніколи!) сумнівів з приводу свого справжнього «Я». Безумовно, коли на карту ставиться реноме наставника, тоді справді треба діяти енергійно, але вдумливо, жорстко, проте з повагою. Водночас випадки, які вимагають від учителя вияву героїзму, можна вважати наслідком його непрофесійних дій у попередніх повсякденних буденних ситуаціях. Вони мають бути епізодичними, а не системними. Нічого не буває випадковим. Зрештою, так звані «несподіванки» більше є результатом відсутності елементарної спостережливості, превентивного впливу, але частіше – стабільного прагнення не помічати надзвичайного, сподіваючись, що все «якось» владнається. Але так не буває.

Чи потрібно педагогу постійно перемагати, уже самому перетворюючись у монстра, який заводив правом на істину? Про яку рівноправність йдеться, коли учень відчуває нікчемність власного інтелекту, здавалось би, у спільному процесі пізнання? Зрозуміло, що це небайдухе передусім юнакам, потім – підліткам. Однак педагогічні штампи нівелюють уявлення про вікові особливості: учитель прагне, щоб у класі була «залізна дисципліна», «могутні перспективи», «надійний тил». Дуже схоже на батальну сцену. І вона, ця баталія, дійсно триває, спричиняючи сумні асоціації про педагогів як «королів», «піддані» яких (Їх Величності) не сміють заперечувати. Це «монархи», які бувають по-різному освіченими, слабкими і хитрими, деспотичними і демократичними. Але не мудрими! Усе одно «піддані» навіть не подумують бунтувати, бо будуть покарані [37], про що «монархи» вже встигли згадати. Може, тому так важко авторитарним педагогам у повсякденні сприймати учнів, які виходять за межі покірливості, відстоюють власну думку. На жаль, це часто тлумачиться як порушення навчальної дисципліни.

Звичайно, «учителі-переможці» є і мають бути. Це, як правило, вольові люди, педантичного складу, кмітливі. Вони демонструють зразки організованості та діловитості. Однак, не потрібно їх ідеалізувати, оскільки нівелюються індивідуальні психологічні особливості вже не тих, хто вчиться, а тих, хто навчає. Наскільки потрібно, щоб у школі були виключно педагоги, які не терплять поразок? Спочатку можемо мати справу з проголошенням авторитарних успіхів директивної педагогіки, а потім – з передумовою її відродження. Поразка вчителів-переможців спричиняє в них такі негативні переживання, від яких страждає оточення.

авторитаризм, песимістичні настрої, формують перешкоди, спроможні деформувати будь-яку ідею. Імовірно, така навчально-виховна ситуація, очевидно, має право на існування, оскільки стверджує нескінченність людського пізнання.

2.3. «Лідери-організатори», проте лідери бувають різними

Формується «чапаєвський» образ учителя лише як організатора, керівника, який «неодмінно попереду», повинен обов'язково щось «затівати», аби здивувати оточення. Цей стереотип залишається поширеним штампом, що управління життєдіяльністю вихованців є одним з головних завдань учителя. Дійсно, важливо бути порадиником, рівноправним партнером, зацікавленим спостерігачем. Однак розуміння управлінської ролі вчителя сформувалося у вигляді абсолюту. Парадокс полягає в тому, що, теоретично визнаючи рівноправність партнерів й одночасно на практиці погоджуючись з лідерством учителя, ми можемо сумніватися в учнях: що вони ще вміють? Куди їм до нас! Аякже – він повинен бути завжди першим, інакше, яка тоді його шкільна роль? Справді, неймовірно, коли вихованці, наприклад, могли б опротестувати право педагога на домашні завдання. Водночас, коли йдеться про вільний час учнів, їх спілкування поза школою, то претензії вчителя на повне управління ними виглядають абсурдними та смішними. Особистий приклад, безумовно, повинен бути зразком для різних асоціальних «табу», але сумнівно розраховувати на всесильність. Звичайно, стратегія взаємин залежить від індивідуальності, але в тому й річ, що таких індивідуальностей не вистачає.

