

Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов

М.В. Телегин

Простой на первый взгляд вопрос – как воспитывать ребенка, по праву принадлежит к числу «вечных», является ключевым, системообразующим для любой культуры на все времена. Особую остроту, актуальность проблема содержания, методов и форм воспитания приобретает в драматические, переломные моменты развития общества, в «эпоху перемен».

Системный кризис, разразившийся в России, имеет множество проекций и измерений. Анализируя положение дел с профессиональной позиции работников образования, в качестве важнейшей детерминанты кризиса мы не можем не выделить **неэффективность традиционной системы воспитания**, продолжающей доминировать в отечественном образовании.

К основным параметрам традиционного воспитания можно отнести следующие.

1. Субъект-объектный тип взаимодействия по вектору воспитатель – воспитуемый.

2. Общественно приемлемый образец мыслей, поступков, морально-нравственных предпочтений, ценностных ориентиров транслируется ребенку директивно. Отнюдь не случайны в этой связи и наиболее распространенные формы традиционного воспитания: нотации, поучения, «чтение морали», примеры из жизни героев, уничижительная критика нерадивых, составление и изучение правил поведения, широковещательные, проводимые с размахом, «с помпой» разовые воспитательные кампа-

нии, приуроченные к очередной инициативе, исходящей «сверху», и т.д.

3. Общественно потребный образец, как правило, не является результатом собственной деятельности ребенка, плодом его собственных размышлений, сомнений, открытий, откровений. Воспитуемые принимают этот образец лишь на формальном уровне, и он остается для них чем-то внешним, буквально чужеродным, становясь личиной, социальной маской.

4. Традиционное воспитание – воспитание монологичное. Во-первых, право на собственное мнение, на голос – прерогатива воспитателя, во-вторых, образец дается ребенку в готовом виде, абстрагированным от моментов, связанных с генезисом образца, исключенным из реального контекста – диалога, борьбы жизненных сценариев, ценностей, мировоззренческих установок, убеждений, познавательных альтернатив.

5. Традиционное воспитание – воспитание «массовое», «фронтальное», не выстраивающее индивидуальную траекторию развития каждого ребенка или, перефразируя известную поговорку, не видящее за лесом деревьев.

6. В тщательно замаскированных, скрытых и оттого кажущихся достаточно редкими, исключительными проблемных ситуациях вместо разумных аргументов, критико-рефлексивного подхода к решению конфликтов традиционное воспитание прибегает к ссылкам на авторитет, опыт, традицию, к широкому использованию «силовых», репрессивных методов убеждения.

Традиционная система воспитания складывалась веками. На ее счету поистине величайшие достижения, по-настоящему громкие победы. Достаточно упомянуть тот факт, что именно традиционное воспитание в ничтожный по историческим меркам срок позволило сформировать цельное, яркое, жертвенное поколение советских людей, остановивших распространение коричневой чумы, сломавших хребет фашизму.

Впрочем, всему свое время. Опыт последних 10–15 лет неопровержимо доказывает: традиционное воспитание имеет серьезнейшее системное ограничение.

Традиционное воспитание эффективно функционирует только в обществе, его породившем, в традиционном обществе. Социальным условием, социальной предпосылкой жизнеспособности традиционного воспитания является однородность, единообразие общества в идейно-мировоззренческом аспекте. За традиционным нормативным типом поведения и мыслей непременно должно стоять подавляющее большинство людей, все общество в целом.

Традиционное общество – монолит, в нем достигнут договор по всем основополагающим вопросам, и подрастающее поколение оно воспитывает «в одном направлении», «в одном духе», «всем миром».

Сейчас положение принципиально изменилось. **Российский социум перестал быть традиционным**, трансформировался в нечто фрагментарное, пестрое, мозаичное, распался на **множество общностей** (по социальному, профессиональному, ценностному, профессиональному и другим признакам).

Каждая выделившаяся общность, осознавая себя самоё, реализует свои интересы и приоритеты, сосуществует с другими группами, увы, не мирно.

Современный ребенок с самых малых лет становится свидетелем отчаянной, бескомпромиссной схватки, компрометации и дискредитации несовместимых, взаимоисключающих ценностно-мировоззренческих установок, жизненных сценариев и перспектив. Ребенок слаб, из свидетеля борьбы он первым превращается в жертву. Куда же «встраиваться», «входить» нашим детям? В один из враждующих лагерей? В одну из противоборствующих партий?

