

От формулы «Диагностика – коррекция» к анализу конфликтов, или Попытка с позиций субкультурного подхода обсудить некоторые злободневные вопросы в работе детского сада и начальной школы*

Е.Н. Денисова

Ребенок встал на путь общественно-го образования: детский сад, начальная школа, средняя школа... Как сложится его жизнь в мире образования, во многом зависит от того, каким было начало пути, недаром немцы говорят: «Anfang gut – alles gut» («Хорошее начало – всё хорошо»). Что значит «хорошо»? Это значит, что **путь ребенка в сфере образования (его индивидуальная образовательная траектория)** не будет слишком коротким и формальным, что ребенок, повзрослев, будет готов учиться, углублять и расширять свое образование. А еще это значит, что переход с одной ступени образования на другую не должен походить на прыжок через пропасть, совершив который однажды ребенок не захочет повторять его снова.

Когда употребляется выражение «ступени образования», в нашем воображении рисуется образ некоей уходящей ввысь лестницы, для нормального движения по которой (непреренно вверх!) надо только правильно рассчитать шаг. Тогда вообще не встает проблема разрывов между этими самыми ступенями и вовсе не ощущается, что ребенок реально переходит из одного мира, например детсадовского, в другой – школьный. В каждом из этих миров свои порядки, свои культурные традиции и нормы. Безусловно, и детский сад, и начальная школа – это части одного большого мира образования, части образовательной

культуры, они ее субкультуры. Субкультуры могут быть в разных отношениях друг с другом:

1) каждая живет своей независимой жизнью;

2) одна из них пытается подавить другую;

3) и та и другая ищут способы взаимодействия во имя обоюдного культурного обогащения.

Реальная ситуация сегодня такова, что в отношениях между дошкольным и начальным российским образованием можно наблюдать все три варианта. И если речь идет, например, о комплексе «школа – детский сад», то это еще совсем не означает вариант отношений под номером три, вполне реален и вариант под номером два. Равно как и *формально* не связанные между собой два образовательных учреждения в одном районе могут являть пример реализации не первого, а именно третьего типа отношений. Проанализировать ситуацию в российском дошкольном и начальном образовании в таком контексте довольно интересно, тем более что анализ сулит расширение возможностей выбора образовательных стратегий и тактик для практических работников как ДОУ, так и начальной школы. Однако это отдельная тема.

В данном разговоре с читателем хотелось бы обсудить **некоторые проблемы, возникающие в начальной школе и детском саду**, сделав акцент при этом не на отношениях между этими двумя ступенями образования, а на **внутреннем взаимодействии в системе «педагог – ребенок»**.

Если вы педагог в начальной школе (учитель, педагог-психолог, завуч), то, скорее всего, согласны с тем, что ребенок, *пришедший* в первый класс, имеет за плечами некоторый багаж понятий, привычек, норм, которые могут помочь ему в школе, а могут привести к большим трудностям. Это совершенно очевидная мысль. Ведь

* Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 00-06-00101а.

дети приходят в школу кто откуда: из разных семей, из разных детских садов. А вы согласны, что тот багаж, с которым ребенок *уйдет* из начальной школы, также может помочь ему в дальнейшей жизни, а может привести к большим трудностям? И хотя ответ на этот вопрос – по идее – так же очевиден, но почему-то сказать «да» чуть сложнее. А если этот вопрос задать учителю-предметнику средней школы, то у него трудностей с утвердительным ответом будет меньше. Почему? Потому, что он не работает в начальной школе, а имеет дело с результатами ее работы. Не он, не учитель-предметник участвовал в формировании того культурного багажа ребенка, о котором идет речь. Он за него не ответственен.

Ну, а если вы педагог (воспитатель, методист, предметник) детского сада, легко ли вам признать, что ребенок, *уходя* из ДОУ, уносит с собой то, что, опять-таки, может помочь ему в дальнейшей жизни, а может привести к большим трудностям?

