

Английский язык

Биология

География

Информатика

Искусство

История

Литература

**Воспитание
Образование
Педагогика**

№3 (9)/2007

Математика

Немецкий язык

Русский язык

Спорт в школе

Физика

Французский язык

Химия

Начальная школа

Дошкольное образование

Классное руководство

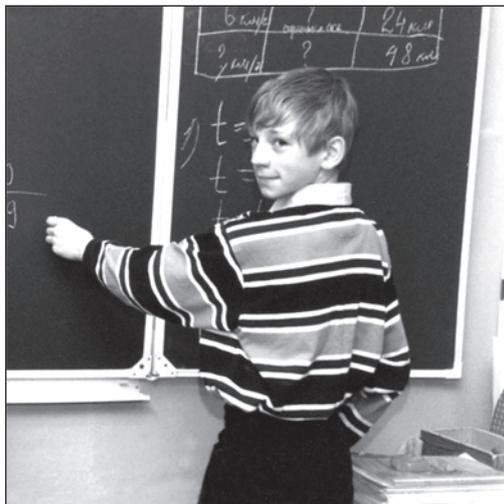
Школьный психолог

Здоровье детей

Управление школой

Библиотека в школе

НАТАЛЬЯ КАСИЦИНА
НИНА МИХАЙЛОВА
СЕМЕН ЮСФИН



Как разбудить собственную активность ученика

ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ:
тактика помощи

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»
Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»
Выпуск 3 (9)

**Наталья Касицина,
Нина Михайлова,
Семен Юсфин**

КАК РАЗБУДИТЬ СОБСТВЕННУЮ АКТИВНОСТЬ УЧЕНИКА

**ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ:
тактика помощи**

Москва
Чистые пруды
2007

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ. ЦЕЛИ И ОСНОВНЫЕ ТАКТИКИ	4
--	----------

ТАКТИКА ПОМОЩИ

Когда у ребенка заблокированы возможности самореализации	5
Страх перед внешней оценкой как сдерживающий развитие фактор	6
Для пробы сил необходимо безопасное пространство	7
Создаем правила, которые помогут поддерживать атмосферу доверия	8
Эмоциональный комфорт в классе: как он достигается на практике	9
Условия возникновения общности между детьми	13
Классный воспитатель, учитель и ученик: договор о намерениях	14
Тактика помощи – шаг за шагом	16
Речь и стиль поведения учителя: проверка на педагогичность	20
Учимся распознавать детские сигналы о помощи	23
О пользе активного слушания	27
Литература	31

ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ. ЦЕЛИ И ОСНОВНЫЕ ТАКТИКИ

Педагогика поддержки – так назвал Олег Семенович Газман деятельность педагога, которая принципиально отличается от обучения и воспитания, но необходимо дополняет их. Эта деятельность помогает становлению личностной позиции ребенка, его взрослению.

Когда в начале 90-х годов в массовой школе стала внедряться новая должность – классный воспитатель, возникла необходимость исследовать эту особую сторону педагогической профессии.

В результате сложились четыре тактики педагогики поддержки*. Названия тактик – «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» – отражают конкретный смысл, который приобретает педагогическая поддержка в зависимости от решаемой задачи.

Кредо тактики защиты – ребенок не должен оставаться жертвой обстоятельств. Задача педагога, использующего эту тактику, – выстроить такое пространство взаимодействия с ребенком, где нет угрозы его достоинству. Только при этом условии можно обеспечивать педагогическую поддержку ребенка, используя другие тактики.

Кредо тактики помощи – ребенок может многое с успехом сделать сам. Нужно только помочь ему убедиться в этом, разблокировать собственную активность ребенка, потерявшего веру в себя. Дальнейшее взаимодействие в логике педагогической поддержки состоится лишь в том случае, если ребенок сам предпринимает активные действия для достижения своих целей.

Кредо тактики содействия – ребенок всегда имеет объективную возможность выбирать и может стать субъектом выбора. Следуя этой тактике, педагог ставит перед собой несколько главных задач. Это развитие способности ребенка совершать выбор и видеть диапазон возможностей, заложенных в каждой ситуации, содействие в преодолении страха перед неизвестным.

Кредо тактики взаимодействия – это испытание свободой и ответственностью. Здесь ребенок уже подготовлен к выстраиванию договорных отношений с другими людьми. А педагог через процедуры, связанные с договором, создает условия, в которых ребенок овладевает логикой поиска и установления границ своей самостоятельности и ответственности. В этом и проявляется его «свободоспособность» – качество, которое О.С.Газман называл ключевым для осознания себя как автора и хозяина своей судьбы.

* В 2007 году четыре брошюры серии “Воспитание. Образование. Педагогика” посвящены тактикам педагогики поддержки: выпуск № 2(8) – тактике защиты, выпуск № 3(9) – тактике помощи, выпуск № 4(10) – тактике содействия, выпуск № 5(11) – тактике взаимодействия.

ТАКТИКА ПОМОЩИ

Когда у ребенка заблокированы возможности самореализации

Профессиональное кредо тактики помощи: «Ребенок многое может делать для себя сам, если будет активен в решении своей проблемы. Нужно помочь ему убедиться в этом».

Активность ребенка порождает и развивает его способность становиться субъектом деятельности. И, как следствие, автором своей жизни. Известный ученый-психолог В.А.Петровский, автор оригинального научного исследования природы активности, доказал, что люди, у которых есть определенные цель и задача, способны не только действовать в их непосредственных рамках, но и идти на риск, создавать для себя новые цели и задачи.

Изучая, как люди организуют себя и действуют в ситуациях риска, Петровский сделал ряд открытий, весьма важных для педагогики. Ученый показал, что любой человек, попавший в трудное положение, способен поставить перед собой задачу – найти из него выход. И активно действовать. Но – важная оговорка – *в пределах собственных возможностей*.

К сожалению, для ребенка в школе эти пределы чаще всего остаются непознанными. Через жесткие требования учителей и воспитателей он узнает скорее свои *невозможности*. А значит, у ребенка возникает и укрепляется представление о себе как о человеке незнающем, неумеющем, который – что самое опасное в этом представлении – так навсегда и останется ленивым и неспособным.

Между тем у ребенка, как у каждого нормального человека, есть потребность в самореализации. Он ищет и создает условия для нее через собственную активность.

Когда ребенок сталкивается с условиями, которые жестко блокируют *возможность самореализации*, то он разрушает или эти условия, или свою самооценку. И начинает думать про себя: «Я ленивый, я двоечник, что мне делать там, где все лучше меня?».

Если в школе не создаются условия для самореализации каждого ученика, то в пределах этой школы смогут самореализоваться лишь те дети, чьи возможности совпали с намерениями учителей, с педагогическими целями. А другие ученики останутся один на один со своей неспособностью жить и развиваться в этом пространстве.

Здесь из всего арсенала педагогической поддержки нужнее всего тактика помощи. Ведь она применяется тогда, когда ребенок в определенной ситуации объективно выступает как жертва, когда он подавлен чужой волей

или, наоборот, агрессивно противостоит ей. Такой опыт чрезвычайно опасен: жертва мстит и своему поработителю, и себе. Эта жизненная позиция, пусть и занятая вынужденно, прямо противоположна позиции субъекта.

Тактика помощи – это не только эмоциональная поддержка ребенка, когда он переживает *безвыходность* ситуации. Это в первую очередь создание условий, в которых ребенок может обратиться к самопознанию и самоанализу. Именно этот шаг необходим ему, чтобы обнаружить в себе уже имеющиеся реальные возможности (назовем их «Я могу»). И, опираясь на них, попытаться из ситуации выйти.

Страх перед внешней оценкой как сдерживающий развитие фактор

Наблюдая, как дети ведут себя в сложных ситуациях, классные воспитатели выявили следующее:

1. Одни дети, решая проблемы, используют уже известные им способы. (Кстати, эти дети весьма склонны прислушиваться к советам и подсказкам. Они сами часто просят и даже требуют от педагога объяснения, указания, как лучше поступить.)

2. Другие, особенно те, у кого есть лидерские задатки, рискуют принять что-то новое. Они как будто испытывают одновременно и себя, и ситуацию, и взрослых.

3. А третьи, и их немало, отказываются даже пытаться найти выход из ситуации, хотя в их опыте достаточно знаний и умений, чтобы это сделать. Эти дети заранее уверены, что способ и результат их действий взрослые сочтут неправильными. Они боятся ошибок и оценок, не верят ни себе, ни другим.

В конкретной ситуации и у конкретного ребенка все эти страхи могут проявляться по-разному. Но общий момент один: ребенок под воздействием страха блокирует свою активность, защищаясь таким образом от проблемы. Понятно, что это делает его как раз абсолютно беззащитным и беспомощным.

Тактика помощи в основном рассчитана именно на таких детей, на то, чтобы ребенок попробовал разблокировать свою активность и начал действовать. Но чтобы он сделал это добровольно, ему необходимо узнать вкус успеха, самостоятельно достигнув чего-то желаемого.

