

Английский язык

Биология

География

Информатика

Искусство

История

Литература

## Классное руководство

№3/2007

Математика

Немецкий язык

Русский язык

Спорт в школе

Физика

Французский язык

Химия

Начальная школа

Дошкольное образование

Школьный психолог

Педагогика

Здоровье детей

Управление школой

Библиотека в школе

АЛЕКСАНДРА ЕРШОВА  
ВЯЧЕСЛАВ БУКАТОВ



# Дружественные и деловые характеристики поведения учителя

Педагогам о мастерстве  
общения с классом

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»  
Серия «Классное руководство»  
Выпуск 3

**Александра Ершова**  
**Вячеслав Букатов**

**ДРУЖЕСТВЕННЫЕ И ДЕЛОВЫЕ  
ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОВЕДЕНИЯ  
УЧИТЕЛЯ**

*Педагогам о мастерстве общения с классом*

Москва  
**Чистые пруды**  
2007

## Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ . . . . .	4
<b>ВРАЖДЕБНОСТЬ И ДРУЖЕСТВЕННОСТЬ:</b>	
<b>РЕЖИССЕРСКИЙ ПОДХОД . . . . .</b>	<b>6</b>
Соотношение интересов . . . . .	6
Причины размежевания . . . . .	7
Силовые методы . . . . .	8
Честное противостояние . . . . .	8
Барственные претензии . . . . .	10
Шоры недоразумений . . . . .	11
Смена мизансцен и настроений . . . . .	12
Локальность совпадений . . . . .	13
Испытание на прочность . . . . .	14
Диапазоны детской чувствительности . . . . .	15
И снова об «учении с увлечением» . . . . .	16
<b>УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИКИ:</b>	
<b>ПОСЛУШНАЯ ЛЮБОВЬ ИЛИ ДЕЛОВОЕ УВАЖЕНИЕ? . . . . .</b>	<b>18</b>
Позиционные цели . . . . .	18
«Труженики» и «лежебоки» . . . . .	19
Дидактический ритуал . . . . .	20
Позиционность и профессионализм . . . . .	21
Диапазон стилей . . . . .	21
Исключительность взрыва . . . . .	22
Страховка от притязаний . . . . .	23
Ловушки самоуважения . . . . .	24
Сохраняй дистанцию . . . . .	25
Кокетство как стиль . . . . .	25
Опасность личных позиций . . . . .	26
Ищи конкретную причину . . . . .	27
Каверзные вопросы . . . . .	28

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Любой взрослый согласится, что приветливое, дружелюбное любопытство конечно же сильно отличается и от назидательной нравоучительности, и от вопросительной риторичности, и от просветительского менторства и многословия. Только вот в школах день за днем детям приходится лицемерить взрослых, в основном утверждающих истины, вдалбливающих правила, контролирующих усвоение. Хотя те же взрослые в тех же ситуациях могли бы найти, чем заинтересоваться, о чем детей спросить, обогащая свои собственные о них представления и, возможно, попутно находя самые лучшие для сидящих перед ними детей сиюминутные советы, рецепты, самые в данный момент полезные для них формы деятельности.

Порой стоит только взрослому взглянуть на живого, сметливого и любопытного ребенка как на объект обучения или воспитания, как зудящее стремление к педагогической цели делает нетерпимым для него всякое отклонение в поведении ребенка от требуемого и ожидаемого. И вот уже все тот же ребенок начинает восприниматься как какой-то упрямец и чуть ли не злоумышленник. И взрослый не на шутку начинает сердиться, возмущаться и переживать. И опять же о своем мнении, о своих представлениях о порядке. В этом страстном потоке его бывшее любопытство и восхищение растворяются без следа.

И ведь разбушевавшаяся искренность взрослого, столь уверенного в своей педагогической правоте, легко может довести его даже до реальной враждебности.

Когда в общении у человека появляются определенные нюансы поведения, связанные с его внутренней уверенностью в некой общности его интересов с интересами партнера (партнеров), то такое поведение в теории режиссуры называется *дружественностью*\*. И чем у человека больше этой уверенности, тем больше в его поведении признаков дружественности и тем они заметнее и ярче.

*Враждебностью* же в режиссерской теории действий называется поведение, основывающееся на слепой уверенности человека в противонаправленности (антагонизме) своих интересов интересам того, с кем он общается, — уверенности, часто по большому счету беспричинной.

---

\* См. главу 3 в кн.: *Ершов П.М.* Режиссура как практическая психология. — М., 1972.

Умение считывать враждебные или дружественные признаки поведения окружающих доведено у каждого человека до безотчетного автоматизма, что позволяет всем нам моментально и не задумываясь определять по поведению окружающих степень совпадения (или общности) их интересов с нашими собственными.

Дети по мере освоения родного языка также овладевают этой способностью пусть неосознанно, но довольно точно определять (или хотя бы предполагать) возможную степень совпадения или несовпадения своих ситуационных интересов с интересами окружающих.

*Хорошо, когда любовь детей  
к учителю вырастает  
из взаимного уважения,  
сохраняющего между ними  
определенную дистанцию,  
оберегающую уверенность,  
оперной воспитательности,  
такая как фанатизма  
или слепого копирования  
повадок любимого учителя.*

## **ВРАЖДЕБНОСТЬ И ДРУЖЕСТВЕННОСТЬ: РЕЖИССЕРСКИЙ ПОДХОД**

В педагогике соотношение интересов учителей и учеников рассматривается вполне однозначно: их интересы хотя и могут не совпадать, но тем не менее антагонистическими не являются. Поэтому педагогическая идеология все случаи бытования школьной враждебности относит к частным случаям (то есть к исключениям), для работы с которыми обычно прибегают традиционные увещания: «Как тебе не стыдно!», «Вы только подумайте!» и др.

Подобные увещания, конечно, помогают, но, как показывает практика, не всегда. Поэтому психологи предлагают свои методики — различные психологические тренинги. Тренинги эти порой весьма результативны, да только вот с трудом вписываются в специфику формата школьной жизни.

Режиссерская «теория действий» предлагает свой особый подход к решению извечных в педагогике проблем, связанных с преодолением и предупреждением случающейся ученической враждебности.

### **СООТНОШЕНИЕ ИНТЕРЕСОВ**

Посмотрим на соотношение интересов учителей и учеников глазами самих учеников, сидящих за партами и владеющих (еще с дошкольного возраста) способностью невольно считывать с поведения взрослых некоторые из их интересов и примерять их к своим.

У доски отвечает ученик. Учитель своими вздохами или нетерпеливостью невольно демонстрирует свое отношение к нему как к ученику слабому, бесперспективному. Это хорошо видит и сам отвечающий, и его друзья по классу, которые с демонстрируемым мнением о способностях отвечающего могут быть не согласны, да и в такой публичной откровенности учителя совсем не заинтересованы.

К доске отвечать вызывается следующий. Теперь учитель невольно предался скучающему унынию (или заполнению журнала). И, дождавшись конца ответа, равнодушно ставит «заслуженную» тройку или четверку в журнал. При этом учитель считает, что ничего особого не произошло и что он вел себя, как обычно, не давая никаких поводов для какой-то особой конфронтации. А ученики его поведение, изо дня в день повторяющееся, в конце концов начинают воспринимать как яркое свидетельство и доказательство той пропасти, которая лежит между их ученическими и его учительскими мнениями и интересами.

Вспомним, а как мы сами относимся к равнодушию окружающих (и особенно друзей), когда, например, пытаемся выпутаться из неприятного переплета или доказать свою правоту? Или когда пытаемся изложить, с трудом подбирая нужные слова, нечто только что понятое (или так до конца и не понятое)? Безусловно, мы сами такое равнодушие воспринимаем как явное проявление недружественности. И прикидываем, насколько эта недружественность могла быть случайной.