Чтобы заострить вопрос, его можно задать себе в совершенно конкретной форме: **«С чем уходит ребенок из нашего сада (нашей «началки»)?** Это поможет или помешает ему в дальнейшем?» А в конечном варианте: «Чем я снабдил ребенка в дорогу?»

Это одна сторона проблемы, к ней мы еще вернемся. Но есть и другая, не менее важная. Кто бы вы ни были: педагог в системе дошкольного образования или начальной школы, **чувствуете ли вы в себе готовность принять ребенка с любым культурным багажом?** Вроде бы вопрос вполне понятен и прост, но в нем чувствуется какой-то «перевертыш» привычного вопроса о готовности детей к школе. Так оно и есть. Почему последнее время со всех сторон только и разговоров, что о готовности детей к школе, о том, что ДОУ должно давать информацию школе о поступающих в 1-й класс детях (в виде разного рода карт на ребенка и т.п.)?

Сейчас уже и о готовности

детей к детскому саду можно услышать. Не так давно ко мне обратился один молодой психолог из детской поликлиники с просьбой помочь в организации обследования (и обязательно тестирования) детей на предмет готовности к детскому саду. Я искренне приняла его просьбу за удачную шутку и тут же в ответ предложила разработать программу обследования детей на предмет готовности к яслям. К сожалению, «удачная шутка» оказалась распоряжением главного врача.

Может быть, наоборот, надо говорить о готовности школы или детского сада к приему детей? При этом завершение ремонта школьного здания к началу учебного года, конечно, дело святое. А как с «ремонтom» профессионального сознания педагогов, профессиональной педагогической деятельности? Ничего обновить не требуется? Ведь условия иные, чем 10–15 лет назад. Одни миграционные процессы чего стоят. В вашем классе или группе случайно нет детей, не говорящих по-русски или возмущенно и брезгливо швыряющих тарелку со свиной сарделькой?

Парадокс налицо: с одной стороны, декларируется всеобщее право на бесплатное, хотя бы среднее образование, при котором **любой** ребенок по достижении определенного возраста должен быть принят в школу. Гарантирующая это право Конституция (и вполне соответствующий ей Закон об образовании) ничего не сообщает об ограничении этого права в зависимости от чего бы то ни было, в том числе и от степени готовности ребенка реализовать это право. С другой стороны, в действительности наблюдается явное наличие некоторого количества цензов (своего рода фильтров), которым должен соответствовать ребенок, чтобы воспользоваться законной, конституционной нормой. До последнего времени существовал даже такой ценз, который можно было бы назвать «прививочным»: все помнят, что ребенка без профилактических прививок не принимали в образовательное учреждение.

Теперь можно попытаться сформулировать еще один нарождающийся и быстро распространяющийся в системе образования вступительный ценз – якобы «психологический», который означает не что иное, как требование соответствия некоторому тестовому нормативу. Это соответствие и определяется в процессе тестирования ребенка при поступлении в школу, во время пребывания его в дошкольном образовательном учреждении. Соответствует – хорошо, не соответствует – требуется коррекция. Эта простая формула кажется столь естественной, что любые возражения против нее иногда сталкиваются с раздражением и нежеланием вникнуть в их смысл.

«Тестировать детей» – звучит сегодня, словно указ, приговор во многих образовательных учреждениях. Зачем? По какому праву? Почему именно тестировать? Что именно диагностируется? Так ли уж абсолютны нормы тестов, используемых при диагностике? Кто заказчик и потребитель информации диагностического характера о ребенке? Кто исполнитель этого заказа? Достаточно ли профессиональная квалификация исполнителя для выполнения подобных заказов? Каковы последствия диагностики? И еще возникает много вопросов, каждый из которых в отдельности мог бы стать предметом большого разговора. Острота этой проблемы, всплывающей порой почти в драматическом облики для отдельных детей и их родителей, вызвала многочисленные обсуждения на «круглых столах», на страницах соответствующих журналов (см., например, материалы, опубликованные в журнале «Психологическая наука и образование», № 3, 4 за 2000 г.). Однако «вирус» пока сильнее общественного резонанса, он поражает не только учителей, воспитателей и администрацию, но и многих работающих в дошкольном и начальном образовании практических психологов.