Образовательный эффект тактики помощи состоит в том, что на выходе из проблемной ситуации, после совершенных им самостоятельных действий, ребенок имеет опыт нового самоощущения: *«Я не хуже других. Я могу быть таким же успешным, как и другие. Все видели, как я сам успешно справился с задачей».*

В ходе такой поддержки ребенка ничему специально не учат и не воспитывают, он освобождается от прямых требований и указаний извне: «Ты должен!». Помощь создает ему перспективу и точку опоры для самопознания, самоопределения, самореализации в условиях *эмоционального комфорта*.

То, что ребенка не принимают таким, какой он есть, – одна из главных причин самоблокировки детской активности. Когда ребенку часто предъявляют «справедливые» требования и фиксируют в его сознании, что он с ними не справился, он в конце концов перестает даже пытаться выполнять эти требования. Однако он не утрачивает потребности быть признанным другими. В тактике помощи идет целенаправленное восполнение естественной потребности ребенка – *быть среди других равным* другим.

Для пробы сил необходимо безопасное пространство

Тактика помощи направлена на то, чтобы перевести ребенка из состояния «жертвы обстоятельств» в позицию «встречи с проблемой». Но для эффективной и безопасной для него организации этой тактики необходимо, чтобы ее опережала тактика защиты, освобождающая безопасное пространство, где ребенок сможет попробовать свои силы.

Защита – это своеобразный фильтр, помогающий сдерживать и блокировать негативные обстоятельства, в том числе и «антипедагогические» требования.

К сожалению, в школе порой можно встретить педагога, превратившегося в контролера. Ему все равно: может или не может ребенок выполнить общее требование, хочет или не хочет это делать, понимает или не понимает, почему от него это требуют, осознает или не осознает свои интересы, связанные с выполнением этого требования. Задача контролера – наказать нарушителя общей нормы.

Такая позиция опасна в ситуации, когда ребенок решится начать действовать. В это время он из-за своих возможных ошибок открыт для любого удара. Поэтому, приступая к выполнению тактики помощи, педагог обязательно должен страховать эту ситуацию, защищать ребенка от любой негативной оценки извне. Ведь в этот момент необходимы гарантии того, что окружающие способны понять и поддержать его.

Люди, окружающие ребенка, – это источники и условия его образования. Но если он не встречает в школе людей, которым он по-настоящему интересен и нужен, то ребенок постепенно перестает быть сопричастным тому, что там происходит. Тактика помощи создает условия, чтобы окру-

жающие были как бы реабилитированы в глазах ребенка. А это, в свою очередь, дает ему возможность и самореабилитации.

Создаем правила, которые помогут поддерживать атмосферу доверия

Эмоциональный комфорт для тактики помощи – условие, а не самоцель. Эмоциональная поддержка нужна для того, чтобы ребенок не побоялся делать первые шаги, чтобы он в этот момент был сосредоточен на себе, а не на других.

Чтобы создать атмосферу доверия, от педагога потребуются чуткость, терпение и мастерство. Пожалуй, основным фактором, помогающим в этом, будет открытость самого педагога. Нужно дать ребенку понять, что он вам интересен, разговаривать с ним о том, что интересно ему. Но не стоит забывать, что дети очень разные: кто-то готов сразу распахнуть душу любому, кому-то сначала нужно приглядеться, освоиться, оценить ситуацию. Именно поэтому не стоит ограничивать общение с учениками только темами учебных заданий. Чем лучше вы узнаете интересы ребят, тем проще вам будет выстраивать с ними взаимодействие. Максимальная доброжелательность, открытость и искренность вам помогут (нельзя забывать, что дети очень остро чувствуют фальшь и наигранность).

Не бойтесь делиться с учениками своим опытом, переживаниями, проблемами: глядя на вас, они поймут, что сами могут поступать так же. Очень важно поддерживать их в этом, помогать раскрыться. А насмешки и возможные издевки со стороны других учеников нужно мягко пресекать, но при этом обязательно прояснять с зачинщиками их истинные цели – возможно, самим задирам не хватает внимания, и это выливается в подобное поведение. Не бойтесь говорить о своих чувствах, в том числе и негативных (только нужно обязательно делать это в форме «Я-высказывания»), не бойтесь признавать свои ошибки – этим вы добьетесь гораздо большего доверия и уважения, чем поставив себя в позицию непогрешимого судьи.

Эмоциональный комфорт достигается в первую очередь за счет установления простых, понятных и выполняемых всеми правил. Создание этих правил может стать увлекательным и поддерживающим атмосферу доверия процессом. Ребенку важно чувствовать себя в этой ситуации таким, как все, – имеющим право искать и предлагать свои способы взаимодействия, которые помогут ему вписаться в пространство школы, класса, урока. Как это может происходить, хорошо иллюстрирует рассказ учительницы начальных классов одной из новосибирских школ.

Эмоциональный комфорт в классе: как он достигается на практике

Молодая учительница уже в первые дни работы столкнулась с тем, что ее первоклассники шумят на уроках. В разговорах с более опытными коллегами ей были предложены три способа борьбы с шумом:

1. Необходимо сразу знакомить детей с правилами поведения, а затем контролировать выполнение этих правил с помощью напоминаний и поощрений.

2. Необходимо закреплять эти правила в поведении детей через игры-упражнения, отработку навыков бесшумного открытия книг и усаживания за парты, поднятия рук при необходимости вопросов и т.п.

3. Необходимо создать «общественное мнение» по поводу недопустимости шума, поощрять выступления ребят, которые ратуют за дисциплину.

Эти варианты объявлялись педагогами начальной школы чуть ли не единственно возможными. Но учительница видела, что после ее замечаний в классе творится что-то неладное. Кто-то ябедничает, кто-то хитрит – делает вид, что не шумит, а стоит отвернуться – опять за свое.

Она делала почаще минутки отдыха, но потом не могла утихомирить ребят. Вернее, могла, но для этого необходимы были строгий тон, повышенный голос. В общем, сама учительница чувствовала себя неудобно. Склонная к диалогу и не приемлющая давления, она остро чувствовала, как сама давит на детей.

Когда ребята в очередной раз шумели, она заговорила с первоклашкой о том, ЧТО ТАКОЕ ШУМ В КЛАССЕ ДЛЯ НИХ САМИХ – БЛАГО ИЛИ ЗЛО? Но в лоб этого вопроса не задавала, а просто вспомнила себя в первом классе, как приходила после школы домой с головной болью, как мешал ей этот шум. Вспомнила и о том, как была командиром октябрятской звездочки и как учительница велела всем командирам следить за тишиной в классе. Помнила, как искренне хотела помочь учительнице и верила, что шуметь – это плохо, а в результате поссорилась со своей лучшей подружкой. Когда учительница вышла из класса и всем сказала сидеть тихо, а потом спросила командиров: кто из ребят вашей звездочки шумел, когда меня не было, – командиры честно доложили. Только один оказался «бесчестным» и своих не выдал. Но его выдали другие командиры. Это и была ее лучшая подружка.

Итак, на уроке возник шум. Выждав определенную паузу, учительница задает вопрос:

- Скажите, ребята, нужно ли в классе вести себя тихо?
- Да! – стройный хор в ответ.
- А зачем нужно сидеть тихо?

- А чтобы учительница не заругала!
- Разве я кого-нибудь из вас за это ругала?

Дружный хор: «Нет!». (Ребята действительно не могут назвать такого случая.)

- Ну что ж, если я вас не ругаю, значит, можно шуметь?
- А директор придет – заругает!
- Ну-ка вспомните, когда это директор приходил и ругал вас?
- А родители будут ругать...
- Но я ни на кого из вас не жаловалась...

Дети перебрали все «страшилки». Одна даже всех удивила, а потом и рассмешила своей очевидной нелепостью. Ее вполне серьезно увидела и предъявила одна из девочек. Это было уже под конец безуспешных поисков: кто еще может заругать за шум в классе? Лена, сидевшая у окна, увидела прохожего и вдруг заявила: «Если будем шуметь, тот дядя нас услышит, придет и заругает». От такой неожиданности все опешили, а потом рассмеялись. Лене сначала казалось, что смеются над ней, но учительница сказала: «Ты права, Лена, если мы еще громче будем шуметь, этот дядя действительно что-нибудь услышит и подумает: что это там в школе творится? Но я не думаю, что он придет и будет вас ругать. Он спешит по своим делам, вы ему не мешаете, у него от вашего шума голова не болит».

- А у вас? Вам никогда не бывает плохо, когда в классе шум?

И тут пошли сплошные жалобы:

- Мне плохо, когда в классе шумно...
- Почему?
- Голова болит...
- И у меня...
- И у меня...
- А у кого еще голова болит от шума? (Поднялось несколько рук.)
- А я вчера из-за шума не записала домашнее задание, и мама меня отругала...