Сегодня проблема социализации детей как никогда значима и актуальна. Напомним, что сам термин

«социализация» ввел в широкое употребление известный швейцарский психолог Ж. Пиаже.

Социализация, по Ж. Пиаже, есть процесс, позволяющий ребенку старшего дошкольного и младшего школьного возраста преодолеть собственный эгоцентризм (от «эго» – я, «центрум» – центр). Ж. Пиаже выделяет два вида эгоцентризма – познавательный и личностный. Ребенок считает свою точку зрения, свои представления относительно способов решения той или иной задачи не только верными, но и единственно возможными. Свою собственную душевную, духовную организацию ребенок принимает за тождественную ценностям других людей.

Эгоцентризм – это неспособность к учету разных познавательных альтернатив, нечувствительность к различиям между людьми, статичная, застывшая уверенность в своей абсолютной правоте и непогрешимости. «Все другие люди не только понимают, но и оценивают этот мир так же, как я, другого не дано, кто не со мной – тот против меня» – вот кредо, начертанное на знамени эгоцентризма.

Эгоцентризм мучительно преодолевается, изживается ребенком по мере его **социализации, т.е. вхождения в общество, приобретения социального опыта**, разочарования в собственных силах, столкновения с логикой и ценностями окружающих – сверстников и взрослых, логикой бытия материальных объектов и систем.

Большинство представителей педагогической профессии, к сожалению, несколько редуцируют классическое понимание термина «социализация». Сегодня под социализацией понимается скорее способность ребенка вписаться в общество, занять в нем определенное место, с одной стороны, и стремление приспособиться к актуальным запросам социума – с другой, попытаться создать себе пространство для роста и развития. Но коль скоро само общество поляризовано, расколото, то возникает правомерный вопрос: на встраивание в какую именно част-

ную общность должно быть направлено современное образование? Всем ведь понятно, что если образование будет иметь заранее заданный социальный масштаб, если доступ ребенка к культуре будет жестко регламентирован возможностями родительского кошелька, то всех нас ждут новые разочарования, потери и потрясения, на фоне которых нынешняя жизнь покажется раем.

Что же делать? Не ждите от нас оригинальных рецептов. Скажем очевидное: альтернативы примирению, диалогу, поиску взаимопонимания, усмирению гордыни, отказу от эгоистичных, клановых интересов не существует. А раз так, то **суть социального запроса к системе образования заключается в воспитании человека, способного вступить в мировоззренческие диалоги, участвовать в них, понимать и присваивать разные позиции и ценности, обнаруживая собственную уникальность и идентичность, не противопоставляя себя другим, в сотворчестве создавать новую традицию, находить адекватные ответы на вызовы третьего тысячелетия.**

На решение указанной задачи – удовлетворение социального запроса – непосредственно ориентированы разработанные учеными Психологического института РАО, Московского городского психолого-педагогического университета, рекомендованная Министерством образования РФ, одобренная ЮНЕСКО программа «Философия для детей» (младший школьный возраст) и программа «Воспитательный диалог» (старший дошкольный возраст).

Под **воспитательным, мировоззренческим диалогом** мы понимаем совместную деятельность, субъект-субъектное взаимодействие взрослых и детей, самих детей по поводу постановки и создания вариантов преодоления важных для всех участников диалога мировоззренческих (моральных, нравственных, эстетических, этических, аксиологических, гносеологических, онтологических) проблем.

Анализ исторического пути отечественной и мировой педагогики, «цветущей сложности» их эвристического потенциала дает нам основание утверждать, что альтернативные традиционному подходы к воспитанию детей существовали задолго до нашего времени.

Великие философы, педагоги, писатели, общественные деятели близкого и далекого прошлого – Сократ и Платон, Я.А.Каменский и И.Г.Песталоцци, А.А.Перовский и В.Ф.Одоевский, К.Д.Ушинский и Л.Н.Толстой, А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинский – видели в беседах о справедливости, правде, чести, долге, красоте, Родине, мужестве, верности, правде, чудесном устройстве мироздания путь к созиданию основ личности, души своих воспитанников.

В рамках прежде всего отечественной педагогики была разработана, выражаясь современным языком, **учебная технология организации воспитательных диалогов** с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Методика организации воспитательных диалогов, при всей ее вариативности, включала чтение с детьми специально спроектированных «стимульных» текстов (рассказы, сказки, повести, басни), в которых в яркой, доступной, с опорой на конкретную форму содержалась морально-нравственная проблематика. Далее дети обсуждали прочитанное, самостоятельно или при небольшой поддержке взрослого выделяли мировоззренческие проблемы, совместно пытались их разрешить, знакомились с разными позициями, обобщали, вербализировали собственные знания, иногда в споре, конфликте мнений, иногда взаимно дополняя, помогая друг другу, двигались к взаимопониманию, истине.