Что же стоит за таким упорным желанием удержать эту пресловутую диадиду, эти два слова, намертво сцепленные когда-то и кем-то: «диагностика – коррекция»? Объяснения, связанные с коммерциализацией сознания и всех сфер жизни общества, в том числе образования, можно опустить. Не потому, что они поверхностны и слишком универсальны, а потому, что должны быть более глубокие и специфические для собственно педагогической действительности причины.

Помимо всеобщей коммерциализации такое явление, как интеграция, тоже коснулось образования. Реальные процессы интеграции в образовании – в отличие от идеальных, декларируемых в качестве воплощения истинного гуманизма – протекают зачастую совсем не гладко и могут трансформироваться в процессы дезинтеграции и разобщения. Не продуманная, не подготовленная интеграция может обернуться антигуманизмом. Крупные общественные акции и социальные проекты типа «Я не хочу ненавидеть» лишь подтверждают необходимость создания определенных условий для реализации интеграционных идей. Прежде всего необходима установка (т.е. готовность) на межкультурный диалог, а не на конфронтацию и подавление. Но такая установка должна сформироваться.

Как выясняется, учителю или воспитателю становится все труднее работать в классе или группе детского сада, где рядом оказываются дети из разных национальных культур, из разных социальных слоев населения, пришедшие из разных образовательных учреждений (в том числе специальных для детей с особенностями психического, физического развития), в которых уже нет того привычного прежнего единообразия программ и устоев. Эти дети принесли с собой **слишком разный культурный багаж**, а педагогическая среда оказалась неподготовленной к его приему, похоже, даже не успела осознать всей глубины и специфики проблемы.

И тогда как заклинание, как оберег, как спасение работает указанная формула: «диагностика – коррекция»; она позволяет педагогу не рвать свою душу, не пускаться в тяжелый и не очень понятный путь анализа многочисленных сбоев и конфликтов, а пребывать даже в некотором профессиональном благодушии: «При чем тут я? При чем тут мое отношение к ученикам, моя профессиональная позиция? Дети такие. Вот результаты тестирования. Конфликты с Петей (Ваней, Машей, Дашей) только подтверждают необходимость коррекционной работы с этим ребенком (этими детьми). Для того и существуют профессиональные психологи, педагоги, имеющие специальную подготовку».

Вспоминается разговор с учительницей в средней школе по поводу начинающегося конфликта из-за «страшной» неуспеваемости по ее предмету одного ученика: шесть «двоек» и даже один «кол» (вопрос об адекватности отметки качеству оцененных работ здесь не обсуждается). С моей стороны последовало предложение *разобраться* в причинах, учесть некоторые особые жизненные обстоятельства, ситуацию, в которой находился в тот момент ребенок, в том числе и трудности начального периода вхождения в новую школу, попытаться понять его так называемые «личностные особенности». Предложение вызвало очень интересный, на мой взгляд, ответ: «Я не психолог, а математик!» Это уже позиция. И, судя по некоторым данным, далеко не уникальная. По наивности мне казалось, что имеется некоторая разница между математиком в вычислительном центре, например, и в школе. Последний вроде как и педагог еще. **А квалификация педагога предполагает определенную психологическую культуру.** Неужели совершенно напрасно создавал свою педагогическую антропологию К.Д. Ушинский? Его призыв узнать ребенка во всех отношениях, прежде чем учить этого ребенка, видимо, интерпретируется какой-то частью

педагогов как направление ребенка к психологу на обследование.

Ясно, что данная позиция является лишь *иллюзорным бегством от проблемы*, а за такое благодушие педагогу придется платить в конце концов чувством общей неудовлетворенности от своей деятельности, ощущением профессиональной нереализованности, какого-то *недо-*, возможно, даже мыслями о собственной профессиональной непригодности.

