Завражин С.А.

Доверие как критерий здоровья и безопасности образовательной среды

*Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и
Николая Григорьевича Столетовых
(Россия, Владимир)*

doi: 10.18411/lj-07-2019-07

idsp: ljjournal-07-2019-07

Аннотация

Доверительные отношения участников педагогического процесса рассматриваются как критерий их психологического здоровья и безопасности образовательной среды. Подчеркивается важность сохранения доверия между обучающими и обучающимися в условиях усложнения общественной среды.

Ключевые слова: доверие, здоровье, образовательная среда, субъектность, духовная близость.

Abstract

Trust relations of participants of pedagogical process are considered as a criterion of their psychological health and safety of educational environment. The importance of maintaining trust between teachers and students in a complex social environment is emphasized.

Keywords: trust, health, educational environment, subjectivity, spiritual affinity.

В психологии доверие обычно трактуется как психологическое состояние, основанное на позитивных ожиданиях в отношении намерений и/или поведения Другого (группы, сообщества). Заметный вклад в понимание психологической природы данного состояния внес Э. Эриксон, предложивший концепцию базового доверия к миру как ядерного конструкта здоровой личности. Основатель логотерапии В. Франкл к важнейшим задачам психотерапии относил экзистенциальную перестройку личности по всему периметру жизненных отношений, в том числе преобразование установки недоверия к жизни в установку доверия. В современных педагогических исследованиях феномен доверия пока не получил самостоятельной концептуализации, хотя о доверии как готовности к согласованному взаимодействию при решении различных образовательных задач прямо или опосредованно говорили все классики мировой педагогической мысли.

В конце прошлого века Б.Т. Лихачев, крупный специалист в области философии воспитания, подчеркивал, что доверие, как и вера – предпосылка осуществления, необходимая поддержка, фундаментальное условие успешной педагогической деятельности. Педагог либо располагает к себе воспитанников, либо отчуждает, отталкивает от себя, вступая лишь в формальные отношения. Доверительность в общении с детьми зависит не столько от профессиональных умений воспитателя, сколько от его нравственной организации. Детей располагает к доверию и укреплению в их душах веры в людей открытость и откровенность педагога; его искренность и непосредственность; способность выполнять обещания, не обманывать и говорить только правду; не слушать сплетен, не наговаривать, не преследовать и не предавать; не прибегать к духовному насилию, злоупотреблению педагогической властью, упорству в собственных заблуждениях. Ребята одаривают доверием людей, имеющих собственные убеждения, свою веру, индивидуальное лицо и верящих, доверяющих им самим. К доверию детей побуждает проявление к ним уважения, готовность выслушать их,

понять, прийти на помощь, поделиться собственными мыслями и переживаниями, оценками и соображениями, желаниями и мечтами [3, с. 194].

Полностью солидаризируясь с данной оценкой роли доверия в педагогическом процессе зададимся вопросом: каков сегодня уровень доверительности между основными субъектами образовательной среды? Подавляющее большинство опрошенных нами учителей и старшеклассников (соответственно 25 из 30 и 48 из 50) заявили, что низкий. Мы бы рискнули его назвать даже кризисным, т.е. характеризующим выраженную отчужденность и порой нескрываемую враждебность обучающихся и обучающихся. Одним из весомых доказательств этого является стремительный рост проявлений буллинга в отношении учителей со стороны учащихся. Эмоциональной и физической (удары, плевки и др.) травле, по разным данным, подвергается от 6% до 42 % педагогов.

Нарастающий вал угроз и оскорблений в адрес педагогов – следствие совокупного действия множества разномасштабных факторов: ослабления социального контроля; «испарения моральности» (Э. Гидденс); деконструкции абсолютных ценностей и смыслов бытия; актуализации потребительства, толерантности к агрессии и безобразному; фетишизации технологии; коммодификации образования; десакрализации учительства; интенсификации учебных нагрузок и др. Ведущим мотивом учебной деятельности для многих школьников, замечает Д.Г. Левитес, по-прежнему является страх – страх не успеть, страх наказания, страх несоответствия ожиданиям взрослых, страх снижения статуса в референтной группе сверстников и др. [2, с. 39]. А страх, как известно, является могущественным триггером гетеро- и аутоагрессии.

У современного российского учителя, как отмечают многие представители этой благородной и чрезвычайно ответственной профессии, нет легитимных и одновременно результативных средств воздействия на недисциплинированных учащихся. Труд педагога явно недооценивается, при этом требования, нередко не стыкующиеся со здравым смыслом, постоянно повышаются. Поставленный властью в униженное социально-правовое и материальное положение современный учитель также обуреваем многочисленными страхами: страхом не успеть составить очередной отчет, угодить администрации, найти общий язык с наглыми родителями и их хамоватыми детьми и др. Парализованный страхом, страдая от собственной беспомощности, пребывая в уязвимой роли обслуживающего персонала, не чувствуя себя защищенным от прямых и косвенных издевательств учащихся, учитель становится невротичен, а значит, потенциально рискогенен в отношении использования педагогического насилия.