– Кто-нибудь из вас попал, как Женя, в неприятную ситуацию из-за шума?

Оказалось, что почти у каждого ребенка в классе случалось что-то похожее.

Тогда учительница спрашивает:

- Но почему же мы все-таки шумим, если нам всем от этого плохо?

...Во время разговора учительница особенно внимательно следила за Вадиком. Единственный и поздний ребенок в семье, никогда не посещавший детские учреждения, он был абсолютно дезадаптирован школьной ситуацией. Он действительно не понимал, когда нужно сидеть, когда говорить,

и раздражал всех. Он как раз и был тем, кто больше всех шумел, обижался, задирал других детей, а они тоже не оставались в долгу.

А в классе своим чередом шли разговоры: что кому мешает сидеть тихо на уроке. Тут было много жалоб на соседей по парте. Но учительница спокойно «посредничала» между соседями:

– Давайте послушаем, как мы сейчас будем разбираться. И Оля, и Толя сидят за одной партой. Оля шумит, а что в это время делает Толя?

Толя:

– А я ей говорю, что у меня болит голова!

Оля:

– Неправда! Ты меня толкаешь!

Учительница не дает разгореться ссоре:

– Оля, а может быть, Толя говорит правду? Но не словами, а кулаками? Ты шумишь, у него голова болит, он тебя и толкает, чтобы ты не шумела? А ты, чтобы помочь Толе, тут же перестаешь шуметь, правда?

Все дети смеются, они понимают, что это шутка. А учительница обращается к Толе:

– Ну что, верный ты способ выбрал, чтобы избавиться от головной боли и шума? Попробуйте сейчас договориться: если у Толи заболит голова от шума Оли, то он тихо скажет об этом Оле. Она поможет Толе и не будет шуметь.

– А он?! Он мне будет помогать? – спрашивает Оля.

– Ну как, Толя?

– Если она не будет, то и я не буду.

Так все нашли свои способы. И вдруг Вадик заплакал. Это было полной для всех неожиданностью, и для учительницы тоже. Ребята было зашумели, но стоило учительнице поднять руку, как дети сами поняли, что нужно помолчать. Вадик, немного успокоившись, сказал:

– А я не могу себя «утишивать», я не могу сидеть тихо!

– Вот как? Ну это не беда, давай подумай, что тебе поможет? А мы помолчим, пока ты думаешь.

Вадик обреченно смотрит и уже готов вновь заплакать.

– А может, парту поменять? Хочешь пересесть к кому-нибудь другому? А знаешь, Вадик, так бывает. Походи, поищи в классе то место, где ты почувствуешь, что можешь сидеть тихо. Но это место можно найти только если все вокруг и я тоже перестанем разговаривать.

В конце концов выяснилось, что Вадик может «утишиться» сам только тогда, когда он будет сидеть за учительским столом. Состоялся договор, что если возникнет ситуация, когда уже совсем трудно-претрудно, Вадик может подойти к учительскому столу сам. Никто на это обращать внимание не будет, потому что человеку трудно и он сам себе помогает «утишиться».

В разговоре с этой учительницей мы спросили: не жалко ли ей было целого урока на то, на что иные учителя тратят минуты, и как она прогнозирует дальнейший ход событий?

«Жалко, конечно, – был ответ. – Но я думаю, что время, потерянное сегодня, сэкономится на массе замечаний, которые я была бы вынуждена делать завтра. Что же касается прогноза... Я ведь не просто так начала с ними этот разговор. Я же вижу, что детям становится легче, если они сами принимают целесообразность порядка, тишины».

Эта учительница очень точно уловила ситуацию: дети шумят не потому, что недисциплинированны, а потому, что не всегда могут контролировать свое поведение. И потому еще, что внутренний контроль отсутствует, поскольку вместо него уже живут «страшилки»: нужно тихо сидеть – для взрослых. Если будешь шуметь – придут накажут.

Учительница защитила детей от «страшилок», потому что сама не «страшилка». Помните, как она говорила: «И директор не ругает, и я не ругаю – так кого же вы боитесь?» Однако, снимая страх, учительница дала детям другую опору – их собственное представление о том, что шум – это неправильно.

Учительница осмысленно, профессионально решала задачи, связанные с педагогической поддержкой детей в сложной для них ситуации, используя тактики помощи и содействия каждому ребенку. Ведь каждый договаривался с другими, как он будет себя вести, когда ему мешает шум. И другие договаривались с ним. Особая ситуация с Вадиком уникальна уже потому, что не только найден выход для ребенка. Легализовалась его возможность помогать себе, когда «утишить» себя за партой нет сил. Дети получили хороший урок помощи Вадиду, они сами приняли в этом участие. Учительница чутко помогала детям осуществлять эту помощь: «Мы посидим тихо, нужно Вадиду помочь найти это место. Как хорошо, что мы помогли Вадиду его найти. Молодец, Вадик. Если будет трудно, захочется пошуметь, тихо встань и пойдти к моему столу. Я тебе уступлю место. Мы же понимаем, что ты сейчас себе помогаешь».

По существу молодая учительница создала ситуацию позиционного самоопределения первоклашек по поводу шума в классе. Они почувствовали себя людьми, способными избавиться от того, что им мешает.

Некоторые педагоги утверждают, что дети в принципе не могут анализировать и контролировать себя, вот и приходится все время наставлять, указывать, убеждать, а в случае неповиновения – наказывать (или принуждать, используя для этого мягкие и жесткие формы в зависимости от «податливости-неподатливости» ребенка к педагогическому воздействию). Когда мы приводили этот пример в педагогической аудитории, многие опытные педагоги говорили: но это же ненадолго! Дети скоро забудут о своих договорах. Правильно, но есть учительница, которая вовремя на это среагирует

и поможет детям опять окунуться в атмосферу взаимопознания и согласованных действий. Она ведь понимает, что такому тонкому делу, как самоконтроль, можно учиться всю жизнь, и помогает детям в этом учении.

Этот договор состоялся между детьми, но и педагог в нем полноправный участник не только со своим правом требовать от детей исполнения договора, но и со своей обязанностью (педагогической обязанностью) поддерживать детей.

Условия возникновения общности между детьми

Тактика помощи, помогая ребенку разблокировать свою активность, делает его чрезвычайно зависимым от людей, которым он доверился. Любая педагогическая технология тесно вплетена в реальную жизнь ребенка и взрослого, поэтому педагог должен осознавать, что тактика помощи потребует от него весьма аккуратных и ответственных действий. Взяв на себя ответственность доказать ребенку, что людям можно верить, педагог сам не имеет права обмануть его доверие. Если ситуация складывается таким образом, что окружающие отказывают ребенку в общности, педагог должен понимать, что ребенок, осмелившийся решать проблему, может потерпеть неудачу. Страховать его и смягчать последствия будет некому.

Тактика помощи не может быть реализована педагогом, если он не сумеет создать условия, позволяющие ребенку обнаруживать свою общность с другими людьми.

Обратим внимание на то, что тактика помощи часто предполагает плавный переход от деятельности по педагогической поддержке в воспитательную деятельность, цели которой сосредоточены не столько на конкретном ребенке, сколько на создании условий для возникновения и развития общности между детьми.

Наличие индивидуальной траектории движения позволяет ребенку рефлексировать свое обособление от других. (Ведь именно в обособлении возможны вопросы, обращенные к себе: *Почему я так поступаю? Что я хочу сказать себе и другим? Зачем я это делаю? Кто для меня другие люди? Могу ли я жить без других людей? Что несет мне свобода? Что несет моя свобода другим? Как взаимодействовать с человеком, чьи мнения не совпадают с моими?*)

А наличие общности – фундаментальное условие развития в ребенке способности к отождествлению себя с другими. Педагог поддерживает в ребенке этот процесс так же, как он оказывает ему поддержку в процессе обособления. Взрослый служит тем проводником, «мостиком», который остается между ребенком и другими людьми. Он особенно необходим при угрозах разрыва.

Иногда педагог допускает ошибку, желая особенно выделить и похвалить ребенка, с которым работает по тактике помощи. Но если по факту оказывается, что похвала преувеличена, она скорее будет воспринята как «подачка из жалости». **Хвалить ребенка за то, что он не умеет, так же вредно, как не замечать того, что он может.**

Педагог, осуществляя помощь, ни в коем случае не должен позволять никому (и себе в том числе) делать что-либо за ребенка, если он это может сделать сам. Ребенку необходимо убедиться, что он может обходиться и без посторонней помощи. Быть в этом не хуже других.

Тактика помощи предоставляет ребенку условия для самоиспытания, но минимизирует переживание ошибок за счет эмоциональной поддержки. Ребенок может увидеть и почувствовать ситуацию одновременно с **двух сторон**: с позиции собственного «Я» и с позиции других людей.

– Он видит, что окружающие смотрят на него с уважением.