Незважаючи на це, стереотип чітко вказує: учитель обов'язково повинен перемагати за будь-яких обставин. Як наслідок, стереотип стабілізується в розв'язанні педагогічних ситуацій, сутність яких, незважаючи на сюжет, завжди зводиться до того, що вихованець обов'язково поставить учителя перед оточенням у незручне становище. Завдання вчителя – якомога швидше віднайти контрдії, які б довели учневі абсурдність його вимог, а головне – здивували б клас, який був би у захваті від такої педагогічної майстерності. Шкідливість подібних ситуацій не лише в їхній штучності. Більше – у тому, що один із суб'єктів постає «нерозумним», а «розумний» повинен поводитися так, щоб в оточення,

якому випадку, пошук варіантів неможливий без партнерів, союзників, критеріями вибору яких знову-таки є вічні моральні цінності. Отже, для цього стереотипу справді є реальні підстави, які визначаються деформаціями у взаєминах. Однак навіть найбільший цинік, як зазначалося, буде вимагати обов'язкового дотримання щодо себе загальнолюдських чеснот, яких сам уникає, якщо з цього відсутній зиск. Більше того, він може навіть вважати такий стиль ставлення до себе «нижчим власної гідності». Спрацьовує подвійна психологія «Мені можна, а тобі ні», яка визначає кастовий поділ суспільства на різні групи з власними законами функціонування, їх замкнутість та взаємне неприйняття. Чесність, почуття обов'язку, які ціняться у своєму колі, викликають різкий осуд, агресію у членів інших соціальних спільнот, тобто має місце не зникнення і не занепад моральних цінностей, а їх егоїстичне тлумачення. Оскільки подвійна психологія виявляється у зовнішньому (для інших) та внутрішньому трактуванні моральних чеснот (собі), то небезпека полягає не в перспективі їх нівелювання, що взагалі неможливе в контексті одвічної проблеми «добра – зла», а в меркантильності використання, а отже, у цинічності.

Важливо, щоб пропагування загальнолюдських чеснот було невід'ємним елементом практичної діяльності педагога. Але як це зробити, коли суспільство переживає моду на нечесність в отриманні матеріальних благ? Сказати вихованцям, щоб вони були чесними, порядними? Така тактика може якось виправдати себе з дітьми дошкільного, молодшого шкільного віку, але не з підлітками і тим більше – юнаками, бо безпосередня і прямолінійна. «Прямолінійність», як відомо, походить від слів «пряма лінія», що певною мірою символічно і масштабно: з прямої дороги, яка здається максимально безпечною, потенційно легше злетіти в кювет, бо втрачається необхідна пильність. Прямолінійність не передбачає свободи маневру, бо наставник перебуває як на «долоні», тому він не є загадкою. Чесність не сформується від кількості слів «чесний» хоча б тому, що перетвориться на всім набридли моралізування, що неминуче викличе опір. Тоді, можливо, йдеться про власний приклад, коли слід менше вживати такі слова (а їх-таки потрібно використовувати), але знати те, що називається «мірою». Більше діяти на основі власних переконань, а не за бажанням інших. Несправедлива позиція також може бути чесною, бо там є свої, хоча й хибні переконання, відвертість.

Очевидно, що для її переосмислення потрібен час. Крім того, педагог несамотній: працює в різних соціальних спільнотах, зокрема з батьками, які ніколи не будуть з ним солідарними у всіх його починаннях. Тому слід використовувати у віковому розвитку періоди об'єктивного переосмислення власного «Я», коли особливо значущими є кризи 13 і 17 років (розділ 3).

Вплив стереотипу на світогляд вихованців, їх батьків посилюється через «соромливу позицію» педагога, тобто якщо він нерішуче і непереконливо пропагує зальнолюдські цінності. Учитель не стільки сумнівається в доцільності власних дій, скільки не хоче привертати до себе увагу, тобто прагне бути «як усі», і мимовільно сприймається оточенням активним прихильником і популяризатором стереотипу. Пізнавальна ситуація часто ускладнюється тим, що він може суб'єктивно тлумачити життєві приклади на основі власних, а не загальнолюдських позицій. Але власний приклад – це сумнівний доказ у дискусіях. Зрештою, з якої речі хтось має довіряти якомусь і чиємусь одиничному досвіду! А можливо, він мені не підходить. Тому не варто посилається на себе, особливо тоді, коли ви не є авторитетною особою.