То, что это бегство иллюзорно, видно и из продолжения приведенной истории с учительницей математики. Родители перевели ребенка в другую школу, чтобы не травмировать его дальше и не вызвать стойкой ненависти к математике, тем более что мальчик обнаруживал явные математические способности: единственный из класса решал нестандартные задачи, предлагаемые другим учителем математики, даже собирался поступать в математический кружок. Случилось



же такое, что на следующий учебный год этот ученик со «страшной» неуспеваемостью оказался в своей бывшей школе после уроков и в ожидании товарища забрел в класс, где проходили дополнительные занятия той самой учительницы. Закончилась эта двадцатиминутная встреча искренним недоумением учительницы: «Не понимаю, почему же ты у меня так не занимался?»

Ну что ж, пусть «не психолог, а математик» ищет ответ на свой вопрос. Может быть, в процессе поиска произойдет пересмотр собственных взглядов и станет очевидным, что более продуктивной является попытка все-таки разобраться в основаниях трудности работы с теми или иными детьми, особенно в случаях, когда за этими детьми начинает закрепляться (или уже закрепились) репутация конфликтных.

Несколько раз нами уже было названо одно из ключевых слов: **конфликт**. Если кого-то сегодня интересует проблема конфликта, то к его услугам на полках книжных магазинов ряды учебников и работ по конфликтологии. Этот предмет преподается во многих вузах, основы конфликтологии излагаются на курсах и факультетах повышения квалификации работников не только сферы образования, но практически любой сферы профессионального труда, где присутствует человеческое общение. Почему конфликту уделяется такое внимание? Видимо, потому, что в конфликте наиболее ярко проявляются жизненная и профессиональная позиция человека – участника конфликта, способы и средства, с помощью которых он разрешает критические ситуации, а также недочеты, ошибки, слабые места самой системы, в которой возникает конфликт.

Так что же, дальше на этих страницах последует сжатый пересказ курса конфликтологии? Вовсе нет. Просто с помощью анализа конфликтов (в которых задействованы дети) можно увидеть педагогическую

ситуацию «из другого угла», из другой позиции. Предмет тем лучше понятен, чем с больших сторон освещен.

Итак, выше было высказано допущение о некоторой неподготовленности образовательного учреждения к приему разного культурного багажа детей. **А что представляет собой этот культурный багаж?** Как можно его оценить, как «упорядочить», «уложить» его содержимое? Чтобы ответить на эти вопросы, есть смысл на короткое время отвлечься от мира образования и представить себе человека, перебравшегося (эмигрировавшего) из одной страны в другую, и все те эмигрантские проблемы, которые ярко описаны и в художественной, и в научной литературе. В основе этих проблем – **межкультурный конфликт**. Это касается не только настоящих эмигрантов, это более широкая проблема перехода человека из одной культуры (или субкультуры) в другую.

Сразу стоит сделать одну оговорку: употребление слова «субкультура» продиктовано нейтральным, безоценочным характером понятия, в котором частица суб- фиксирует значение *подчиненности, части, расположенности около, под* по отношению к исходному понятию «культура». При этом само слово «культура» употребляется далее в значении, наиболее близком к пониманию ее этнографами, описывающими культуру разных народов, или социологами, анализирующими культуру тех или иных сообществ, групп населения. В этих аналитических описаниях обязательно явно или скрыто присутствует ряд вопросов. *Что, какие предметы, какие вещи производят и используют люди? Как они ведут себя, т.е. каковы их способы поведения в обыденной жизни и в особых случаях? Во имя чего, почему люди следуют именно этим, а не иным нормам, какие ценности стоят за их нормами? Ответы на эти вопросы создают образ и понимание изучаемой культуры, будь то культура целого народа, группы «неформалов» или профессионального сообщества.*

Культура (субкультура) имеет свои символы, по которым ее можно узнать. Они могут быть материальными (предметы, вещи, атрибуты), могут касаться способов поведения, действий, а могут выражаться в понятиях ценностей и значений. При встрече со знакомым символом известной субкультуры человек почти автоматически достраивает ряд символов до возникновения образа данной субкультуры и ведет себя соответственно своим представлениям о ней. Увидев красно-белый шарф болельщика «Спартака», мало кто из населения района Лужников захочет организовывать полемику по поводу качества игры этой команды. Вероятность остаться с разбитой челюстью в результате такой полемики слишком высока в сознании местных жителей. Хотя ясно, что этот шарф на шее у сына соседа по подъезду ничем вам не грозит, если отношения с соседом нормальные.