– Он видит, что действительно смог представить им нечто такое, за что они признали его достойным уважения.

– Он чувствует радость оттого, что принят другими, и уважает себя за то, что смог стать уважаемым человеком.

Чем меньше была прямая помощь ребенку в его действии, тем больше у него оснований **гордиться лично собой.**

Теперь ребенок не боится внешних обстоятельств, наоборот, окружающие люди лишь подкрепляют его уверенность, поскольку они **явились свидетелями его успешности.**

Классный воспитатель, учитель и ученик: договор о намерениях

Осуществление тактики помощи невозможно без рефлексии.

Представим, что произошло столкновение интересов ребенка и требований учителя. Возник конфликт.

Потом классный воспитатель организовал для ребенка эмоционально защищенное пространство. Это то место, где нет конфликта, а значит, на него можно посмотреть сверху, как бы отделившись от него. (Позиция рефлексии – занять место над проблемой. Отделить ее от себя. Отнестись как к предмету, который можно безопасно исследовать.)

Представим теперь изначальную ситуацию глазами ребенка.

Ребенок видит себя в кругу взрослых людей, крепко держащихся за руки. Они не выпускают его в то пространство, где все живут хорошо и нормально. А его как ненормального (хуже всех, хулиган, лодырь и т.д. и т.п.) изолировали. Пробриться сквозь этот заслон невозможно, взрослые сильнее в своей решимости не выпускать «его такого» до тех пор, пока он не исправится.

Еще более сильный образ: ребенок стоит в кругу, обвешанный красными флажками «Должен!». Это флажки Страха. За оцепленным флажками пространством ребенок видит второе «оцепление» – это учителя стоят на страже своих «Должен!».

Но вот только одна беда: ребенок не знает, не ведает путей своего исправления. Они не открыты его «могу». Он уже не знает, как докричаться: «Я НЕ могу!». А взрослые видят: ребенок что-то говорит, *но не слышат, а предполагают*: «Он говорит нам: НЕ хочу!». В ответ на это мы ему скажем: «Вот и посиди в этом круге, подумай».

Ребенок мечется из стороны в сторону, пытаясь нарушить требования (флажки Страха). Но если ему удастся каким-то чудом, закрыв глаза, прорваться, он попадает в жесткий круг «второго оцепления».

Занимая позицию посредника, классный воспитатель видит эту ситуацию как бы сверху. Он руководствуется интересами обеих сторон, иначе посредничество не увенчается успехом. Посредник как раз и нужен в тех случаях, когда обе стороны не могут найти какой-то единый интерес, точку согласия.

Посредник видит эту точку или точки, как правило, раньше конфликтующих сторон. Но его «видение» само по себе ничего не значит, нужно еще суметь «организовать» процесс прозрения тем, кто его ищет.

Классный воспитатель доверяет тому, что ребенок «не сумасшедший», а потому *зла себе не желает*. (То есть **хочет себе добра**.) *Но не знает и не может понять, как сотворить себе добро, если на его пути выстроены два круга «оцепления»*.

Классный воспитатель доверяет учителю, что тот человек не злой, а потому **хочет добра ребенку**. Как человек, все знающий о добре, учитель уверен, что ребенок **должен хотеть добра**. Но **он знает, что ребенку не нужно добра. Он его не хочет**. Учитель **не может** понять, как сделать так, чтобы ребенок перешагнул через свое «не хочу!» навстречу добру.

Посреднику необходимо, с одной стороны, помочь ребенку не бояться «красных флажков» и «оцепления», дать возможность «потрогать» их и убедиться, что это НЕ СТРАШНО. Путь свободен. А с другой стороны, нужно сделать так, чтобы учитель не загораживал этот путь, не перекрывал ребенку горизонт.

Представитель каждой из конфликтующих сторон может в процессе рефлексии уяснить для себя, как эту ситуацию видит классный воспитатель. Механизм анализа – рефлексия, сопоставление «хочу» и «могу» внутри каждой стороны. Тогда появляется осознание, что есть другие реально возможные варианты решения конфликта «здесь и теперь». Соотнесение этих вариантов и выбор одного из них, максимально устраивающего обе стороны, есть нахождение точки согласия, первый шаг к выходу из круга конфликта.

Очевидно, что профессиональная работа в тактике помощи невозможна без различных знаний и умений. Но прежде всего она требует от взрослого нравственной позиции, позиции защитника и помощника, который не оставит ребенка в трудной жизненной ситуации, где бы она его ни настигла.

Тактика помощи – шаг за шагом

Задачи, которые необходимо решить по ходу осуществления тактики помощи, подразделяются следующим образом:

1. Создать условия для поисковой деятельности ребенка.
2. Предоставить ребенку условия для рефлексии и фиксации поисковой деятельности.
3. Предоставить ребенку в распоряжение знания, накопленные в культуре и в опыте других людей, которые подтверждают ценность активных действий по разрешению проблем.
4. Обеспечить безопасность самореализации в пределах реальных возможностей ребенка.

Проиллюстрируем, как действовала эта модель в реальной ситуации, которая произошла в одной из школ Кондинска (поселка городского типа Ханты-Мансийского округа). Мы явились свидетелями первых шагов, которые предпринимала классный воспитатель Г.А. Васечкина по выстраиванию тактики помощи Тане З.

Сначала краткая предыстория развития конфликта. Г.А. Васечкина была назначена классным *воспитателем* 6 класса, в этом же классе у нее планировалась учебная нагрузка по математике. Бывший классный *руководитель* так охарактеризовал Таню: вспыльчивая, резкая, ленивая, но способная. В прошлом году училась очень неровно – от четверки до двойки. В семье постоянные скандалы: отец пьет, практически все материальное обеспечение семьи и воспитание детей (их двое) на плечах Таниных мамы и бабушки (по линии матери).

В середине сентября Г.А. узнала, что родители Тани развелись. Отец ушел жить к своей матери, дети остались с мамой и с бабушкой. Вскоре Таня начала пропускать некоторые уроки, в основном первые, потом пропуски стали больше.

В конце концов Г.А. узнала, где пропадает Таня. Она ходит к отцу и своей второй бабушке. Ей там нравится, она их любит. Там от нее ничего не требуют. Но делает она это тайно, поскольку мама и бабушка запрещают видеться с отцом и его матерью.

Г.А. также увидела, что мать очень строго воспитывает Таню, приучает к аккуратности, на Тане часто лежат обязанности старшей сестры. Мама и бабушка не очень довольны Таней: ленивая дома, в школе плохо учится.

А в семье отца все наоборот: Тане рады, Таня – любимая дочка, внучка и т.д. Ни отца, ни бабушку абсолютно не беспокоит, была ли девочка в школе, как идут там дела. Они сами постоянно пребывают в веселом расположении духа, а точнее – вечно нетрезвые.

В школе Таню тоже не любят. Учителя – за то, что пропускает уроки, за то, что «способная, но ленивая». В классе есть группа девочек, претендующих на лидерство, но Таня держит себя по отношению к ним независимо. Те в ответ как могут блокируют все, что проявляет Таня хорошего.

Г.А. чувствовала и понимала, как невыносимо плохо Тане в школе и дома. Одна радость: идти туда, «где тебя любят и понимают», – к полупьяным папе и бабушке.

Г.А. собрала учителей класса и сказала, что хотела бы поговорить о Тане. Тут же посыпались жалобы на девочку, жалобы обоснованные и справедливые. Были претензии и к классному воспитателю: надо что-то предпринимать, ребенок часто не ходит в школу. Это в перспективе может обернуться для Тани второгодничеством.

Г.А. спокойно, доброжелательно и сочувственно выслушала коллег, во всем с ними согласилась. А потом сказала: я расскажу вам историю Тани так, как видит ее она сама. И Г.А. стала рассказывать историю девочки, лидера по натуре, самолюбивой, которую никто не любит. Что она слышит о себе? Г.А. просто зачитала слова, которые только что произносили ее коллеги. Среди них не было ни одного доброго! А вот что она слышит от мамы каждый день – тоже ни одного доброго! А все эти люди искренне желают Тане добра, но она его не видит, она слышит злое «должна!».

А вот что она слышит от папы и бабушки: она слышит доброе слово и видит добро. Она к нему тянется. Здесь ей никто зло не говорит: «Должна!». Здесь ей просто рады.

«Скажите, люди, – обратилась Г.А. к коллегам, – что бы вы делали на месте этой девчушки? Она ведь бежит от людской нелюбви к любви. Ей запрещают туда идти, а она всеми правдами и неправдами туда стремится. У меня, когда я хочу ей сказать: «Таня, ты должна!», уже от страха язык немеет! Ведь я сейчас ей скажу то, чего она боится, от чего бежит, она убежит и от меня, а кто ее вернет в школу? Что с нею будет? Вчера я заметила, что она с двумя девочками ходила возле гаражей». (Взрослые тут же поняли, что беспокоит Г.А. Гаражи – это известное в поселке место, где собираются «асоциальные элементы».)