В XX веке во многом интуитивные поиски педагогов приобрели прочный научный фундамент. Культурно-историческая концепция становления высших психических функций (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия), психологическая

теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), теория учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) позволили разработать **подлинно научную психолого-педагогическую модель полноценного воспитательного (мировоззренческого) диалога**. Культурным образцом, исторически существовавшим прототипом воспитательно-мировоззренческого диалога послужили диалоги Сократа и Платона. Мы рассматриваем сократические диалоги как генетически исходную для формирования философского мировоззрения (мировоззрения, основанного на логосе, разуме, доказательствах) совместную деятельность людей. Ведь именно сократические диалоги по своим целям и способу проведения (т.е. процессуально) и, что особенно важно, по своей тематике (т.е. содержательно) направлены на создание личности человека, его воспитание, социализацию.

Классический сократический диалог состоял из нескольких диалектически взаимосвязанных **этапов**. Он **начинался** с постановки философско-мировоззренческой проблемы. Такая проблема чаще всего фиксировалась в виде вопроса, направляющего участников диалога на установление сферы смыслов, значений по отношению к тому или иному термину философии, одновременно являющемуся «абстрактным» словом быденного языка («добро», «счастье», «время», «красота», «любовь», «совесть» и т.д.).

Второй этап заключался в разрешении, снятии проблемы на актуальном уровне развития участников беседы. В сознании собеседников актуализировался опыт, связанный с изучаемой проблемой, актуализировались представления, относящиеся к обсуждаемому «абстрактному» слову быденного языка. Интерактивный, диалогический характер взаимодействия заставлял участников диалога искать средства экстерииоризации («вынесения» вовне, объективирования, вербализации) собственных представлений. Создавались ва-

рианты ответов, звучали дефиниции, определения искомым терминов. Предложив некое решение, собеседники Сократа «успокаивались», «испытывали иллюзию знания», «иллюзию окончательного преодоления проблемы».

На **третьем**, кульминационном **этапе** сократического диалога проблемная ситуация воссоздавалась на новом, более сложном диалектическом витке. Выражаясь современным психологическим языком, Сократ проектировал зону ближайшего развития для своих учеников, используя с этой целью два основных метода – майевтику и агон. Майевтика – приведение собеседников в замешательство. При помощи примеров, вопросов, доводов, неожиданных ракурсов рассмотрения проблемы Сократ создавал такой контекст, в котором его ученикам становилась очевидной неполнота, ограниченность имеющихся у них представлений. Лишая собеседников «покоя», «чванливой уверенности в собственной непогрешимости», Сократ возрождал стимул для дальнейших размышлений, раздумий.

Агон – метод, заимствованный Сократом у древнегреческого театра. Рядом с точкой зрения партнера по общению Сократ выстраивал понятную собеседнику, но исходящую из иной логики, иных ценностей познавательную позицию. Наличие нескольких точек зрения в одной проблемной области непременно вызывало сопоставление, спор между авторами несовпадающих подходов, «социокогнитивный конфликт» собеседников. (Термин «социокогнитивный конфликт» принадлежит последователю Ж. Пиаже, представителю женеvской школы генетической психологии, известному ученому А.Н. Перре-Клермону.) Зачастую в диалоге Сократ стремился выступать своего рода диспетчером, указывая на противоречия между позициями разных участников, обеспечивая коммуникацию между людьми, разделяющими несовпадающие точки зрения.

Согласно психологической теории деятельности, теории учебной деятельности, совместная деятельность учащихся должна находиться в отношении изоморфизма (подобия) к «генетически исходной для осваиваемой области высокой культуры» (В.В. Давыдов) деятельности.

Если предназначение, глубинную суть воспитания усматривать в создании психолого-педагогических условий для становления мировоззрения учащихся, а в качестве высокой культурной формы мировоззрения принимать мировоззрение разумно-рефлексивное, доказательное, философское, то, как это ни парадоксально звучит, для воспитания, социализации ребенка мы должны научить его философствовать, т.е. активно строить собственное мировоззрение в процессе философско-мировоззренческих диалогов, организованных по типу сократических бесед.