Зазначений стереотип виходить з реальних історичних подій, зокрема з проголошення втрати суспільних ідеалів. Хоча в 1990-ті рр. йшлося про ідеали ідеологічні, проте тоді це мало кого хвилювало. Розпуск дитячих та юнацьких організацій (жовтенят, піонерії, комсомолу) для поборників справедливості (без будь-якої іронії) у боротьбі з тоталітарним режимом здавався перемогою. А що було запропоноване замість традиційних форм роботи з молоддю? Практично – нічого. Традиційна система виховання в СРСР з невід'ємними атрибутами жовтенят, піонерів, комсомольців була викинута на смітник історії під бурхливі овації руйнівників «старого світу», а в результаті викинутими на історичне звалище виявилися діти з їх навчальними, позанавчальними, навіть домашніми проблемами, бо злам старих ідеалів, нехай навіть догматичних, не був підкріплений упровадженням нових. «Руйнівники», які засуджували революційне минуле, самі діяли революційно. Хвиля соціального романтизму настільки була популярною, що здавалося: ось ще трохи, зовсім небагато – і з «ганебним минулим» буде покінчено назавжди, а «світле майбутнє» – не за горами. І не важливо, що схожі історичні уроки на початку ХХ ст. були вже пройдені, але, як у відстаючих учнів, вони виявилися незасвоєними. Руйнувати – не будувати. Якоюсь мірою це нага-

що копія завжди гірша від оригіналу, який би майстер її не створив. Чи не тому авторські навчально-виховні системи на хвилі своєї результативності спочатку є популярними, а потім занепадають, хоча їх ідеї потенційно можуть бути перспективними. Підробка в діяльності – це небезпечно. Потрібно мати власний стиль, пропагуючи (і правильно) новаторські ідеї, але важливо не перейти ту межу, коли новаторство ідеалізується, перетворюючись у вождизм, біля якого ніколи не буде яскравих особистостей. І скільки з'являється пристосуванців, яким байдужа будь-яка ідея: головне – погрітися в сені слави. Часто вождям (ними бувають не стільки новатори, скільки звичайні управлінці), щоб підтвердити свої лідерські якості, необхідно створити особливі (пільгові) умови. Тому вдумливі педагоги відмовляються від таких медвежих послуг. Інакше ситуація професійного змагання буде схожа на поєдинок, коли одні суперники знаходяться на біговій дистанції з вантажем, а інші пересуваються в легкій амуніції, що дотепно описав М. Руденко в романі «Вітер в обличчя». «Вождизм» пригнічує талановитих педагогів, які звикають працювати за командою, а за її відсутності вже не прагнуть до ініціативи, відповідальності. За відсутності «вождів» вони схильні «страхуватися», втрачають ініціативу, дорогоцінний час. Як наслідок, активно шукають іншого вождя, «киваючи» один на одного. Пропагування «вождизму» не дозволяє побачити потенціал колег, що працюють поруч і спроможні домогтися не менших результатів. Звикнувши перебувати на другорядних ролях, вони поступово втрачають прагнення активно впливати на навколишню дійсність, що влаштовує «вождів», у яких формується ілюзія «незамінних», псевдопереконаність у дієвості авторитарних способів управління, професійній неспроможності підлеглих. При цьому вони навіть не підозрюють, що їхня позиція є протестом проти диктату. Отже, дорослі ігнорують директивність, зверхність так само, як і діти!

А тепер уявімо, що наші вихованці перестануть бути недисциплінованими, почнуть безвідмовно виконувати вказівки, розпорядження, постійно прислухатися до порад. Яку особистість тоді виховуємо? «Людину-автомат», а ще гірше – монстра, якого можна скерувати на виконання будь-якого, навіть ганебного завдання [32; 33; 37]. Шкідливість стереотипу очевидна: він є однією з причин розчарувань від дій учнів, яких ми вважали вихованими, а також спільних розчарувань. Він заважає нам сприймати суб'єктів такими, якими вони є насправді. Невдачі налаштовують на

учень справді не знає, куди піти і чим зайнятися. Тому не безцільне проведення часу є, як вважається, одним із чинників загострення криміногенної ситуації в молодіжному середовищі, а невміння себе в ньому знайти. Запитаємо, наприклад, підлітків про рід занять і почуємо: ходили, розмовляли, слухали. А про що? Тематику розмов, буває, навіть важко згадати. Це дійсно успіх, коли отримуєш задоволення від спілкування «ні про що». Корисне безцільне проведення часу – це також мистецтво, якому треба вчити.