Первым откликнулся учитель рисования: «Знаете, а у меня с Таней нет конфликтов. Правда, она пропускает иногда уроки, но не так часто. А когда бывает, рисует увлеченно и хорошо». К чести большинства коллег, они поняли и приняли тревогу Г.А. Лишь один учитель упрямо твердил: «Пусть

ее воспитывают родители, а мне нужно, чтобы она на уроки ходила и домашние задания выполняла». Г.А. не стала возражать и постаралась смягчить попытки других учителей объяснить, как неправильно «так поступать с ребенком». Она просто обратилась ко всем: «Давайте подумаем, кто чем может помочь Тане?».

Не будем рассказывать обо всех вариантах помощи, которые придумал каждый учитель. Обратим особое внимание на один. Учительница литературы, признанный авторитет среди детей, особенно старшеклассников, давно является руководителем школьного театра. «Театралам» тайно завидует вся школа: во-первых, у них действительно хорошие спектакли, успех их очевиден. Главные герои, спустившись с театральных подмостков, продолжают оставаться героями и в жизни: в школе их все знают, они пользуются своей славой и вне спектаклей. Во-вторых, среди театралов настоящее братство: у них дружная компания, они своих и в школе не дадут обидеть.

Среди этих театралов и «лидерши». Учительница литературы сказала: «Я думаю, у Тани получится на сцене. Я постараюсь ввести ее в наш круг, прикрою ее своим авторитетом. Думаю, у меня хватит ума и сил подружить девчонок. Во всяком случае, я смогу показать им самим, насколько они некрасивы, когда так заносчиво ведут себя с Таней. Тем более что на уроках я тоже смогу контролировать эту ситуацию».

Одно только требование было обращено к Г.А., и она с радостью взялась его выполнить: нужно сделать все, чтобы Таня не пропускала школу.

Г.А. разработала целую тактику: изменила свой привычный маршрут до школы. Теперь она по утрам шла по улице, где живет Таня, благо на этой улице дома многих детей из ее класса. Они уговорились, что все вместе будут встречаться на углу возле поворота к школе. Г.А. объяснила это детям просто: я классный воспитатель, я обязана проверять, посещаете ли вы школу. Но у меня не каждый день первые уроки, а так я иду по своим делам, а заодно встречаю вас. Если кто-то заболел или что-то случилось, это сразу же видно: человек не пришел на условленное место. Опять же надо далеко ходить, зайду домой и узнаю, в чем дело.

Расчет Г.А. был правильным. Мама и бабушка вовремя выпроваживали Таню из дома в школу. И Тане оставался только один путь, а там ее обязательно встречали ребята из класса и Г.А.

Так Таня лишилась возможности не ходить в школу, но обрела в учителях внимание и поддержку. Помогла и тактика учителя литературы. И хотя «лидерши» все равно не во всем соглашались с Таней, случались и такие ситуации, когда мнение Тани признавалось. Было видно, как это окрыляло девочку.

При этом обнаружились другие трудности: овладев лидерством, девочка часто не могла использовать это преимущество себе во благо. Она начинала командовать детьми, навязывать им свое мнение, даже оскорблять их. Но эти проблемы – поле для применения другой тактики педагогической поддержки, тактики содействия.

Пример с Таней показывает, как учителя, используя все, что есть хорошего в Тане, помогли ей опереться на свои «я же могу!» и открыли (разблокировали) путь к образованию.

Необходимо заметить, что никто не снял требований к Тане – посещать школу и хорошо учиться. Просто педагоги пошли на компромисс, сделали точный профессиональный выбор. Они договорились временно не замечать промахи Тани, снять угрожающее «ДОЛЖНА!». Они захотели обнаружить и поддержать то, что она МОЖЕТ. А то, чего «не может», заблокировать собой – своим взрослым умением преодолевать *вместе с девочкой преграду, но так, чтобы она этого даже и не почувствовала.*

Г.А. очень старалась, чтобы ни Таня З., ни кто-то из других детей не подумали, что классный воспитатель не доверяет Тане, а потому приходит каждое утро на их улицу. Все должно было быть правдиво и было правдиво! Действительно, Г.А. после того, как подходила к школе, прощалась с ребятами и шла по своим делам. Действительно, если кто-то из ребят не приходил на условленное место, они обязательно подходили к крыльцу дома, и классный воспитатель узнавал, что случилось. Действительно, уже оперативно можно было решить, кто пойдет к заболевшему, передаст домашние задания, новости школы, привет от друзей.

...Кто мы? Чего хотим? Что нам мешает? Эти вопросы неоднократно должны задавать себе и учителя, и классный воспитатель – посредник, и ребенок и фиксировать все новые и новые ответы. Так они смогут найти то общее, по поводу чего можно прийти к согласию: «хотим одного и того же», «мешает одно и то же». И через это направить совместные усилия на преодоление «мешающего».

Однако следует помнить, что в тактике помощи запрещено ставить перед ребенком какие-либо цели или задачи. Ему только предлагается ситуация, но уже в таком виде, чтобы ребенок наверняка смог себя проявить. Поиск самореализации – вот основная задача ребенка. Восстановление доверия ребенка к школе и учителям – вот задача посредника. Предоставление ребенку права осуществлять самореализацию в условиях школы – вот задача учителя, воспитателя (внешних обстоятельств). Важно, чтобы внешнее на определенном этапе не входило с внутренним «я хочу» и «я могу» ребенка в конфликт. Это дает ему возможность построить активную позицию движения из проблемы в пространство школы (в пространство образования).

Опыт показывает, что для эффективной деятельности в тактике помощи педагог должен владеть определенными навыками общения и коммуникации. На характеристике некоторых из них мы остановимся подробнее.

Речь и стиль поведения учителя: проверка на педагогичность

До недавнего времени считалось, что каждый человек, вовлеченный в профессиональную деятельность, испытывает трудности в работе исключительно потому, что у него не хватает каких-то знаний и умений. Однако исследования, предметом которых являлось педагогическое общение (А.А.Бодалев, В.С.Грехнев, А.В.Добрович, В.А.Кан-Калик, А.В.Мудрик и др.), убедительно доказывают, что иногда с опытом у учителя во многом утрачиваются навыки общения с детьми. Эти педагоги зачастую совершают незаметную для себя подмену: их общение все больше приобретает черты стереотипного поведения. В их суждениях о детях чаще, чем в суждениях молодых учителей, присутствуют высказывания усредненного, общего характера: «Поверьте мне, я-то уж **их** знаю!», «**Этот** Вася наговорит. Слушайте его больше! **Они** в этом возрасте **все** хитрые!», «С **ними** надо построже!».

Понятно, что все педагоги испытывают те или иные чувства по поводу того, что воспитанники говорят или делают. Диапазон чувств широк: от полного прития (положительные) до полного неприятия (отрицательные). С точки зрения того, какой тип восприятия детей превалирует, учителей можно условно поделить на два типа: *приемлющие* и *неприемлющие*.

Первые находят приемлемой большую часть поступков учащихся, гораздо менее склонны к осуждению, гибки. У них более высокая степень терпимости, меньше потребность навязывать свое представление о правильном и неправильном. Отмечено, что обычно такие люди проявляются как приемлющие во всех своих взаимоотношениях с людьми.

Неприемлющие устанавливают высокие стандарты для своих воспитанников (учеников); у них жесткое представление о правильном и неправильном. Они полагают, что любая критика помогает воспитанникам избавляться от недостатков, слабостей.

Притие или неприятие другого таким, каков он есть, – вот одна из ключевых проблем тактики помощи.

Если внимательно понаблюдать за педагогами, принимающими и не принимающими детей, можно увидеть, что они говорят с ребенком разными языками – языком прития и языком неприятия.

Язык прития – это прежде всего доброжелательный взгляд, сочувствующая, приобдряющая или веселая улыбка. Для этого языка характерны

кивки в знак согласия, спокойный тон, рассуждающая интонация. Общаясь таким образом, педагог всем своим видом дает понять, что человек, ребенок, с которым он общается, приятен ему. *У языка приятия исследователями обнаружен поразительный эффект: он стимулирует у собеседника желание говорить о своих проблемах, решать их.*

Язык неприятия – осуждающий взгляд, ироническая, саркастическая улыбка. Назидательный, наступательный тон, жесткая мимика лица: сдвинутые брови, колючие глаза. *Язык неприятия сообщает человеку, что он в чем-то провинился, он плохой, чего-то недостоин, общение с ним не доставляет особого удовольствия. Почва, на которой произрастает такое общение, сильно удобрена оценками, осуждением, выговорами.*

Из общения с педагогами можно зафиксировать, что многие из них считают приятие чем-то пассивным, полагают, что если принимать ребенка таким, каков он есть, то он остановится в нравственном развитии. Нелишне в этой связи напомнить мудрость: «Почаще говорите человеку, какой он плохой, и он наверняка станет плохим».