Мышление детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов характеризуется в психолого-педагогической литературе как «преимущественно наглядно-образное». Согласно воззрениям Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, основным материалом наглядно-образного мышления (тем, что движется, связывается, приводится в систему) выступают так называемые «спонтанные» («житейские») понятия (Л.С. Выготский) или «рассудочные, формально-эмпирические понятия, построенные на формально-эмпирическом обобщении» (В.В. Давыдов). Спонтанное (житейское) понятие есть форма субъективной, психологической связи слова обыденного языка, находящегося

в языковой компетенции ребенка, и образов разной степени сложности, единичных или общих представлений.

Очень важным, первостепенным мы считаем то обстоятельство, что в активном словаре дошкольников и младших школьников, в их языковой компетенции широко представлены так называемые «абстрактные» слова (термин Н.И. Бересневой) обыденного языка («добро», «зло», «время», «счастье», «красота»). Уже дошкольник активно использует абстрактные слова обыденного языка в их сигнификативной (для обозначения чего-либо) и коммуникативной (для передачи информации) функциях. А это, в свою очередь, означает, что абстрактные слова – «не пустой звук» для ребенка, дети связывают с ними некое образное содержание, вкладывают в них определенные смыслы. Данный факт подтвержден нами экспериментально, в рамках совместного проекта Психологического института РАО и Российского фонда фундаментальных исследований.

В ходе проведенного нами исследования была составлена типология детских спонтанных мировоззренческих представлений, установлено, что спонтанные мировоззренческие представления детей культурно-исторически обусловлены, напрямую зависят от референтной сферы субъекта (субъективно представленных в сознании



человека людей, на мнение, оценки, ценности которых он ориентируется). Само наличие у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов спонтанных мировоззренческих представлений (абстрактных слов быденного языка и стоящих за ними единичных, конкретных или общих представлений) открывает возможность организации воспитательных диалогов с детьми 5–9-летнего возраста.

Если с малых лет наши юные сограждане обретут опыт мировоззренческих диалогов, научатся слушать и слышать друг друга, достигать взаимопонимания по кардинальным, мировоззренческим вопросам человеческого бытия в мире, приходить к договору и взаимному уважению, терпимости, толерантности, то и все общество отодвинется от опасной черты, станет гуманнее, создадутся предпосылки для щадящей, экологичной, человекообразной социализации подрастающего поколения. Место и роль мировоззренческих представлений в психике ребенка трудно переоценить. От степени понимания растущим человеком того, что есть «добро», «счастье», «свобода», «дружба», «любовь», «красота» и т.д., зависит очень и очень многое.

Известно, что произвольность, осознанность поведения человека возникает именно на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. По нашему глубокому убеждению, мировоззренческие представления являют собой «интеллектуальный момент, вклинивающийся между чувством, аффектом и поступком» ребенка. Обобщенные, развитые, диалогичные мировоззренческие представления суть живые «ростки личности», выполняющие функцию опосредования поведения, макроориентира деятельности ребенка. От индивидуальных, смутных, расплывчатых смыслов к осознаным, общепринятым, культурным значениям абстрактных слов быденного языка – таково гене-

ральное направление развития морального сознания детей в ходе воспитательных, мировоззренческих диалогов.

Литература

1. Телегин М.В. Сказка о том, как Машенька хороших людей от плохих отличать училась и что из этого получилось. – М.: ИТАР-ТАСС, 1997; 1998.
2. Телегин М.В. Философия для детей // Мышление: Сб. ст. – М.: МОиПК, 1996.
3. Телегин М.В. Программа «Философия для детей»: цели и задачи, общие способы их реализации // Мышление: Сб. ст. – М.: МОиПК, 1997.
4. Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. Ромашка – почемучка. Кн. 1: Учебник для 1-го класса по программе «Философия для детей». – М.: ИТАР-ТАСС, 1998.
5. Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. Ромашка – почемучка. Кн. 2: Учебник для 2-го класса по программе «Философия для детей». – М.: ИТАР-ТАСС, 2000.
6. Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. Собраться с мыслями. Кн. 1: Метод. руководство по программе «Философия для детей». – М.: МОиПК, 1998.
7. Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. Собраться с мыслями. Кн. 2: Метод. руководство по программе «Философия для детей». – М.: МОиПК, 1999.
8. Телегин М.В. Подготовка педагогических кадров по программе «Философия для детей» // Тез. конф. «Деятельностный подход в психологии». – М., 1996.
9. Телегин М.В. Занятие по программе «Философия для детей» // Мышление: Сб. ст. – Висконсин (США), 1998.

М.В. Телегин – доцент Московского городского психолого-педагогического университета.