Так же поступают и дети. Во время урока расхождение или общность в интересах усматривается ими во всем. И в том, перебивают их или нет. А если перебивают, то когда и как (каким тоном). Кто радуется, когда радуются они? Или, наоборот, кто в это время огорчается? И т.д.

## **ПРИЧИНЫ РАЗМЕЖЕВАНИЯ**

Привычные и, казалось бы, весьма безобидные поведенческие реакции взрослых в условиях урока могут провоцировать, например, размежевание детей в классе. Одного учительница вызывает с тяжелым от безнадежности вздохом: «Попробует ответить Вова Д.». Другого — с саркастическим покачиванием головы: «И что же ты сможешь нам сказать?» — своим поведением давая понять, что оба они — одного поля ягоды. Тогда как третьего учительница почти всегда вызывает зазывно-интригующим и звонким голосом: «Слушаем Сашу О.!»

Прикладывая к общению учителя с учениками режиссерскую мерку дружественности, начинаешь понимать, почему ежедневное восприятие подобных мелочей в поведении учителя приводит многих детей к стойкому ощущению отсутствия на уроке дружественности по отношению к ним самим. Неудивительно, что обучение становится для них обузой. Школа превращается в остров, на котором покинутые дети-робинзоны ищут себе Пятницу и воюют с другими робинзонами, видя в них ничтожных или кровожадных туземцев. Стихия враждебности начинает все чаще и чаще входить в их жизнь и определять ее.

Недружественность, непреднамеренно запускаемая учителями, бумерангом возвращается опять к ним. И, несмотря на свои благие педагогические намерения, им все чаще и чаще приходится наткнуться на глухую стену ученического безразличия. И тогда уже стихия враждебности начинает клочкотать и в них, закливая на представлениях о якобы фатальном антагонизме детских устремлений всем своим педагогическим намерениям. На уроках то и дело мечутся молнии злости, бушует ярость, торжествует насилие.

## СИЛОВЫЕ МЕТОДЫ

В режиссуре известно, что все силовые приемы унижения и требования покорности уместны для общения не с другом, а с тем, кого скорее можно назвать врагом. При этом, находясь «в сердцах», мы всегда твердо уверены, что добром этот «не-друг» навстречу нам не пойдет, просьбу не выполнит, поручение не примет и т.д. и т.п.

Иногда подобная уверенность взрослого по отношению к ребенку возникает даже после первого его непослушания. Учителя-«лежебоки» особенно легко (почти автоматически) переходят к силовым средствам враждебного воздействия.

Стойкая деловая инициатива учителей-«тружеников» также не застрахована от некоторых враждебных проявлений. Силовые оттенки в их поведении менее экспрессивны, зато могут быть более методичными. Свои немногочисленные, но беспрекословные требования такие учителя обычно подкрепляют апробированной ими системой наказаний, достаточно чувствительных для детей.

В результате деловитость таких учителей приносит свои плоды — изучаемые на их уроках темы все-таки осваиваются каждым учеником. Но из них только единицы (так называемые сильные, дисциплинированные) смогут полюбить изучаемую область знаний. Для большинства же учеников данный предмет навсегда свяжется с отрицательными переживаниями от испытанного на уроках принуждения, насилия, страха.

## ЧЕСТНОЕ ПРОТИВОБОРСТВО

Ряд режиссерских терминов (например, таких, как *мобилизация, конфликт, борьба*) некоторые учителя сначала принимают в штыки. Им видится здесь признание (или даже провозглашение) некоей тотальной агрессивности и состязательности. Чтобы окончательно разобраться с мифической агрессивностью, якобы навязываемой педагогике театральной терминологией, вспомним про дворовые игры.

Абсолютному большинству интересных и захватывающих игр свойственна явная состязательность, то или иное противостояние. Если в них не будет партнеров-противников, между которыми завязывается борьба открытая, честная (то есть по определенным правилам, добровольно принятым всеми участниками), то сама игра исчезнет. Но наличие противников в игре не приводит к воспитанию враждебности. И несмотря на случающиеся (особенно в



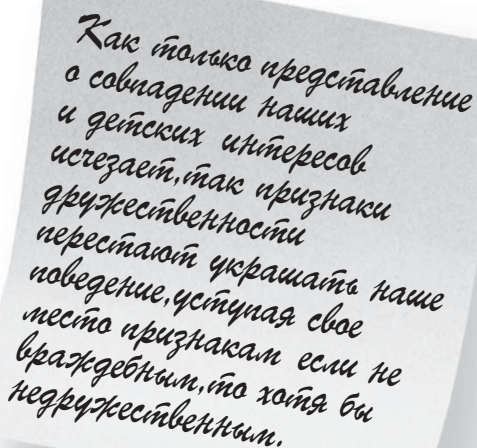
детском возрасте) обиды проигравшего (или проигравшей команды), после игры оба партнера (или обе команды) остаются довольны, что приняли участие в игре, и ищут новых возможностей для ее повторения.

Желание игроков еще и еще раз повторить игровую ситуацию сравним с тем отношением, которое возникает у участников, например, открытого урока. На нем, казалось бы (и это могут засвидетельствовать все приглашенные на открытый урок педагоги), враждебности никакой не было, как не было и открытой борьбы. Да вот только ни ученики, ни сам учитель уж никак не мечтают поскорее повторить его вновь.

Читатель может возразить, что на открытом уроке показывается работа, а игру с работой сравнивать не стоит — это слишком разные вещи. Но ведь и в работе можно увидеть своеобразное противоборство (например, замысла с материалом). Так же как и припомнить пример, когда законченная работа вызывает у выполнившего ее работника не только чувство гордости,

но и желание повторить ее еще раз. У разных людей это случается в какой-то своей любимой работе. А значит, причина не столько в самой работе (как и не в самой игре или открытом уроке), сколько в тех интересах, которые по ходу работы ли, игры ли, урока ли удовлетворялись либо нет.

Что же мешает интересам учеников осуществляться в той или иной учебной работе, на том или ином уроке? В ответ от педагогов можно иногда услышать: отсутствие у детей нужных интересов. Когда подобные мысли овладевают нами, в нашем поведении тут же появляются те нюансы, которые говорят



Как только представление  
о совпадении наших  
и детских интересов  
исчезает, так признаки  
дружественности  
перестают украшать наше  
поведение, уступая свое  
место признакам если не  
враждебным, то хотя бы  
недружественным.

если не об открытой враждебности, то хотя бы о нашей недостаточной дружественности. Как только представление об общности наших и детских интересов исчезает, заменяясь представлением об их несовпадении (или даже противостоянии), так признаки дружественности перестают украшать наше поведение, уступая свое место другим...

Попутно напомним, что педагогическая деятельность не может строиться *на отсутствии* нужных интересов — она тогда сразу же разваливается.

## **БАРСТВЕННЫЕ ПРЕТЕНЗИИ**

Во время урока некоторых учителей поджидают коварные ловушки враждебности. Например: «Если я сказал(а), то почему он(она) не выполнил(а)? Да как он(она) смеет! Ну, я ему(ей) сейчас покажу! Сколько же можно терпеть?!» И дальше учитель «показывает» — ставит его (ее) перед всем классом, записывает в дневник, вызывает родителей, оставляет после уроков, в качестве наказания лишает какого-то поощрения (возможно, кстати, заслуженного) и т.д.

Или такая весьма распространенная и коварная ловушка: несмотря на особые предупреждения взрослого, ребенок совершил-таки нежелательный поступок. Уж как некоторые из нас, взрослых, бывают тогда разгневаны! Вот и учителя туда же. Например: «Столько сил на него потрачено. И на уроке ему особое внимание уделили. И после уроков по-хорошему объясняли. И даже незаслуженно (в качестве аванса) разок-другой похвалили. А он? Сбежал с дежурства! Ну что за свинство? Вот следующий раз встану в дверях и не выпущу его из класса!»