На каком языке все же легче говорить? В одном случае изменяться должен лишь тот, кому адресовано неприятие, т.е. изменениям себя должен подвергаться ребенок. В другом – педагогу приходится на самом деле выступить человеком, принимающим ребенка, осознанно идущим к этому. Если в конкретных, реальных обстоятельствах что-то мешает педагогу двигаться навстречу ребенку, то ему необходимо обратиться к себе как к простому смертному, наделенному, как и все, невозможностью «правильно» (т.е. педагогически целесообразно) реагировать на всевозможные раздражители.

Важно учесть, что если педагог только «стареется» испытать приятие, а на самом деле раздражен, то эта игра может навредить прежде всего ему самому. Важно понимать, что всегда есть возможность извиниться за свою вспыльчивость и недоверие.

Поэтому следует спокойно заняться самонаблюдением, чтобы уяснить, какова ваша собственная зона «приятия – неприятия», от чего зависит изменение ее границ.

В этой работе важны несколько условий:

- 1) оптимистическое отношение к себе («Если я захочу, у меня получится»);
- 2) здоровая самооценка («Я смогу только то, что смогу. Но даже это даст мне возможность быть лучше»);
- 3) нацеленность на ребенка;
- 4) аналитический подход к собственному опыту общения (умение устанавливать причинно-следственные связи собственных поступков).

Возможно, в самонаблюдении вам поможет выполнение следующего задания.

Напишите:

1. Что из того, что есть в ребенке, вы готовы принять безоговорочно?
2. Что готовы принять, но при условии, если... (напишите в одной колонке, что вами принимается, в другой – условия, при которых вы это принимаете)?
3. Что в ребенке вами безоговорочно не принимается?

Лучше, если это задание вы выполните адресно, то есть имея в виду конкретного ребенка. Для сравнения возьмите трех человек: одного, который вам наиболее симпатичен, другого, вызывающего скорее нейтральные чувства, а третьим должен быть ребенок, наиболее вас раздражающий.

После завершения работы сравните, есть ли что-нибудь общее в том, что вы безоговорочно принимаете в детях, несмотря на различные чувства, испытываемые к каждому? Какие условия и кому (себе или ребенку) вы ставите в качестве гарантии его приятия? Есть ли что-нибудь общее в вашем неприятии детей?

Прежде чем приступить к коррекции собственного поведения, важно обратить внимание на некоторые сопутствующие факторы.

Понаблюдайте за собой во время перемен: рационально ли вы тратите силы? Используете перемену, чтобы отдохнуть или... чтобы «накачаться» новыми проблемами?

Обратите внимание на «эхо воспоминаний». Научитесь ловить его! Иногда захваченный неприятными воспоминаниями (что-то произошло дома; накануне урока кто-то испортил настроение) человек, не замечая того, переносит свое состояние на окружающих. И вот разговор с классом начат в повышенном тоне (сказалось «эхо воспоминаний»). Затем следует вопрос: «Кто пойдет отвечать?». Желаящих нет: кому охота попадаться под горячую руку.

– Что? Никто не знает? – Педагог уже едва сдерживает раздражение.

Частенько в таких случаях вскоре происходит «разрядка» – накричал, обвинил и... успокоился, однако нанес незаслуженную обиду другим.

Обычно человек, не осознающий, как на него действует неприятная ситуация и как он реагирует на нее, находится в плену эмоций, настроения. И делает такими же пленниками окружающих. «Человек настроения», как правило, себе прощает больше, чем другим. Оценивает людей и события в зависимости от собственного состояния (хорошее настроение – позитивные оценки, и наоборот).

Не секрет, что характер человека в полной мере проявляется в общении. Очень многое в нашей способности правильно *настраиваться на другого* человека зависит от того, насколько мы знаем самих себя.

Реализуя тактику помощи, все участники имеют уникальный шанс «потренировать» свои возможности в принятии Другого. Обнаружить этическую и нравственную ценность – возможность принимать человека таким, каков он есть в свободной зоне своей активности.

Учимся распознавать детские сигналы о помощи

Умение общаться с детьми иногда трактуется как способность правильно излагать и разъяснять воспитанникам какую-то информацию.

Но кроме того, наличие способностей к общению с детьми предполагает:

1. Способность понять логику ребенка, видеть вещи его глазами.
2. Способность видеть в ребенке равноправную личность.
3. Готовность критически отнестись к самому себе и открыто принять критику в свой адрес, от кого бы она ни исходила.
4. Способность признать ошибку.
5. Умение оказать влияние на ребенка, предоставляя ему право на самопознание, самоанализ, сопоставление своей точки зрения с другими.
6. Чувство юмора.
7. Владение словом, мимикой, жестом.

Освоение вышеперечисленного и овладение им дают возможность выхода к паритету в общении с ребенком (взаимоуважение, равные права и обязанности субъектов коммуникации). ***Каждый ребенок имеет право на такого педагога, рядом с которым он может научиться культуре человеческого общения. Каждый педагог имеет возможность развить в себе качества человека, культурно общающегося.***

Педагогика – это специализация в области живого, непосредственного общения взрослого и ребенка. Поэтому специалисту-педагогу необходимо помнить, что все вербальные (словесные) сообщения – это код: языковые эквиваленты наших чувств, но не сами чувства.

К сожалению, ясные, легко понимаемые сообщения – довольно редкое явление. *Многие сообщения, исходящие от взрослых, а от детей тем более, – это чистый код. То есть содержание сообщения может быть связано с чувством или ощущением, но не выразить это чувство ясно.* Например, вместо «я хочу есть» ребенок может сказать: «Который час?» (иначе говоря: «Уже много времени, пора обедать!»). Слушающий (педагог) может понять вопрос буквально и спокойно сообщит: «15.00». И не сразу поймет, почему его точный ответ гневно воспринят спрашивающим. Поскольку ребенок таким образом намекал, что пора бы отпустить пообедать, ведь урок-то закончен!

Как часто мы слышим: «Поставь себя на место другого!». По существу, это как раз и означает: переведи то, что он чувствует, и то, как говорит об этом (словами, молчанием, мимикой, жестом), на свой язык. Однако «перевод» будет невозможен, если тот, кому говорят, не умеет слушать.

Если педагог знает и понимает, что информация может быть «закодирована», то он будет внимателен не только к словам, но и к тому, что идет подтекстом, – мимике, жесту, реплике и т.д. *Часто педагог, чтобы сэкономить время и силы на разговор с ребенком, не дает ему договорить до конца, думая, что с лету понимает, что тот хочет сказать, что имеет в виду.* Но иногда вместо сэкономленных сил и времени он тратит и то и другое. Вот один пример того, что происходит, когда человеку не дают высказаться до конца.

Классный руководитель:

– Миша, почему ты не пришел на встречу с Клавдией Петровной? Мы же договаривались!

Миша:

– Я не знал.

– Как не знал? Все ребята знали, а ты не знал? Ты разве не присутствовал на классном часе?!

– Присутствовал. Но я не знал...

– А ты никогда ничего не знаешь! Когда что-нибудь совместно решается, ты в это время ведешь разговоры с Колей! А когда нужно объяснить, почему ты подвел всех нас, говоришь, что не знал!

– Но я действительно не знал...

– Я не хочу больше иметь с тобой дел! Если у человека нет совести, то объяснять ему, почему он поступил бессовестно, бесполезно! Вместо того чтобы извиниться...

Коля:

– А что вы на него кричите? Кто дал вам право?!

Классный руководитель:

– Прекрасно! Вот и защитник выискался! Сам-то ты пришел, а дружок твой «ничего не знал»! Хоть бы сговорились, когда обманывать собирались...

Коля:

– Кто врет!!! Вы тоже бросили бы мать и побежали в школу?!

Классный руководитель (явно опешив):

– При чем здесь мать?! Объясните толком...

(Этот инцидент мог бы закончиться по-разному. Обиженные ребята могли бы просто отказать учителю в объяснениях. Ситуация могла бы породить конфликт между Мишиной мамой и классным руководителем.)

Приведенный пример – довольно простой, хотя и классический случай. Более сложной является ситуация, когда говорящий как бы специально выбирает кодирование в качестве средства общения.

Достаточно показателен в этом отношении случай, происшедший на уроке в старших классах, которые вел преподаватель из университета. После его урока в форме лекции был классный час. Большинство старшеклассников были явно чем-то раздосадованы. Классный воспитатель спросил: «Что-нибудь случилось?».

В ответ на это некоторые из ребят посетовали на то, что лектор вел лекцию в очень быстром темпе, они не успевали записывать, осмысливать. «Попытались ли вы сообщить преподавателю о своем неудобстве?» – спросила классный воспитатель. «Конечно! Мы ему все время об этом говорили!» – «И что же?» – «Он не обращал внимания!» – «И что же вы говорили?» – «Нельзя ли повторить последнее слово?», «Я не успела записать термин». – «И что же преподаватель? Не продиктовал термин и не повторил последнее слово?» – «Ой, не надо его защищать! Он же преподаватель и должен понимать, что мы не успеваем! Что толку, что он термин продиктовал и последнее слово повторил, мы же все равно не успевали!»