Но для того, чтобы поведение было адекватным, недостаточно знать нормы и ценности субкультуры, с символом которой произошла встреча. Необходимо знание о том, какое место в этой субкультуре занимает носитель символа. Повстречав ребенка со школьным рюкзаком, нельзя однозначно сказать что-либо о его отношении к школе и образованию, о его школьных достижениях и неудачах, о репутации в классе.

Итак, человек пришел из другой культуры (субкультуры), он принес свои *нормы*, он говорит на другом языке (не только в узко лингвистическом смысле). Он привык к определенным *вещам, предметам*, он привык к определенным *действиям*, к определенным *ценностям и смыслам*. Но ведь он пришел в «чужой монастырь», устав которого ему еще предстоит усвоить, а пока он пользуется своим. Скорее всего, по вещам и поведению, по реакциям гостя хозяева попытаются понять, из какой культуры он пришел. Если хозяева *полны гостеприимства и доброжелательности*, они поймут, что

гостю на освоение их норм нужны *время и желание*, а пока *следует быть снисходительным* к возможным неурядицам, не судить промахи гостя слишком строго и помочь ему по возможности понять жизнь «монастыря». Тем временем гостю предстоит трудная работа: ему необходимо *понять «устав», соотнести свои и новые нормы, решить* (и реализовать это решение!), от каких норм своей культуры ему придется отказаться, заменив их здешними, а какие, возможно, будут приняты и хозяевами, или... *покинуть «монастырь»*.

А «монастыри» и их обитатели бывают, как известно, разные. Если «монастырь» – это образовательное учреждение (школа, сад), хозяева – учителя, воспитатели, тогда наш «эмигрант», наш путешественник по культурам и «монастырям» – ребенок, пришедший в ДОУ или начальную школу. И проблемы у этого ребенка ничем особенно не будут отличаться от проблем эмигрант-путешественника. Важно, уж прости-те, *полны ли гостеприимства и доброжелательности* педагоги образовательных учреждений, как они относятся к своей школе или детскому саду, каково им в своем профессиональном мире.

Школьным педагогам (в основном начального звена) было предложено письменно ответить на ряд вопросов, в том числе и на вопрос, что представляет собой образовательное учреждение, в котором они работают. Имелось уточнение-просьба описать его так, чтобы в представлении читающего возник достаточно яркий образ, при этом не ограничиваться внешней, видимой, стороной, а передать дух, традиции, нормы и личное отношение к данному учреждению. Оказалось, что абсолютное большинство участвовавших в опросе педагогов или вообще оставили этот вопрос без ответа, или свели ответ к формальному названию образовательного учреждения (например, школа-интернат № такой-то для глухих и слабослышащих уча-

щихся, N-ская средняя школа и т.п.), или привели некоторые формальные данные о количестве учащихся, о наличии помещений и т.д. Буквально в единичных случаях имелись фразы типа: «Обстановка дружелюбная» или «В школе нет сложившихся традиций. Нормы, инструкции – да. Атмосфера холодная».

Где же **культурный образ школы?** Или устава у «монастыря» нет, или педагог им не владеет. В любом случае, что же педагог хочет и может предложить ребенку, кроме содержания учебного предмета и своих собственных взглядов? О выполнении каких школьных требований тогда может идти речь? Видимо, не случайно большинство педагогов, отвечая на вопрос о ближайших и дальних целях и задачах, которые они бы поставили, если бы были директором, писали о... дисциплине. Мало того, еще с уточнением (в соответствии с предложенным вопросом), что в педагогическом коллективе, по мнению отвечавшего педагога, такие цели и задачи были бы приняты положительно.