В подобной логике, возникающей при попадании взрослого в одну из педагогических ловушек, сквозит примитивизм или недомыслие в понимании прав и обязанностей детей и учителя. Недомыслие заключается в барственной претензии взрослого на послушание ребенка, барственном расчете на то, что, неукоснительно выполняя наши педагогические предписания, дети начнут сами собой воспитываться.

Вот педагогика и оказывается сведенной к примитивной раздаче предписаний порядка в обучении и поведении. При этом у многих педагогов невольно возникает злополучное разделение — «они» и «я». Автоматически с языка начинают срывать словосочетания «я им покажу!», «они должны!», а в голову лезть все соответствующие этой позиции и поощрения, и наказания — другими словами, средства воздействия. И здравый смысл начинает изменять таким педагогам все больше и больше.

«Ослепнув», некоторые учителя уже и не задумываются, что если ученики и должны, то почему именно им и именно сейчас? Абсолютизация своих учительских прав становится для них априорной, и, окрыленные ею, они отважно вступают со слабым учеником в борьбу (отнюдь не честную, как в свободно выбранной игре), оттачивая свою взрослую настойчивость. (Видимо, не случайно дедовщина в армии сопровождается выражениями, заимствованными как-никак из педагогики: «проучить салага», «научить уму-разуму».)

В посещающем некоторых учителей желании добиться от ученика выполнения именно *их* требований и именно *сейчас* не только педагогические права становятся весьма примитивными, но и профессиональные интересы оказываются подозрительно близкими. Как будто если ученик именно сейчас выполнит их столь упрямое требование, то наступит полный триумф педагогики, после которого учителя смогут заснуть спокойно.

## ШОРЫ НЕДОРАЗУМИЙ

Обманчивая достижимость близких «педагогических» интересов (целей) связана с узостью учительского взгляда как на свои профессиональные интересы и цели, так и на интересы и цели детей.

Желание детей двигаться, увлеченно играть, самостоятельно трудиться, участвовать в общем деле — прекрасные цели, которые взрослым следует с ними разделять. Точнее, принять к исполнению, помочь им подыскать или придумать (подсказать) какой-то способ (форму) для их осуществления. Тогда взрослый становится нужен детям. Тогда у него появляется возможность влиять на расширение, усложнение и обогащение целей и интересов своих воспитанников.

Но, как известно, здравый ум любого из нас время от времени сужается шорами недоразумений. Тогда нам вдруг кажется, что желание детей подвигаться в корне противоречит нашим высоким и благородным педагогическим целям. И мы начинаем воспринимать это детское желание только как отсутствие нужных желаний, как стремление ребят специально досадить нам своим баловством и непослушанием. Такое сужение наших представлений об интересах детей неизбежно сопровождается появлением у нас позиции, в той или иной степени враждебной детству.

Поэтому перед каждым заданием или упражнением учителям полезно лишний раз призадуматься: в чьих же интересах оно задается и осуществляется? И если оно реализует только некие дидактические цели и не учитывает, не

реализует, не опирается на интересы самих учащихся (в их возрастной, индивидуальной и коллективной специфике), то выполнение задания неизбежно будет сопровождаться элементом насилия. И уже именно насилие определит тот или иной педагогический эффект (который точнее было бы назвать педагогическим дефектом).

Если же сиюсекундный характер детских интересов и устремлений используется учителем максимально и на уроке ему удастся именно на них развернуть учебно-познавательную деятельность, то дети и учить себя (*учиться*), и воспитывать себя (*воспитываться*) начинают добровольно, без каких либо угроз и насилия.

## **СМЕНА МИЗАНСЦЕН И НАСТРОЕНИЙ**

Одна учительница химии, столкнувшись с тем, что десятиклассники, не выучив дома заданное, отказываются писать пятнадцатиминутную контрольную работу, решила поменять свои планы (а заодно и сидячий стиль обучения). И вместо контрольной она объявила «скоростную эстафету по рядам». Ученикам каждого ряда нужно по очереди подбежать к доске и написать в столбик по одной химической формуле. Любой — из органики или неорганики, трудной или легкой — лишь бы правильно. И еще одно условие: если формула уже на доске написана учениками какого-нибудь ряда, то повторять ее нельзя.

Задание легкое — все кинулись в бой. Как только один садился на свой стул, к доске устремлялся следующий. Победителей устанавливали дважды. Первый раз — какой ряд быстрее, второй — какой грамотнее.

Для проверки каждому ряду по жребию был определен не свой столбик формул, и ученики, собравшись (по рядам) в кружок, выясняли все недочеты и ошибки, после чего сообщали свою оценку проверяемому ряду. Именно ему, а не учительнице, которая так удачно организовала не только смену привычной мизансцены урока, но и смену негативных настроений в классе на позитивные, дружественно-деловые. Так что после шумной эстафеты класс с энтузиазмом занялся изучением нового материала.

При освобождении учителей от досадной узости в представлениях о своих профессионально-педагогических обязанностях многие из них, во-первых, начинают в любых ситуациях подыскивать дела, соответствующие интересам реальных детей. Во-вторых, создавать условия, чтобы дети выполняли эти дела не только с удовольствием, но и приобретая новые знания, умения и навыки. И учителям становится легче уходить от влияния стихий-

ной враждебности (исходящей не только от учеников, но иногда и от администрации или коллег) и не теряться от случающихся завихрений дружелюбности ошалевших учеников.

Когда учитель уверен, что в любой ситуации можно обнаружить в своих педагогических и детских ситуативных интересах хоть какую-нибудь общность, он спокойно (то есть деловито и дружелюбно) воспринимает и отказ ученика от порученного дела, и его каприз, и его ошибки, и прочие проявления его настроения, самочувствия, характера. Он начинает понимать, что все детские оплошности, погрешности, баловство — это не досадные препятствия на пути достижения взрослым человеком — учителем — своего профессионального счастья, а необходимое условие для его профессионального роста. Ведь именно за преодоление, сглаживание и освобождение от них ребенка педагогический труд и ценится в обществе.

Отношение взрослого к ошибкам и шалостям детей (воспитанников, учеников) является показателем и того, что обычно называется любовью к детям, и того, что называется педагогическим призванием. Различные варианты представлений учителей об общности интересов (или самой возможности этой общности) порождают многообразие дружелюбного и враждебного поведения с учениками. Ученики легко и с благодарностью откликаются на любые проявления дружелюбности, заинтересованности, внимания. Даже весьма малые.

Один педагог, и не прикидываясь старшим братом, ведет себя, как дрессировщик, узурпатор, враг. Другой, хоть и имеет с детьми общий интерес, но всего лишь в том, чтобы без хлопот, не напрягаясь, провести общее время занятия, — соответственно и поведение его носит черты легкого дружелюбного флирта. Третий хоть и опекает интересы детей, но уж очень по-простецки подчиняясь их случайным желаниям.

## **ЛОКАЛЬНОСТЬ СОВПАДЕНИЙ**

Педагогу, работающему в заинтересованно-деловом стиле, на уроках постоянно приходится заботиться о переключении детей с одних интересов на другие, добиваясь того, чтобы на каком-то этапе эти интересы начинали совпадать с его дидактическими интересами и устремлениями.

Конечно, совпадения (общности) не могут быть полными и продолжительными. Они по ходу урока возникают локально. Но, периодически повторяясь, формируют у детей устойчивое представление о дружелюбности старшего. Подобные представления не ущемляют чувство той необходимой самостоя-

тельности и обособленности личных целей и интересов, которое так нужно каждому ребенку.