После паузы, которая как бы означала, что предыдущий этап разговора закончен, классный воспитатель задала новый вопрос: «Как вы думаете, преподаватель говорил в быстром темпе для того, чтобы специально создать для вас трудности?» – «Нет, конечно!» – «Тогда почему?» – «Ну, наверное, ему самому медленно говорить трудно. А может быть, ему кажется, что для нас ничего сложного нет – за ним успеть».

Пауза. Классный воспитатель начинает третий этап разговора с фиксации того, что ребята САМИ сказали. «Понятно. Значит, преподаватель сам испытывал какие-то трудности». – «Нет, он не испытывал. Это мы испытывали». – «Но вы же сами предположили, что, возможно, ему медленно говорить трудно, поскольку он увлечен содержанием».

Пауза. (Классный воспитатель ждет: будут ли возражения против такой фиксации. Возражений не последовало. Все согласны.) Классный воспитатель «продолжает разговор», а на самом деле переходит к четвертому этапу. «А кто-нибудь помог преподавателю справиться с его трудностями?» – «Я. Но если честно, я скорее помогала себе, чем ему. Я подошла к нему во время перерыва и сказала, что не успеваю за его темпом. Попросила говорить медленнее». – «И что преподаватель?» – «Он сказал “спасибо”, смутился. Потом предложил мне подмигивать ему, как только темп на лекции меня не устроит. Он сказал, что так ему будет легче ориентироваться и держать нужный темп».

Пауза. Важно, чтобы ребята осмыслили, О ЧЕМ говорит их одноклассница. Ведь она сообщает о том, как помочь себе, помогая другому. Пятый этап разговора: «И что же?» – «Во второй половине лекции я почти все успела записать. Правда (смеется), у меня глаз устал мигать». (После этих слов весь класс и классная воспитательница облегченно рассмеялись.) Но сквозь этот смех классная воспитательница успела увидеть и услышать, как один из парней сказал: «Вот почему во второй половине стало легче!».

Шестой этап разговора: «Что ты сказал, Миша?» – «Да так, это я себе». – «Ну и что ж, мне интересно». – «Нет, ну правда! Во второй половине ведь действительно он говорил медленнее!» Воспитательница: «Скажи спасибо Лариске, она свой глаз пожертвовала для общего дела». (Смеются и шутят над Ларисой. Она стала героиней этого случая. Но и какой опыт ребята получили! **Есть на что опереться при новой встрече с преподавателем.**)

Мы намеренно привели этот пространный диалог, чтобы показать, как важно уметь распознавать и расшифровывать код.

Вернитесь опять к началу рассказа. Попробуйте ответить, мог ли сам преподаватель без помощи Ларисы обнаружить «код»? В чем он заключался? Не выходите за рамки текста. Не достаивайте его. Ищите только в его пределах. «Помогите преподавателю» его обнаружить.

Что испытывал ребенок	Как он это закодировал
Беспокойство по поводу того, что, возможно, сегодня в школе не будет дискотеки.	«В нашей школе с нами никто не считается! Все что-нибудь придумывают! В соседней школе и вечера проводят, там вообще с ребятами считаются...»
Боязнь, что может выступить не так успешно, как хотелось бы.	«Понавыдумывали конкурсов! Кому они нужны?»
Чувство страха перед тем, что его отвергают или им пренебрегают	«Эти девчонки такие заносчивые! Ни с кем не считаются, все время выставляют только себя!»

Как мы видим, очень важно научиться говорить достаточно прозрачно, открыто, если искренне хочешь, чтобы тебя поняли. Использование «кода» – свидетельство того, что человек не научился ясно выражать свои мысли и чувства или он почему-то не хочет, чтобы его подлинные мысли были действительно поняты. Парадокс, однако, заключается в том, что мысли человек пытается утаить, а действий ждет в соответствии с ними.

Педагогу в его повседневном общении с людьми, особенно с детьми, важно помнить, что он может иметь дело с закодированным посланием. Профилактикой многих возможных недоразумений, неэффективных педагогических воздействий может служить целенаправленная работа воспитателя над собственным умением «раскодированного говорения» и расшифровки речевого кода ребенка. *«Посредник» может никогда не добиться успеха, поскольку, как правило, именно в ситуации конфликта люди чаще всего прибегают к кодированию своих посланий.*

Возможно, примеры классического кодирования, которые мы собрали, помогут в подготовке к «посредничеству».

Следует признать, что большинство сообщений детей является исключительно кодом и поэтому трудно для понимания. Очевидно, что нелепо педагогу реагировать только на код. Делать это – значит не понимать истинное сообщение ребенка, а это, в свою очередь, означает, что взрослый не сможет помочь ребенку, поскольку не понимает, что его тревожит, чего он боится.

Кроме того, когда педагог отвечает своим «кодом» на «код» ребенка, это вообще ситуация разговора «двух глухих». (Помните, ребенок кричал «не могу!», а педагог «понял» и принял к сведению – «не хочу!»). Вот и разберись после этого, кто прав, а кто виноват: тот, кто «кодирует», или тот, кто не может «раскодировать», но принимает решение – действовать!

О пользе активного слушания

Как научиться понимать? Прежде всего научиться слушать! Слушание – это своего рода тоже «говорение». Внимательно слушая, человек дает возможность другому говорить о том, что его беспокоит; слушание помогает очищению и облегчению чувств и эмоций говорящего. *Слушающий человек помогает другому исследовать свои собственные чувства. Слушающий «говорит» ему о готовности помочь. Внимательный слушатель «сообщает», что он принимает говорящего таким, каков он есть, с его беспокойством, проблемами и всем остальным.*

Специалисты выделяют два вида слушания: *пассивное и активное.* Этой проблеме уделяли большое внимание отечественные и зарубежные авторы: см. работы А.А.Бодалева, Л.Н.Петровской, Т.Гордона, Т.Гавриловой, А.Спиваковской, К.Роджерса, Д.Карнеги и др.

Педагогу очень важно научиться обоим видам слушания, это во многом облегчит ему общение не только с ребенком, но и со взрослыми людьми.

Пассивное слушание подразделяется на молчание, «поддерживающие знаки», «отворяющие ключики».

1. **Молчание.** Лицо, глаза, поза – все выражает внимание и желание слушать. Молчание лишь усиливает эффект приятия. Воспитанник видит и

чувствует, что его принимают, и это может вдохновить его на большую откровенность. Педагог не вступает в разговор, давая ребенку возможность говорить о том, что его беспокоит.

2. **«Поддерживающие знаки»** педагог использует, когда чувствует, что его молчание не дает ученику полной уверенности в том, что к нему действительно внимательны. В этом случае, особенно в паузах, помогают невербальные (жесты, мимика, поза) и речевые (вербальные) сигналы, показывающие, что педагог на самом деле настроен на слушание. Кивки головой, наклон вперед, улыбка, сдвигание бровей и другие телесные движения сообщают учащемуся, что его действительно слышат. Такие вербальные сигналы, как «угу», «о-о-о», «я понимаю», тоже показывают ребенку, что он интересен, может продолжать.

3. **«Отворяющие ключики».** Иногда бывает нужно дополнительно ободрить человека, чтобы он сказал больше, углубился в рассуждения или просто начал говорить. Для этого используются «отворяющие ключики»: «Ты хотел бы еще что-то сказать об этом?», «Чувствуется, что ты очень переживаешь из-за этого», «Мне интересно то, что ты говоришь». Отметим, что эти сообщения представляют собой лишь приглашение к разговору, не включая в себя оценок того, что сказано.

Одна классная воспитательница так описывает свою первую попытку использовать эти приемы. «Одна девочка в моем пятом классе как-то задержалась после урока. Казалось, она хочет что-то сказать, но не решается. Я вспомнила про “отворяющий ключик” и сказала: “Ты хотела бы о чем-то поговорить?”. Вначале она заговорила сбивчиво, не зная, как подступить к сути. Я закусила язык, вставляя лишь иногда “угу”, “продолжай”. Наконец ее прорвало, и минут десять она говорила, находясь как бы вне себя. Я и не представляла, какая тяжесть у нее на душе. Мне было ужасно трудно удержаться от вопросов, но я ничего не спросила. После короткой десятиминутной беседы ей, казалось, стало намного лучше, а я ощутила настоящую близость с ней. В конце концов она стиснула мою руку. Не могу поверить, что ей помогло просто то, что я ее выслушала».

Однако при всей эффективности пассивного слушания, оно имеет ограниченные возможности, так как в нем мало взаимодействия: всю работу продельвает говорящий. К тому же у говорящего нет уверенности, понимает ли его слушающий. Он только знает, что на него настроены, его слушают.