Устно, в беседе, многие педагоги из участвовавших в письменном опросе указывали на трудность работы с детьми, связанную с большими различиями в условиях воспитания в семье, в том числе и материальных, в результате чего развивается заметное неравенство в детской среде. Недаром в далеко не бедной стране Японии именно в начальной школе существует требование единообразия предметов (вещей), способов поведения – так называемый японский эгалитаризм.

Дело не в том, что отменили школьную форму или в России нет японских традиций. Проблема в том, что конкретное образовательное учреждение как субъект микрокультуры теряет свои материальные культурные символы, свои атрибуты. А ведь их назначение, помимо опознания извне, – еще и чувство причастности, принадлежности той или иной культуре. Одни и те же вещи могут иметь разное

назначение и смысл для представителей разных субкультур.

Примеры из школьной или детсадовской жизни гораздо ярче проиллюстрируют мою мысль, нежели длинные теоретические рассуждения, основанные на анализе результатов проводимых сравнительных (школа – детский сад) исследований в субкультурном контексте.

Ребенок, который не пожелал «даже на время» (!) поменяться с товарищем увеличительными стеклами, был охарактеризован учительницей как жадный и упрямый. Родители вынуждены были перевести мальчика в другую школу из-за череды последовавших за тем конфликтов и осложнившихся отношений с детьми и учительницей. В основе, как выяснилось, – простое непонимание (незнание) учительницей значения для мальчика с очень ослабленным зрением такого предмета, как хорошая лупа. Для того чтобы это понимать, надо хотя бы чуть-чуть быть знакомой с особенностями жизни сообщества незрячих и слабовидящих, откуда (специальный детский сад) и пришел ребенок. Это все равно, что обвинять в жадности и упрямстве человека, не пожелавшего «на время» поменять свою инвалидную коляску на снежокат.

Не только вещи или похожие действия могут иметь различное значение в разных сообществах. Важно то, какова реакция на них. Какие-то культурные символы (в том числе и язык, речь) кажутся с первого взгляда понятными, какие-то раздражают из-за незнания их смысла. Иногда сочетание символов-знаков культуры не позволяет сделать вывод о принадлежности человека той или иной культуре (субкультуре), а сделать такой вывод очень хочется. Общаться вроде бы проще.

Вы, наверное, сильно удивитесь или позабавитесь, если встретите на лестничной клетке соседа-пенсионера, бывшего лучшего токаря крупного завода, в пионерском галстуке и с повязкой с каким-то вам неизвестным

значком на рукаве. Увидев вас, он приставит руку к виску и четко произнесет: «Здравия желаю, товарищ соседка!», а затем, по-военному отдавая честь, серьезно объяснит, что, несмотря на плохое самочувствие, торопится на акцию защиты сумчатых медведей коала, которым грозит исчезновение из-за вырубки эвкалиптовых лесов. Ему еще надо успеть зайти в сбербанк, чтобы перечислить свою пенсию в фонд спасения коала. «Что это с Василием Трофимовичем?», – подумаете вы.

Сегодня школа, тем более начальная, в очень редких случаях может обеспечить ребенку *ощущение* пребывания в некоей особой культуре, где происходит освоение ее материального, социального и духовного начал и где полноценно осуществляется эмоциональное, социальное, интеллектуальное развитие ребенка. И ребенок, подобно Василию Трофимовичу, начинает заполнять этот вакуум чем ни попадя, вызывая у своего окружения не менее сильную эмоциональную реакцию, вплоть до негодования и раздражения, с последующим разгорающимся конфликтом.

Анализ многочисленных попыток *вскрыть* с педагогами детских садов и начальной школы *причины* тех или иных «сбоев», педагогических ЧП, затрудненных контактов с детьми привел к очень простой схеме. «Вскрытие», как правило, осуществ-

ляется педагогом примерно в следующей последовательности: событие (или ряд событий), описываемое педагогом так, как он его видит. Уже на этой стадии возникает или неразрешимый вопрос: «Ну, почему? Я же делала все правильно». Или появляется псевдообъяснение по принципу: «Это потому, что он (ребенок) такой-то и такой-то. Его надо показать психологу». Такие попытки едва ли ведут к позитивному решению конфликтных ситуаций.