Известно, что друг в одном деле не всегда является другом в каком-то другом. Бывает, что во время урока кто-то из учеников своим поведением начинает мешать уже наладившейся совместной учебной работе одноклассников. Тогда переключение учителя с позиции «друга» на позицию «не-друга» к этому ученику обычно несет некое естественно-позитивное воздействие. И общие представления о дружественности у учеников (в том числе и у виновника) только укрепляются.

Подчеркнем, что учителю нельзя допускать враждебности, если безобразие совершает ученик, почему-то сам стоящий на враждебной позиции к учителю. В этом случае педагогу следует держаться абсолютной и безукоризненной дружественности. Озлобление ребенка против взрослых, его представление (или уверенность), что взрослые (педагог) — враги (враг), нельзя усиливать ни на йоту.

## **ИСПЫТАНИЕ НА ПРОЧНОСТЬ**

Случается, что на уроке один из учеников начинает самыми резкими и недостойными выходками испытывать прочность нашей к нему дружественности, как бы стремясь лишний раз убедиться в ее надежности, чтобы более уверенно рассчитывать и полагаться на нее в будущем. В подобных ситуациях учителям следует помнить, что таким каверзным способом испытывается только дружественность и никак не враждебность. А это уже повод для того, чтобы, прежде чем учитель найдет достойный выход из положения, ему все-таки возникшей каверзной ситуации порадоваться.

В ходе подобных закалок педагогу приходится на деле (то есть своим поведением) доказывать «трудным» ученикам безопасность их участия в работе. Обычно дети (и большие, и маленькие) довольно быстро и чутко реагируют на общий дружественный тон работы и не спешат то и дело испытывать своим непослушанием ее прочность.

Установки учителя на враждебность или дружественность ярко проявляются в их поощрениях и наказаниях. Эти два взаимосвязанных способа традиционного педагогического воздействия корректируют представление учеников о своих ученических правах и обязанностях. Учительские поощрения и наказания либо расширяют представления учеников о своих правах, либо увеличивают их представления о необходимых обязанностях. Либо сужают и уменьшают и то и другое.

Но все эти процедуры целесообразно осуществлять только с позиции дружелюбия. Чтобы воспитанник по всем мелочам поведения взрослого увидел, что все делается в его детских интересах (увидел, а не просто услышал про то из уст самого взрослого). Особенно важно это при наказаниях. «Встань и постой пять минут», «Дай мне эту игрушку, она мешает тебе заниматься», «Положи дневник на стол», «Работай один», «Пересядь», «Я забираю у тебя книгу» и т.д., и т.п. — может звучать и враждебно (да еще как способ унижить), и по-деловому дружелюбно (например, с тяжелым и искренним вздохом сочувствия, дескать, вынужден идти на неприятности, но в твоих же интересах).

## **ДИАПАЗОНЫ ДЕТСКОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ**

На фоне общей учительской дружелюбия во время урока любая, даже незначительная нотка враждебности может оказаться сильным воздействием на ученика. Но при условии, что он этой дружелюбностью дорожит и сам стремится к ней.

Дети, как и взрослые, к ноткам враждебности чувствительны по-разному. На одних они действуют моментально, на других — после длительной задержки. Кто-то склонен на них всегда реагировать позитивно, другие — скорее негативно. А есть и те, на кого эти нотки почти никогда не действуют.

Следует помнить, что на природы эгоистические враждебный тон обычно оказывает озлобляющее действие. А вот альтруисты, как правило, склонны искренне огорчаться, стремясь поскорее загладить свою вину.

Если у ученика в семье царит атмосфера враждебности, то к негативным средствам педагогического воздействия он относится без особых переживаний. Вызвать в его душе реальный отклик способна только твердая и верная дружелюбность учителя.

Повторим, что проявлениями дружелюбия или враждебности пронизываются все действия, совершаемые учителем. Учительское уважение к личности учеников, интерес к их самобытности и вера в их добрые намерения проявляются и в добром спокойном взгляде, и в готовности выслушать каждого ученика, и в отзывчивости на возникающие у них затруднения.

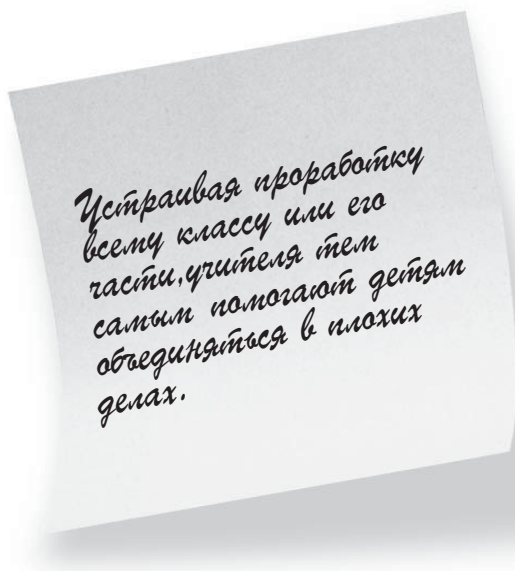
И ученикам небезразличны такие «мелочи» в поведении учителя, как то, огорчился ли он вместе с ними или, наоборот, обрадовался; попытался ли помочь им в трудное мгновение и был ли при этом внимателен и спокоен; не изменила ли ему вера в то, что перед ним его хорошие друзья (ученики) и т.д.

## И СНОВА ОБ «УЧЕНИИ С УВЛЕЧЕНИЕМ»

Формирование дружного ученического коллектива является одной из сложнейших педагогических задач. Поскольку читатель уже достаточно подробно мог ознакомиться с режиссерским пониманием дружественности как представления об общности интересов, мы можем обсудить роль общих дел в школьной жизни.

Общее дело, если им удастся занять всех, ведет к сплочению. Первым шагом может стать и туристический поход, и новогодний спектакль...

С выявлением детьми общности своих интересов связана одна очень старинная заповедь воспитателей: *никогда не делать замечания сразу всем участникам беспорядка — только одному.*



Устраивая проработку всему классу или его части, учителя тем самым частенько (пусть и невольно) помогают детям объединяться в плохих делах.

И вот что странно. Казалось бы, у всех детей в школе всегда есть общее дело — учиться, но ведь оно почти никогда не объединяет детей! А ведь любой учебный предмет, любая программная тема может рассматриваться учителем не как само-

цель, а как своеобразный материал, предлог для развития учащимися своих взаимоотношений, представлений и о себе, и о других, и о предполагаемых мнениях других о себе, и о связях всего этого между собой. Тогда обучение из принудительности становится удовольствием и радостью.

Как-то в Смоленске мы провели импровизированный опрос студентов последнего курса пединститута и педучилища о самых радостных воспоминаниях, связанных со школой. Чаще всего в качестве радостного события в школе вспоминалось ее окончание — выпускной вечер или последний день



перед летними (или зимними) каникулами. Гораздо реже — первое сентября в первом классе или начало учебного года после каникул.

Очень часто вспоминались внешкольные мероприятия (походы, туристические поездки по городам) и внеклассные («огоньки», вечера, КВНы). И только у двух студенток (из более ста опрошенных) радостные воспоминания были связаны непосредственно с учебным процессом.

На вопрос: что вы как учитель планируете делать, чтобы ваши ученики с радостью шли в школу? — большинство отвечали: устраивать вечера, походы, «огоньки». И всего лишь трое ответили, что они постараются вести свой предмет увлекательно. Только трое (!) планировали сделать детскую жизнь интересной и радостной на самих уроках.

Если представление об «учении с увлечением» у большинства будущих учителей в основном связывается с проведением внешкольных и внеклассных мероприятий, то, значит, сама подготовка этих педагогов с увлечением и радостью связана не была, а если студенты и испытывали подобные чувства, то не от обучения и не в стенах учебных аудиторий.