Нарастающая ценностная-эмоциональная отчужденность обучающихся и обучающихся в значительной мере элиминирует возможность их доверительных отношений, а значит, ставит под сомнение их подлинную субъектность как способность к произвольному и опосредованному поведению, творчеству, рефлексии, самостоятельности, целеполаганию и проектированию хода собственного развития, к децентрации – умению координировать собственную позицию с мнением других; выходить за пределы себя самого в высшее – духовное (трансцендетное) измерение. Важнейшим параметром субъектной активности признается ценностно-смысловая организация личности.

Понятие субъектности в современной педагогике связывают с такими дефинициями, как «со-бытие», «событийная детско-взрослая общность».

Со-бытие представляет собой реальное ценностно-смысловое взаимодействие взрослых и детей, в котором дети осваивают культурные образцы и нормы отношений и деятельности, постигают общечеловеческие ценности и смыслы, находят новое понимание себя, других людей и мира. Результатом такого взаимодействия выступает

яркое переживание собственного бытия, духовное взаимообогащение, развитие субъектности взрослого и ребенка [1]. Событийная детско-взрослая общность – единое ценностно-смысловое пространство, наполненное совместной деятельностью (учебной, трудовой, художественной, спортивной, игровой, социально значимой), которая порождает открытость участников друг другу, общность идей и целевых ориентаций, ценностей и смыслов. Определяющим для событийной детско-взрослой общности является гуманистический тип отношений её участников, характеризующийся, взаимопринятием, взаимоуважением, пониманием, доверием [6, с. 55].

Как видим, в основание событийного воспитания, нацеленного на развитие истинной субъектности, т.е. создания благоприятных условий для духовно-нравственного самоопределения растущей личности, заложены доверительные отношения между участниками образовательного процесса. Без этого «клея» говорить об организационно-процессуальной и содержательной стороне любого вида воспитания (нравственного, эстетического, трудового, умственного и др.), по нашему глубокому убеждению, не имеет смысла.

Важность доверия между обучающими и обучающимися многократно повышается в условиях усложнения общественной среды, нарастания неопределенности, рискогенности социальных процессов, диссимилиации матрицы нормативно определенных ролевых ожиданий. Доверие в ситуации «текущей реальности» (З. Бауман) выступает способом микширования риска деформации морального контекста образовательной среды, профилактики aberrаций поведения, поддержания духовной близости между акторами. Последняя фундируется на априорном признании участниками образовательного процесса самоценности каждой личности, независимо от её социального статуса, возрастных, гендерных и прочих характеристик. Кроме того заметим, что духовная близость покоится на доверии, а доверие, в свою очередь, конституирует духовную близость. Если духовная составляющая из педагогического взаимодействия под натиском технократическо-функционального подхода форсированно вымывается, то сохранение духовного компонента увязывается с обязательным сохранением доверительных отношений. В этой связи уместно вспомнить А. Селигмена, который подчеркивал, что мы вынуждены полагаться на доверие тогда, когда оно становится все менее возможным [5].

На фоне действия объективных и субъективных факторов, понижающих устойчивость и безопасность образовательной среды, доверие способствует её негэнтропии, оздоровлению всей системы межличностных отношений, минимизации риска ненадежности Другого в условиях осложненного выбора модуса поступка.

Появление доверия между участниками образовательного процесса восстанавливает значимость почти ушедших из него таких понятий, как «честь», «достоинство», «совесть», «порядочность», «благородство», «целомудрие», зажигает детей огнем пылливости, заряжает радостью познания, создает благоприятную почву для становления индивида нравственным субъектом – формирует иммунитет к насилию.

В формате гуманистической психологии образовательная среда, наполненная атмосферой доверия, является одним из решающих факторов самопознания, самоидентификации, самоактуализации и здоровья. А. Маслоу указывал, что хорошая среда, предоставив организму возможность самоактуализации, подобно доброму наставнику отступает в тень, чтобы позволить ему самому вершить выбор в соответствии с собственными желаниями и требованиями, оставляя за собой право следить за тем, чтобы он учитывал желания и требования других людей [4, с. 364].

Логика наших рассуждений приводит к мысли о том, что доверие представляет собой уникальный механизм сохранения в условиях выраженного проявления

дегуманистических тенденций в массовой школе психологического благополучия участников педагогического процесса, обеспечения духовно-нравственной безопасности образовательного пространства.

1. Григорьев Д.В. Событие воспитания и воспитание как событие // Вопросы воспитания. – 2007. – № 1. – С. 90-97.
 2. Левитес Д.Г. Школьное обучение как инструмент педагогического насилия: опыт возвращения к проблеме // Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 38-43.
 3. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. специальный курс.: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
 4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб: Евразия, 2001. – 478 с.
 5. Селегмен А. Проблема доверия / Пер. с англ. И.И. Мюрберг, Л.В. Соболевой. – М.: Идея-Пресс, 2002. – 256 с.
 6. Шустова И.Ю. Воспитание в со-бытии: ситуативная педагогика // Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 53-61.
-