Компенсировать недостатки пассивного слушания может слушание активное.

Активное слушание включает в себя взаимодействие с говорящим, предоставляет ему доказательства (обратную связь) того, что педагог его понимает. А понимание – это умение «раскодировать» сообщение говорящего.

Например, старшеклассник очень обеспокоен пропусками уроков и осознает, как много ему нужно сделать, чтобы наверстать упущенное. Он испытывает затруднение и сообщает об этом «кодированным» высказыванием: «А когда у нас будет экзамен?». Услышав это, учитель может тут же, не «расшифровывая», отреагировать: «Через неделю! Я же говорила!». Однако если педагог внимателен, он может сопоставить факты и предположить, что может скрываться за этим высказыванием. Процесс «декодирования» идет через догадку, предположение, что на самом деле хотел сказать ученик.

Как узнать педагогу, правильно ли он «расшифровал» ребенка? Как понять ребенку, понял ли его педагог правильно? Для этого необходимо наладить обратную связь. В данном случае педагог, проверяя правильность своей догадки, может дать обратную связь ребенку, используя те же слова, которые (как предполагает педагог) хотел сказать ребенок: «Ты обеспокоен, что экзамен так скоро?». Услышав это, учащийся, возможно, ответит: «Да». Теперь оба, и учитель, и ученик, знают, что верно поняли друг друга.

Однако бывает и более сложная обратная связь. Например:

Ученица:

– Женя порвал мой рисунок! (Всхлипывает.)

Педагог:

– Тебе жаль, что испорчен рисунок?

Ученица:

– Да! Мне его снова теперь рисовать!

(Вот теперь поступило точное сообщение о проблеме: девочке не хочется второй раз рисовать этот рисунок. Именно поэтому она обижается на Женю.)

Как видим, активное слушание оказалось эффективным, поскольку помогло выявить истинную проблему, которая волнует ребенка, и позволило педагогу не последовать за внешним, явным смыслом, который содержался в высказывании девочки.

Что требуется для эффективного активного слушания?

Для этого педагоги должны руководствоваться определенными принципами. Не владея ими, взрослые предстанут неискренними, покровительственно-снижательными, манипулирующими, и даже их правильное активное слушание будет выглядеть механическим, неестественным.

1. Педагог должен стараться растить в себе веру в способность детей разрешить в конце концов свои проблемы. Когда дети не могут быстро найти решение, говорят сбивчиво и нерешительно, педагоги должны доверять процессу и помнить, что цель активного слушания – помочь найти решение, а это может длиться дни, недели и даже месяцы. Не жалейте время, пробываясь к ребенку, он сэкономит его, в конце концов согласившись на встречу, на откровенный разговор с вами.

2. Педагог должен освободить себя от страха перед ребенком. Безбоязненно вслушиваясь и вглядываясь в него, педагог обретает способность искренне принять чувства, проявляемые ребенком. Не страшно, если эти чувства отличаются от тех, какие, по мнению педагога, ребенок должен был бы испытывать. Возможно, перед вами тоже чувства, порожденные страхом, от которого ребенок пока не способен сам освободиться. *Снимая страх перед ребенком, вы помогаете ребенку преодолеть страх перед вами.*

3. Педагог должен понимать, что чувства преходящи. Они существуют только в данную минуту. Активное слушание помогает ребенку переходить от одного кратковременного чувства к другому, столь же кратковременному; чувства расплываются, рассеиваются, происходит облегчение. Слова «Это тоже пройдет» применимы к большинству человеческих чувств.

4. Педагог, желая помочь ребенку в разрешении его проблем, может обоснованно просить отсрочить эту помощь. *Важно помнить, что человек, когда его чувства обострены, очень легко замечает фальшь и спешку собеседника. Если нет времени выслушать, постарайтесь хоть на время прикоснуться, обнять или просто тепло посмотреть. Извиниться перед ребенком и обязательно назначить самое ближайшее время для встречи.*

5. Педагог проживает затруднительную для ребенка ситуацию вместе с ним. Но важно при этом сохранять рефлексивную, исследовательскую позицию по отношению к происходящему. Вряд ли больному нужен врач, который сочувствует его боли. Но ему точно абсолютно не нужен врач, который, вместо того чтобы помогать, начинает страдать вместе с больным. Педагог – это тоже профессионал, а потому должен научиться воспринимать чувства ребенка, как если бы они были его собственными, но при этом не совершать подмены. *Сочувствие – это лишь часть помощи, но не сама помощь.*

6. Педагогу нужно помнить, что дети редко бывают способны начать с реальной проблемы. Активное слушание помогает ученикам проследить свои чувства, углубиться в них, оттолкнувшись от изначальной поверхностной проблемы.

7. Педагог должен уважать частный и конфиденциальный характер всего, что ребенок открывает о себе. Слишком часто учителя сплетничают о детях, открыто обсуждая их проблемы с коллегами. Ничто не разрушает взаимопонимание и помощь так, как подобное поведение.

8. Однако конфиденциальность может привести к абсолютной закрытости в понимании ситуации ребенка «внешней стороной». Поэтому педагог идет на определенный риск, доверяя информацию тем, от кого зависит исход компромисса. Но эту информацию нужно дозировать, выбирать то, что невозможно будет использовать против ребенка. Во всяком случае, педагог

должен предупредить «внешнюю сторону» о том, для чего сообщается эта информация, и договориться о том, каким образом можно или нельзя ее использовать «вовне».

9. Педагог помогает ребенку, защищая его право на конфиденциальность, но и помогает ему растить в себе доверие к собственным силам. «Иногда о тебе могут узнать то, что ты не хочешь открывать другим. Но это произошло. Как вести себя в этой ситуации, чтобы оказаться сильным?»

Активное слушание – это не волшебная палочка, которую педагоги вынимают из «мешка с секретами», с ее помощью не уладишь всех проблем. Это особый метод, который позволяет педагогу исследовать состояние ребенка. Одновременно этот метод дает ребенку возможность, рассказывая о себе, помогать себе самому.

Активно слушающий осознанно занимает позицию помощника при взгляде на проблемы ребенка. Она существенно отличается от позиции специалиста, который видит свою роль в преподавании предмета или в организации воспитательного мероприятия – и только.

Мы подчеркиваем особую значимость активного слушания как способа проявления гуманистической позиции, поскольку без доверия, принятия, способности к сочувствию, переживанию активное слушание из эффективного педагогического средства перерождается в пустое и даже вредное действие.

А для педагогической поддержки общение является главным способом, с помощью которого педагог открывает перед ребенком путь к образованию.

ЛИТЕРАТУРА

Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Новые ценности образования, 1996, №6.

Декларация прав ребенка. Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН 20 ноября 1959 года.

Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Миркес М.М. Педагогика поддержки. СПб., 2005.

Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН 20 ноября 1989 года.

Ладанов И.Д. Мастерство делового взаимодействия. М., 1989.

Мелибруда Е. Я–ты–мы. Психологические возможности улучшения общения. М., 1986.

Михайлова Н.Н. Педагогическое общение: как стать профессионалом. М., 1994.

Теория личности в западно-европейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности. Самара, 1996.

Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение перегово-

УДК 371
ББК 74.200
К28

Общая редакция серии “Воспитание. Образование. Педагогика”: *М.Н.Сартан*

Касицина Н.

К28 Как разбудить собственную активность ученика : педагогика поддержки: тактика защиты / Наталья Касицина, Нина Михайлова, Семен Юсфин. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка “Первого сентября”, серия “Воспитание. Образование. Педагогика”. Вып. 3 (9)).

ISBN 978-5-9667-0323-3

В выпуске подробно рассказывается об одной из четырех тактик педагогики поддержки – тактике помощи. Раскрываются ее цели и задачи. Даются рекомендации, как применять тактику помощи на практике.

Материалы выпуска заинтересуют классных руководителей и воспитателей, стремящихся помочь каждому ребенку стать успешным и обрести свою судьбу.

**УДК 371
ББК 74.200**

Учебное издание

КАСИЦИНА Наталья Викторовна,
МИХАЙЛОВА Нина Николаевна,
ЮСФИН Семен Михайлович

КАК РАЗБУДИТЬ СОБСТВЕННУЮ АКТИВНОСТЬ УЧЕНИКА

**Педагогика поддержки:
тактика помощи**

Корректоры *Е.М. Литвиненко, Т.В. Козлова*
Фото *А. Степанова*
Компьютерная верстка *Н.Ю. Кононенко*

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

Подписано в печать 10.04.2007.

Формат 60x90^{1/16}. Гарнитуры «Таймс», «Прагматика». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.

Тираж экз. Заказ №

ООО «Чистые пруды», ул. Киевская, 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

ISBN 978-5-9667-0323-3

© ООО «Чистые пруды», 2007