«А когда нам этой ерундой (то есть увлеченностью учащихся) заниматься? — возражают преподаватели этих студентов. — Ведь у нас времени и так не хватает. Программа большая, темы трудные. И тратить время на создание студентам радости мы не можем. Времени просто жалко». «А тратить время на мало кому нужный ритуал мы можем? И тратить на это жизнь не только свою, но и чужую нам не жалко?» — можем парировать мы.

Казалось бы, зачем учителям со школьниками на своих уроках чтения, рисования, физики заниматься проблемами межличностного общения? Для этого можно организовать особые факультативы или психологические тренинги. И, как мы знаем, подобные и факультативы, и тренинги время от времени в институтах и в старших, средних, младших классах общеобразовательных школ регулярно затеваются. Но всякий раз оказывается, что при отсечении проблем живого общения от изучения программных предметов в некий самостоятельный предмет страдает и общение, и обучение.

Диалектичность живого обучения неразрывно связана с отношением учителя к учебной теме как к предлогу для приобщения к чему-то высшему, непреходящему, общечеловеческому. Тогда обучение становится искусством, помогающим детям жить полноценно и насыщенно. И вероятно, чтобы процесс научения стал делом, учеников объединяющим, требуется прямо-таки революционная перестройка дидактических представлений у большинства наших учителей.

Давно пора при обучении детей от 6 до 16 лет отказаться от монотона школьной формы индивидуалистического образования, оставив ее разве что старшекласникам (это они, если хотят, пусть поодиночке сидят, уткнувшись каждый в свой учебник, под пристальным взглядом квалифицированного консультанта). Во всех же других классах использование подобных форм обучения следовало бы либо сильно ограничить, либо вообще запретить.

## УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИКИ: ПОСЛУШАНАЯ ЛЮБОВЬ ИЛИ ДЕЛОВОЕ УВАЖЕНИЕ?

Когда по ходу урока или классного часа учитель начинает от учеников чего-то добиваться, то в его поведении всегда можно различить склонность либо к *деловому* стилю ведения работы, либо к *позиционному*, то есть связанному с притязанием на некое особое к себе отношение (например, более уважительное или хотя бы более внимательное) со стороны учеников\*.

И в том, и в другом случае учитель может быть как дружественным, так и враждебным. Одно не исключает другого, что и позволило в «теории действий» наряду с параметром «силы—слабости» (см. вып. 2), «инициативности—оборонительности», «дружественности—враждебности» (см. настоящий выпуск) выделить в качестве самостоятельного и такой параметр поведения, как «деловитость—позиционность», весьма ярко и причудливо отражающийся в особенностях общения людей друг с другом.

### ПОЗИЦИОННЫЕ ЦЕЛИ

В книге «Режиссура как практическая психология» П.М.Ершов подчеркивает, что одна и та же фраза (даже самая простая) может быть использована как с деловым, так и с позиционным подтекстом. «Приходите завтра», «Дайте мне стакан чаю», «Я слушаю вас», «Я сделаю все, о чем вы просили» и т.д. — произнесение любой из этих фраз может быть продиктовано и вполне деловой целью, например, *одернуть* партнера или, наоборот, более или менее кокетливо дать ему понять о своем к нему расположении. То есть открыто предложить (или принудить его) переменить занимаемую им «неверную» позицию в сторону увеличения дистанции во взаимоотношениях или, наоборот, некоего сближения.

---

\* См. главу 2 в кн.: *Ершов П.М. Режиссура как практическая психология.* — М., 1972.

По режиссерской «теории действий», позиционные цели общающихся могут быть направлены как на сближение (улучшение) отношений, так и, наоборот, на их ухудшение. В первом случае общающийся стремится *сократить дистанцию* в отношениях между собой и собеседником. Для этого используются разного рода лесть, кокетство и заискивание, более или менее прикрытые. Человек с целью сближения стремится доставить партнеру удовольствие или своим пониманием его исключительных достоинств, или же предвосхищением любых его суждений, которые тут же демонстративно преподносятся как собственные категорические убеждения.

Во втором случае человек стремится *увеличить дистанцию* между собой и партнером, потому что тот ведет себя не так, как следовало бы, позволяя себе претендовать на то, на что он претендовать не может, не должен и права не имеет. То есть его необходимо поставить на место, каким-то образом унизив в более или менее открытой форме.

В повседневном обиходе предьявления претензий выглядят как более или менее кратковременные стычки (одернуть, поставить на место и т.п.), во время которых речь идет не столько о деле, сколько о характере его выполнения.

### **«ТРУЖЕНИКИ» И «ЛЕЖЕБОКИ»**

Чтобы понять специфику режиссерского параметра «дело—позиция», сначала совершим экскурс по параметру «инициативность—оборонительность». Дело в том, что в общении с окружающими человек всегда выбирает одну из двух стратегий. Он либо инициативен, настойчив, то есть, как сказал бы режиссер, ведет в данной ситуации общения линию наступления за реализацию своих целей. Либо, когда подобной реализацией каких-то своих целей занят его собеседник, проявляет по отношению к ней некую оборонительную позицию (при этом, оставаясь достаточно внимательным собеседником, он не будет разделять озабоченности своего партнера, а в крайнем случае — случае глухой обороны — он даже и слушать ничего не захочет).

Одни учителя склонны свои уроки вести в инициативном, наступательном стиле, затрачивая на проведение урока много сил и особо не заботясь об их экономии, о бережном их расходовании. Условно назовем их «труженики». И в их число попадут как те, у кого уроки проходят почти всегда успешно, так и те, уроками которых ни дети, ни сам учитель почти никогда не бывают довольны. Объединять их будет сама установка «работая, работаю» без учета результативности и профессионализма.

В другую же группу попадут учителя, склонные свою психическую и физическую энергию почти в любых ситуациях урока всячески беречь и экономить. Поведение их во время урока режиссер определил бы так — с прохладцей. И хотя в их число войдут и те, кто у школьной администрации на хорошем счету и уроки которых вполне результативны (так что их даже обычно и выставляют перед всякими проверяющими комиссиями в качестве образцовых), тем не менее обозначим эту группу как «лежебоки».

Из-за своего стремления занять удобную, нехлопотную оборонительную позицию уроки у таких «лежебок» получаются какими-то безжизненными. Дети на них — какие-то вялые, вареные (а в некоторых случаях даже запуганные). А все потому, что сам учитель на уроке, как в сказке Пушкина, «царствует, лежа на боку».

А уж если он что и начнет делать (свою энергию тратить), то в свое собственное удовольствие, а не в удовольствие учеников, сидящих перед ним на уроке (включая гиперактивных и заторможенных, успевающих и отстающих, послушных и хулиганистых).

## **ДИДАКТИЧЕСКИЙ РИТУАЛ**

Учителя, занимающие спокойную позицию «лежебок», убеждены, что их обязанности всего-то лишь в том, чтобы задать и проконтролировать исполнение. Именно эта убежденность позволяет им обороняться от любых ученических инициатив, желаний, непониманий и проблем в классе. А поскольку ученики — живые люди, то эти желания, непонимания и проблемы будут во время урока обязательно появляться, то и дело вызывая постоянное глубокое недовольство учителя, что придаст его поведению враждебный оттенок.

Когда у учителя то и дело возникают к ученикам претензии, вызванные тем, что они много себе позволяют, мешая запланированному (то есть наименее затратному) ходу урока, то его поведение становится не только враждебным, но и по режиссерской терминологии *позиционным*. Так как учителя не будет устраивать сама такая позиция его учеников. И это начнет читаться в каждой мелочи его поведения.

Позиционная оборона учителей-«лежебок» обычно направлена на увеличение дистанции, то есть на *отдаление учеников от себя*, чтобы они знали свое место и не мешали учителю спокойно совершать дидактический ритуал.

## ПОЗИЦИОННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМ

Но вот перед нами разношерстная группа учителей-«тружеников». Остановимся на том из них, кто заинтересованно переживает каждый свой урок, кто стремится, чтобы все ученики у него на уроке работали и были самостоятельны. При этом возникающий на уроке рабочий шум его нисколько не смущает и он не пускается во враждебно-позиционные разборки с нарушителями порядка. Присмотримся-ка к его поведению — деловой или позиционной борьбой (целью) он занят?

Если педагог по ходу урока *возвышает*, то кого — себя или учеников? А если он *ставит на место* — то опять-таки себя или тех, кто находится перед ним? Он обслуживает свои интересы и желания или интересы и желания учеников, работая над их недостатками?

Или же он стремится к тому, чтобы занять как можно более лестное место в сердцах учеников, желая быть любимым учителем? (То есть хлопчет о каком-то для себя выгодном уменьшении дистанции между собой и ними?)

Или, наоборот, он стремится завоевать как можно больший авторитет? (То есть во все тех же небескорыстных интересах хлопчет об определенном увеличении дистанции?)

Конечно, для традиционных педагогических размышлений в безобидных обычных уроках учителей-предметников и учителей начальных классов видеть реализацию позиционных целей (то есть целей, направленных на сближение-увеличение дистанции) и прогнозировать их последствия — весьма непривычно. Тогда как режиссерский параметр «дело — позиция» заостряет наше внимание именно на них.

Все варианты позиционных целей учителя (вне зависимости, осознаются они им или нет) оказываются накрепко связанными с его профессиональными представлениями о своих правах и обязанностях. Именно они ежедневно заставляют современного учителя на своем уроке или трудиться засучив рукава над тем человеческим материалом, который перед ним, или стонать и сетовать, какие, дескать, негодные ему достались ученики.

## ДИАПАЗОН СТИЛЕЙ

Каждый учитель, приступая к уроку, невольно руководствуется своими личными представлениями о том, что может и должно произойти на уроке, а что — нет. Что он обязан будет делать, а *что не обязан*, так как это обязаны делать его ученики.

Ну, например, одни учителя считают, что дети обязаны слушать их, поэтому они — учителя — не обязаны десять раз повторять свое объяснение. Другие — что учителя обязаны заинтересовывать учеников. Третьи считают, что учителя обязаны в своей работе учитывать присущую некоторым детям забывчивость, неусидчивость и невнимательность. И так далее. Именно эти личные представления учителей о своих профессиональных правах и обязанностях и сказываются на стиле ведения урока. У одних учителей он мажорно-деловой, у других — пассивно-терпеливый, у третьих — истерически-взвинченный либо хлопотливо-беспомощный.

Одни учителя все время ставят на место учеников, одергивая и распекая их. Другие используют урок для возвышения себя, занимаясь саморекламой и самоутверждением. Третьи — то и дело стремятся выйти на контакт с учениками (уменьшить дистанцию во взаимоотношениях) покровительственным понуканием, уступчивостью или даже заискиванием (пусть и замаскированным).

Когда учитель на уроке берет инициативу в свои руки, то режиссера прежде всего заинтересует, для чего эта инициатива ему нужна. Для *делового наступления* или же для *позиционного*? А если на уроке учитель, допустим, *ушел в оборону*, то попытается понять — в деловую или позиционную?

Если мы видим, что поведение учителя на уроке позиционное, то какого именно типа? Чем он занят? Ставит своих учеников на место (пусть даже и вполне дружелюбно), то есть по-отечески одергивает и распекает их? Или же он возвышает себя, занимаясь саморекламой и самоутверждением (опять же таки вполне оставаясь в рамках дружелюбности)?

Или учитель, стремясь установить контакт с учениками (уменьшить дистанцию в отношениях), заискивает и слишком уступчив? Или, наоборот, злоупотребляет покровительственным понуканием?

Находить на эти режиссерские вопросы конкретные ответы, вытекающие из поведения того или иного учителя, и призван параметр «дело — позиция».

## **ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОСТЬ ВЗРЫВА**

От педагога, встретившего в поведении ученика проявление совсем уж недопустимой позиции, можно ожидать не типичной реакции (выяснение отношений, выговор и пр.), а использования каких-то особых средств педагогического воздействия.

Однако очень редко *прямое позиционное наступление* можно назвать единственно верным и возможным средством педагогического воздействия. Такое наступление А.С. Макаренко называл взрывом. Только в случае абсолютного доверия учеников и учителя друг к другу и полной ясности в их предшествующих отношениях возможен взрыв. Именно угроза для установившейся ясности и доверия вызывает бурю, желание взорвать возникший рецидив недоверия.

Правда, одиночный позиционный взрыв может быть уместен не только в случаях работы с самыми дорогими и любимыми классами, но и как крайняя мера и последнее средство в поисках контакта с классом, упорно и глухо обороняющимся от учителя или ярко враждебно настроенным к нему (подобная ситуация и была описана А.С. Макаренко в «Педагогической поэме»). Отметим, что в последнем случае успех вовсе не гарантирован и зависит от безукоризненно дружественной заинтересованности учителя, его искренности и уверенности в конечном успехе своих усилий.

## **СТРАХОВКА ОТ ПРИТЯЗАНИЙ**

Все, с чем учитель сталкивается в своей работе, может быть поводом для делового подхода, деловой борьбы. Так происходит, когда свою основную обязанность учитель видит в том, чтобы найти и осуществить столько разных дел и работ с детьми, чтобы в процессе их выполнения ученики обучались, воспитывались и развивались.

Все недостатки обучения, воспитания и развития детей для хорошего учителя — исключительно деловые объекты. Можно легко заметить, что именно деловой стиль работы требует от учителя настойчивости, изобретательности, оптимизма, то есть всесторонней подготовки и как предметника, и как психолога, и как педагога. И именно соблазн встать в сложных педагогических ситуациях на легкий путь банальной позиционной борьбы — самая большая опасность для начинающего энергичного учителя.

Например, какую деловую цель поставит перед собой опытный учитель, если класс шумит и не слушает его объяснений? Может быть, разделит класс на группы, которым даст либо одно общее, либо разные задания. Может быть, превратит свое объяснение в интересные и неожиданные вопросы для учеников, которые увлекутся самостоятельным поиском ответов. Может быть, учитель, сориентировавшись на ходу, вместо рассказа начнет что-то демонстрировать, параллельно давая такие комментарии, которые будут интересны и не очень

сложны для понимания расшумевшихся детей. И лишь по мере укрепления в классе рабочего настроения начнет увеличивать уровень сложности.

Выходов может быть множество, главное — не переходить к позиционной борьбе восклицая: «Какое вы имеете право?», «Как вы ко мне относитесь!», «Что вы о себе думаете?!», «Как вам не стыдно!», «Я же для вас стараюсь, а вы!..» и т.д.

Учителю лучше всего постоянно исходить из предположения, что в его взаимоотношениях с детьми в классе — полная и абсолютная ясность. Если эта ясность строится на реальном (а не на декларируемом) признании учителем своих обязанностей помогать всем и каждому из детей быть деловым, сообразительным и покладистым человеком, то он застрахован от позиционных притязаний. Они исчезают при установке на то, что дети в классе такие, какие они есть, и именно он — учитель — должен организовать и обеспечить для них интересную и полезную деятельность.

## **ЛОВУШКИ САМОУВАЖЕНИЯ**

Представление учителя о том, что он такой умный, хороший, благородный, порядочный, образованный и красивый (или даже неотразимый), обычно приводит его к позиции человека, претендующего не только на уважение, но и обязательную любовь со стороны учеников.

Лермонтов писал, что в любви подставляет для поцелуя щеку первым тот, кто себя больше уважает. Нередко самоуважение учителя гипнотизирует окружающих, и они предпринимают разного рода усилия, чтобы попасть к нему в доверие и поцеловать «подставленную щеку».