Несколько предложений тем, кто пожелает воспользоваться иным культурным образцом, нежели «диагностика – коррекция» ребенка. Это вовсе не означает полный запрет или отказ от диагностико-коррекционной логики. Надо только помнить, что ее включение не должно нанести вреда и быть достаточно сильно аргументировано. В большинстве случаев, когда речь идет о педагогических трудностях, о конфликтных ситуациях, возможна (и является более продуктивной) **логика анализа самого конфликта**. Хотя и упоминаются конфликты между детьми, рассматриваются в первую очередь конфликты детей и педагогов.

Итак, при наличии конфликта хорошо бы:

- Всегда иметь надежду на продуктивное его разрешение, ведь людям всегда есть чему поучиться друг у друга.



• Помните, что **конфликт всегда подразумевает минимум две стороны**. Если одна сторона – ребенок, то второй могут быть: педагог, другой ребенок, группа детей. Важно помимо уточнения сторон определить их «весовые категории». Ясно, что в конфликте педагог – ребенок или ребенок – группа детей равенство весовых категорий сильно нарушено.

• Далее, должен быть и **предмет конфликта**, а его не всегда легко определить. Если предметом конфликта является невыполнение ребенком каких-либо школьных норм, то сначала ответьте себе на вопрос: «А почему он их должен выполнять?» Ведь любая культурная норма может быть выполнена или из страха, или если она принята и стала частью «Я» человека, причем тогда, когда человек ощущает себя частью той культуры (субкультуры, микрокультуры), где эта норма действует.

Само требование, ставшее предметом конфликта, может содержать призыв что-либо сделать или запрет выполнения чего-либо. Прежде чем настаивать на неукоснительном исполнении требования, попытайтесь провести его содержательный анализ. Не исключено, что давно пора пересмотреть само требование. Если это так, не медлите с объявлением о вашем открытии ребенку с одновременным предложением принять участие в разработке нового требования.

Если источником конфликта послужило ваше раздражение, вызванное *действиями и обликом* ребенка, попытайтесь понять, что за ними стоит: может быть, ребенок выполняет требования той культуры (субкультуры), к которой он причастен, или это нечто, случайно присвоенное из потока поликультурной информации. В первом случае вам придется до осуждения ознакомиться и с остальными культурными нормами и ценностями и, скорее всего, принять их. Во втором случае продумайте вопрос о замещении, а не запрещении раздражающего вас источни-

ка конфликта. Замещение сработает только тогда, когда аргумент в его пользу будет значим для ребенка, а не для вас.

• Если вы решили обратиться к психологу вашего образовательного учреждения, то делайте это только в том случае, если вы уверены, что он **всегда стоит на позиции защиты психического и личностного здоровья ребенка** (это, между прочим, его обязанность и предназначение в образовательном учреждении). Смысл вашего обращения – помимо профессиональной помощи в анализе конфликта с целью его продуктивного разрешения – в уравнивании «весовых категорий» участников. Предложение психологу протестировать кого-либо или провести обследование иными профессиональными методами некорректно как в общечеловеческом смысле по отношению к этому кому-то, так и в профессионально-этическом: поскольку в конфликте всегда есть две стороны, то психолог сам может решить, какую из них есть необходимость обследовать и какими профессиональными приемами. В абсолютном большинстве случаев в этом нет никакой необходимости.

• И последнее: в любом, даже самом остром конфликте помните, что он происходит в образовательном учреждении, т.е. там, где осуществляется дело народного просвещения, а слово «просвещение» происходит от слова «свет». Никогда не позволяйте себе забывать об этом.

Мне кажется, что продолжение нашего обсуждения, если оно когда-либо состоится, можно было бы обозначить примерно так: «От формулы "диагностика – коррекция" ребенка через анализ конфликтов к формуле "диагностика – коррекция" взаимодействия в системе "педагог – ребенок"».

*Елена Николаевна Денисова – психолог,
г. Москва.*