Сплановане, регламентоване навчання і виховання спроможне однаково розвинути і принизити дитинство, а разом з ним підліткову і юнацьку культуру, яка нерозривна з волею. Підневільна особистість постійно відчувається залежною від оточення, яке цілком правомірно диктує власні умови життєдіяльності. А це значний моральний тягар! За волю люди повставали. Ми станемо безпосередніми проповідниками стереотипу, якщо постійно нагадуватимемо вихованцям про їх «місце» відносно дорослих. Тоді розумієш, що відомі мислителі (Ж.-Ж. Руссо, Л.М. Толстой тощо) мали рацію, пропагуючи ідеї природного виховання. «Природа хоче, щоб діти були дітьми, доки стануть дорослими», – писав Ж.-Ж. Руссо. Не потрібно приносити себе в жертву, декларуючи в разі невдач перед вихованцями обсяг власних зусиль. Ну то й що? Більшість це зовсім не цікавить, хоча вони абстрактно відчуваються винними, але не перед конкретною людиною: «Нікому не завинив, а маю вибачитися! Чому?» Це дратує, тому, не розуміючи своєї провини, якої насправді часто немає, вони обороняються. І правильно роблять! Бо це свідчення захисту власної гідності, а не холуйства і підлабузництва на зразок «Нічого мені не станеться, якщо буду «підтакувати», зате став своєю людиною!». І треба переконати, що незалежна особистість завжди має недругів, але вони тебе за це й шанують, хоча й намагаються поза очі «насолити». А в екстремальних ситуаціях звернуться за порадою, допомогою передусім до неї.

Велике значення у пропагуванні всесильності навчально-виховного процесу належить передовому педагогічному досвіду. Проте, уже саме словосполучення здається парадоксальним, оскільки говорить про досвід іншого плану. Це добре, коли педагог є творчою особистістю, взірцем, але чому всі суб'єкти повинні його наслідувати, повністю переймати методи роботи, особливо тоді, коли мають власне бачення конструктивних відносин (можливо, тому, що відсутні кращі зразки?). Водночас, відомо,

дує ситуацію з педологією в 1930-ті рр. Перемога виявилася примарною, пірровою. Дійсно, у роботі радянських дитячих і молодіжних організацій було багато страхітливих «ізмів», масштабні соціальні наслідки яких ще довго будуть нагадувати про себе. Однак суспільного ляпаса отримали не стільки діти, скільки дорослі, особливо представники старших поколінь. Це, справді, трагедія – прожити життя заради, як виявилось, хибних чи малодоказових ідеалів. Зауважимо – ідеологічних.

Але ж є ідеали, незалежні від будь-яких суспільних змін: любов до рідного краю, до матері тощо. Діти, які цікавляться історією власного роду, знають хоча б прізвища, імена своїх предків (прабабусі, прадіда тощо), не виявляють схильностей до асоціальної поведінки, яка властива їх ровесникам з відсутністю такої орієнтації. Це «діти-перекотиполе», які відверто налаштовані на асоціальні вияви. Зазначимо, що саме молодші школярі, учні 6–7, 10–11 класів виявляють високий інтерес до такої проблематики, невикористання якої призводить до того, що в старшому віці вона їм узагалі не цікавить.

Соціальне прозріння розпочалося, коли зневажене дитяче та юнацьке середовище стало регулярно постачати для кримінального світу «кваліфіковані» кадри. Зневага розвивається, коли неможливо вільно, без страху думати, любити. Вона присутня там, де через визначення глобальних проблем на перспективу проблемам сьогодення приділяється мінімальна увага, проте саме вони визначають рівень спрямованості соціальних настроїв дорослих і, як наслідок, дітей. Перше, що бачать діти, – це дім, а потім – школа. І якщо в дорослій і дитячій спільнотах панують порядність і мораль, то діти, перебуваючи в такому оточенні, також цим переймаються [34; 37]. Реакцією на зневагу в них є «комплекс захисту» у відповідь на антисоціальну і насильницьку поведінку, збіднення стосунків, ворожість, і, як наслідок, утрата важливості для себе навіть потрібних впливів, які, як суб'єктивно здається, обмежують волевиявлення.

Зневіра старших поколінь передається молодшим, але перевага останніх у тому, що в них є життєвий час. Молодші своєрідно розуміють соціальні біди, глузуючи з тих цінностей, які, на їх думку, є причинами такого життєвого фіналу старших, а для себе – несприятливого сьогодення. Відповідно, ці цінності можна спробувати використовувати інакше, зокрема як товар, тим більше, що феномен «купи – продай» міцно закріпився в повсякденні.

Парадокс: загальнолюдські якості продовжують, як і раніше, визнаватися, але тепер їх можна купити і продати. Ця думка в шкільному середовищі є досить стійкою й активно культивується старшими поколіннями. Згодом обов'язково з'являться сумніви з приводу «все купується-продається», але коли вони трансформуються в переконання? Можливо, коли особисто потрапиш у програшну ситуацію обману, розчарування? Але й тоді ці сумніви нестабільні, тому легко руйнуються. Мине незначний час, і знову захочеться азартних ігрових інтриг. Не постійно ж програвати!