Некоторые ученики, ценя подобно фанатичным влюбленным оказанное им доверие, изо всех сил стремятся и выполнять все поручения своего кумира, и предугадывать его желания. Свои взрослые и благородные интересы этот учитель держит как планку, достичь которой так жаждут замороженные ученики.

Можно ли сказать, что встреча с такими учителями идет детям на пользу? Да. Но трудно сказать, что в этих ситуациях интересы детей главенствовали. Дети только подчиняли — добровольно — свои детские интересы интересам любимого и уважаемого взрослого. Каждый из них был занят не поиском своей тропинки, ведущей к своему пути, а старательным продвижением по стопам своего кумира «след в след». (К тому же при таком стиле работы учителя часть детей в классе — самых слабых, неуверенных, скромных и с трудом выходящих на контакт — всегда остаются без внимания.)



## **СОХРАНЯЙ ДИСТАНЦИЮ**

Если учитель настроен встретить в учениках послушание и покладистость либо признательность и обожание, то, не обнаружив на уроке ожидаемого, он неминуемо подвергается либо искусству начать позиционные разборки, либо в той или иной форме обидеться (то есть заняться увеличением дистанции во взаимоотношениях с учениками), либо начать более или менее явно набиваться в друзья или в любимые учителя (то есть начать сближение с учениками). При стремлении учителя к сокращению дистанции в педагогическом процессе возникает любовно-позиционный стиль.

Взаимная любовь — вещь тонкая, возникающая как заслуженный результат, но далеко не всегда. Другими словами, она является всего лишь одним (и не самым главным) из раскрывшихся бутонов цветка, окрепшего под действием света, тепла и ухода. Тогда как деловые отношения, не препятствующие зарождению симпатии, но сохраняющиеся и без нее, более чисты, свободны, нравственны.

Каждый из учеников, занимаясь реальными делами, обогащает себя, если дела эти выполнялись им по-своему. Поэтому деловой подход надежнее обеспечивает проявление и развитие неповторимых индивидуальных черт, нежели слепое копирование учениками повадок любимого учителя.

Разумеется, любя учителя, школьники работают лучше, интереснее, эффективнее. Да и какой учитель не хочет, чтобы его любили! Но школьная жизнь имеет свои практические, деловые показатели развития ученической личности. Влюбленность же в учителя оказывается вне этих показателей, ограничиваясь пребыванием в одном и том же состоянии. Ведь трудно представить развитие любви ученика к учителю на протяжении, например, пяти лет... Отношение учеников, обычно называемое любовью к учителю, имеет педагогический смысл, если возникает и удерживается в классе только как побочный результат профессиональных усилий педагога, но не как самоцель.

Хорошо, когда любовь детей к учителю вырастает из взаимного уважения, сохраняющего между ними определенную дистанцию. И хорошо, когда эта любовь не приобретает форм оперной восторженности, маниакального фанатизма или слепого копирования повадок любимого учителя.

## **КОКЕТСТВО КАК СТИЛЬ**

Если представить себе реально класс и взрослого человека, стоящего перед двадцатью пятью парами глаз, то не таким уж и праздным покажется

желание учителя-«труженика» воспользоваться не только деловым стилем общения. Основой позиционно-любовного стиля является кокетство взрослого с классом — специфическое сочетание предоставления ученикам инициативы с последующей либо учительской обороной (когда ученики не так пользуются предоставленной им свободой действий), либо учительским наступлением (когда ученики отказываются использовать якобы предоставленную им свободу).

Поначалу кокетство оказывается результативным, потому и закрепляется в личном опыте многих учителей. Но есть немало чутких учителей, которые, своевременно почувствовав возможные побочные эффекты, используют все свое педагогическое мастерство, чтобы даже малейшие проявления кокетства трансформировать в целеустремленный деловой стиль работы.

Если же кокетство затянулось, то оно неизбежно тянет педагогов к позиционным трясинам во взаимоотношениях: на уроках — к хроническому многословию, а при индивидуальных встречах с кем-то из учеников — к взаимному излиянию души.

## **ОПАСНОСТЬ ЛИЧНЫХ ПОЗИЦИЙ**

Чем меньше у учителя устремлений деловых, тем чаще он занят позиционными. Самовосхваление, разность, лесть или кокетливое самоуничижение могут виртуозно чередоваться в поведении учителя, когда он занят позиционной (пусть даже неосознаваемой) установкой, суть которой можно выразить так: «Мне хочется, чтобы они меня любили». Деловые же устремления как бы освобождают педагога от собственных позиционных забот и претензий к детям, и он перестает бросаться из одной крайности в другую.

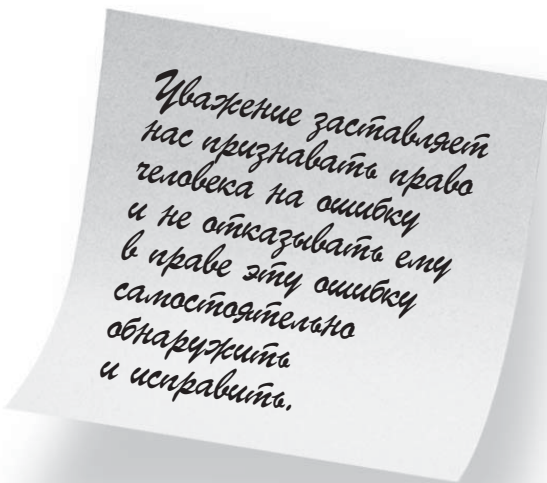
Когда деловое стремление учителя к осуществлению каких-то намеченных на уроке дел (слушать, писать, считать, отвечать, следить и т.д.) встречает сопротивление, то позиционный отход от дела одни учителя совершают слишком легко, тогда как другие умеют сохранять свой деловой настрой. И им это удается даже при самом упорном сопротивлении учеников, при самых неприятных и даже экстравагантных выходах кого-то из них.

Если же возникшая на уроке ситуация, наоборот, приятна учителю, то для него опять-таки возникает опасность перейти на личные позиции, так или иначе подчеркивая наметившееся уменьшение дистанции (хотя бы в знак благодарности).

## ИЩИ КОНКРЕТНУЮ ПРИЧИНУ

Какие советы можно дать учителям, чтобы они не выходили за рамки делового стиля общения в трудных для себя ситуациях?

Во-первых, увидев любое сопротивление (отказ, невыполнение — короче, не то, что ожидал увидеть и что сразу же не понравилось), поищите конкретные (деловые) причины случившегося (это не всегда легко сделать и требует активного, изобретательного мышления). Искать или предполагать следует такую причину, которая поддается деловому изменению и конкретному выполнению. Все возможные ошибки учеников — от лишней запятой до ошибочной точки зрения или тревожных мировоззренческих утверждений — предмет делового исправления.



Смешон был бы тот врач, который, обнаружив симптомы болезни, стал бы возмущаться и делать выговор больному за то, что тот все еще нездоров. Это дело врача — подыскивать такую микстуру, такую процедуру, такой совет, чтобы пациент выздоровел. Вот и учителю нужно найти такое дело-задание для трудного (непослушного или невнимательного) ученика, выполняя которое он наконец-то начнет плодотворно обучаться, развиваться и воспитываться.

Во-вторых, деловая позиция учителя укрепляется при уважении к ученику, признании учителем высокой ценности неповторимой личности ученика, на которого нельзя давить, но с которым нужно вместе работать. Уважение друг к другу тормозит и сдерживает позиционные соблазны (направленные как на увеличение, так и на сокращение дистанции) во всех школьных ситуациях.

Уважение заставляет нас признавать право человека на ошибку и не отказывать ему в праве эту ошибку самостоятельно обнаружить и исправить. А еще помогает удерживаться от злорадства и не терять достоинства.