Людство пройшло немало складних етапів, однак завжди залишалося щось «таке», що в суспільному хаосі давало надію на краще, було орієнтиром людяного, такого, що ріднило людей. Таких прикладів, на щастя, багато: згадаймо хоча б історію любові французького філософа-теолога і поета П'єра Абеляра (1079–1142) та Елоїзи Фульбер (1100–1163), згодом абатиси жіночого монастиря. Можливо, тут вигадане переплелось з фактами настільки, що вже й незрозуміло, як їх відрізнити, але погодьмося: на почуття впливає. І прекрасно, бо життя завжди має сенс, якщо є заради кого (і чого) жити. Низка негараздів не буде фатальною, якщо в духовному світі превалюватиме співпереживання, удосконалення навколишнього світу за принципом «не зашкодь», а не культивування крайнього практицизму, індивідуалізму. Мабуть, вершина духовного розвитку полягає все ж у перемозі власного егоїзму, який завжди був детермінантою індивідуального та колективного хаосу.

Виховання справжньої людської моральності як невід'ємної складової душі, без якої людина неспроможна прожити й дня, безперечно, є надзвичайно складним завданням. К.Д. Ушинський якось запитав: «Яка краща форма спадку, що його залишають батьки своїм дітям?» Може, гроші та речі? «Ні, – рішуче відповідав він. – Гроші псують спадкоємців». Тоді, може, освіта? «І так, і ні», – міркував К.Д. Ушинський. Так, якщо освіта виховує працьовитість. Ні, якщо не виховує. Виховання в дітей працьовитості – ось найкраща форма спадку. І одна з найважливіших умов щастя спадкоємців [37]. Але потрібно бути ідеалістом, щоб повністю реалізувати таке завдання, оскільки існує безліч інших чинників, які дезорганізують навчально-виховний процес. Однак директивна педагогіка формувала уявлення про можливість успіху в будь-якій навчально-виховній ситуації, що тільки розчаровувало в разі невдач. Кожну людину однаково навчити і виховати

неможливо, і причини цього знаходяться в діапазоні «генетичні чинники – соціальні чинники», тобто йдеться про індивідуальний рівень наукованості і вихованості. Здається, це вже стає аксіомою. Можна навести приклади ефективних навчально-виховних систем, але успіх значною мірою досягався завдяки феноменальним можливостям їх авторів. Інакше не було б цих систем. В історії тоталітарних держав можна знайти дієві виховні впливи на особистість, яка «чомусь» при першій нагоді прагнула не тільки уникнути їх, а й свідомо руйнувати: «Тепер уже я вам покажу!».

Людина – це саморегульовальна система, яка не допускає, щоб з нею експериментували. Можливо, цього прагнули уникнути опоненти Л.С. Виготського, які зазначали, що організм як частині природи необхідний певний час для дозрівання анатомо-фізіологічних структур (Ж. Піаже). Інакше він ризикує надірватися (як у спорті, коли йдеться про фізичні перевантаження). Аналогічно є ситуація з інтелектуальними перевантаженнями. Конфуцій (552 або 551–479 до н.е.) розповідає про догляд двох селян за паростками пшениці: один полов бур'ян, поливав сходи тощо; другий, крім цього, ще й підтягував їх за верхки, щоб швидше росли. Ігнорування процесами біологічного дозрівання організму може дати тимчасовий ефект, але потім у розвитку неминуче виникають регресивні явища. Як наслідок, біологічне дозрівання важливо враховувати разом з потенційними навчальними можливостями в умовах конкретного соціального впливу, при цьому пріоритетність має належати збереженню фізичного і психічного здоров'я. Це додатково свідчить на користь диференційованого підходу. Орієнтація на індивідуальні можливості вихованця передбачає розвиток його особистісних характеристик разом з аналогічними характеристиками педагога.

У разі невдач цей стереотип спричиняє в суб'єктів зневіру, взаємну недоброзичливість, тому важливо «опуститися» до рівня дитини, водночас зберігаючи офіційність її статусу: наприклад, навчаючи літературної мови, не слід прагнути самовпевнено, менторськи критикувати молодіжний сленг, бо все одно не вдасться його позбутися, швидше навпаки – він лише зміцниться. Краще ставитися до нього іронічно, причому позицію тих, хто насміхається, мають зайняти вихованці. Привчаючи до зібраності, не потрібно відлучувати від безцільного проведення часу. Знову-таки не вийде, а тільки отримаємо ефект зовнішніх виявів успіху, причому «чомусь» обов'язково в присутності наставника. На самоті