Уважение к ученику не позволяет учителю заниматься на уроке самолюбованием и самоутверждением. Вместо этого ему открывается возможность учиться у детей и с их помощью приобретать новые запасы сил, знаний, радости.

В-третьих, учителю, планирующему урок, нужно быть готовым к тому, что какое-то из запланированных заданий на уроке может дать сбой и «не пойти» (а такое порой случается даже с, казалось бы, самым безотказным заданием, которое в других классах проходит на ура). И тогда ему необходимо будет принимать срочные меры делового характера.

Если учитель приходит на урок с установкой на непогрешимость разработанного конспекта или исповедуемой методики, то любая неудача потянет его к желанию списать случившееся либо на «неразвитых» и «невоспитанных» учеников, либо на свое тотальное неумение. И первое, и второе приводят к унынию.

Установка же на принятие срочных деловых мер поможет учителю вовремя сориентироваться и извлечь из своего педагогического заглавника такое задание, которое «здесь и сейчас» вызовет у учеников неподдельный интерес. А следовательно, и обеспечит аванс ученического доверия к заданию следующему, уже более сложному и приближающемуся к тому самому, что на данном уроке по какой-то причине дало сбой.

Подчеркнем, что с приобретением опыта учитель накапливает знания о том, что и кому из учеников дается трудно, где они обычно спотыкаются, где им надо помочь. Деловой подход к своим профессиональным обязанностям делает этот путь накопления бесконечным, так как индивидуальности учеников неисчислимы, как и все их личные открытия, их способности и все возникающие по ходу дела проблемы.

## **КАВЕРЗНЫЕ ВОПРОСЫ**

Учителям нужно забыть формулировку «ученики *должны* усвоить, запомнить, выполнить...». Единственная возможность — организовать такую ученическую работу, в результате которой то, что было намечено учителем, они и усвоят, и запомнят, и выполнят. Конечно, организовать работу гораздо сложнее, чем просто рассказать, просто дать задание, поставить вопросы и... в конце концов отругать за невыполнение.

Планирование того, что дети *должны*, провоцирует учителя на позиционное общение с классом. И учитель становится беспомощным перед основным

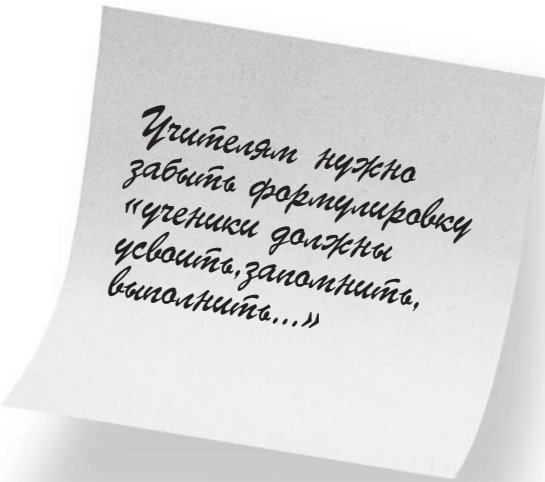
содержанием своей профессии — переделать плохое в ученике в хорошее, минусы в плюсы. Для такой работы по переделке-переплавке нужен и разнообразный материал, и многообразные формы коллективной работы, и многообразные критерии и способы контроля за ходом работы, которыми могли бы пользоваться сами ученики.

Если на уроке один только учитель видит и знает, что «верно» — что «неверно», «хорошо» — «плохо», «интересно» или нет, то у учеников, привыкших ориентироваться лишь на учительское мнение-разумение, начинает атрофироваться умение контролировать себя. Кстати, именно из-за этого так непомерно раздувается для некоторых учеников значение хороших или

плохих взаимоотношений с учителем. Повышенное же внимание к подобным проблемам может потом привести некоторых учеников в непролазную чащу пожизненных позиционных разборок, амбиций, иллюзий и тотальной неудовлетворенности.

Сравнивая записанный в учительской тетради план (или конспект) урока с тем, что произошло на самом деле, любой учитель может определить уровень своей деловой подготовки: насколько прошедший урок был формальным или творческим.

Все наши режиссерские советы идут вразрез с ожиданиями тех учителей, которые предпочитают вести уроки по конспектам (своим или даже взятым из каких-то популярных методичек). Какая роль в реализации намеченных задач и целей обычно отводится ученикам (таким разным и непредсказуемым!) в плане, конспекте или, как сейчас многие стали говорить, «сценарии урока»? Если там записано, что должны ответить ученики, то это не план школьного урока, а какая-то пьеса для театра абсурда.



*Учителям нужно забыть формулировку «ученики должны усвоить, запомнить, выполнить...»*

Даже если в плане записаны формулировки, которые должен произнести только учитель (рассказать, задать, спросить), то режиссер обязательно поинтересуется: а где же здесь обратная связь, то есть деятельность учеников? Некоторые из читателей поспешат возразить, что это именно для их обучения и приготовлены все вопросы и задания. «Но будут ли дети, — продолжит театральный режиссер, — эти задания выполнять?» «Обязаны!» — возможно, подумает иной читатель. А это значит, что при малейшем нежелании учеников выполнять то или иное задание их ждет учительское осуждение (диапазон которого огромен: от косого и украдкой брошенного взгляда до громогласного и нескончаемого пропесочивания). Если же класс послушно склонился над тетрадями, то театральный режиссер не применит поинтересоваться у учителя: а каковы, на его взгляд, мотивы каждого из приступивших к выполнению этого задания?

Подобные каверзные вопросы высвечивают те проблемы-парадоксы не легкого учительского труда, о которых в учебниках по педагогике обычно умалчивается, а вместо них предъявляется весьма упрощенная модель педагогического процесса. А ведь именно характер реальных целей и определяемое ими ученическое и учительское поведение в конечном счете высвечивают истинную ценность урока, а соответственно и уровень подготовленности к нему школьного учителя.

УДК 371  
ББК 74.200  
Е80

Общая редакция серии «Классное руководство»: *С.Л. Островский*

**Ершова А.П.**

Е80 Дружественные и деловые характеристики поведения учителя : педагогам о мастерстве общения с классом / Александра Ершова, Вячеслав Букатов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Классное руководство». Вып. 3).

ISBN 978-5-9667-0324-0

Выпуск посвящен теме повышения педагогического мастерства классного руководителя с помощью театральной «теории действий» П.М. Ершова. Она предлагает особый подход к решению проблем, связанных с преодолением и предупреждением ученической враждебности и безынициативности, случающейся в классе.

Материалы выпуска станут хорошим подспорьем учителям средней, старшей и начальной школы в разрешении многих конфликтных ситуаций как в урочной, так и во внеурочной жизни.

**УДК 371  
ББК 74.200**

*Учебное издание*

ЕРШОВА Александра Петровна  
БУКАТОВ Вячеслав Михайлович

**ДРУЖЕСТВЕННЫЕ И ДЕЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ**

**Педагогам о мастерстве общения с классом**

Редактор *М.Ганькина*  
Корректор *Э.Земцовская*  
Компьютерная верстка *В.Кулаков*

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–19078 от 08.12.2004 г.

Подписано в печать 23.04.2007.

Формат 60х90/16. Гарнитура «TextBook». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.

Тираж экз. Заказ №

ООО «Чистые пруды», ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165  
Тел. (499) 249-28-77, <http://www.1september.ru>

Отпечатано с готовых диапозитивов в Раменской типографии  
Сафоновский пр., д. 1, г. Раменское, МО, 140100  
Тел. (495) 377-07-83. E-mail: [ramentip@mail.ru](mailto:ramentip@mail.ru)

**ISBN 978-5-9667-0324-0**

© ООО «Чистые пруды», 2007