

Английский язык

Биология

География

Информатика

Искусство

История

Литература

**Воспитание  
Образование  
Педагогика**

**№5(11)/2007**

Математика

Немецкий язык

Русский язык

Спорт в школе

Физика

Французский язык

Химия

Начальная школа

Дошкольное образование

Классное руководство

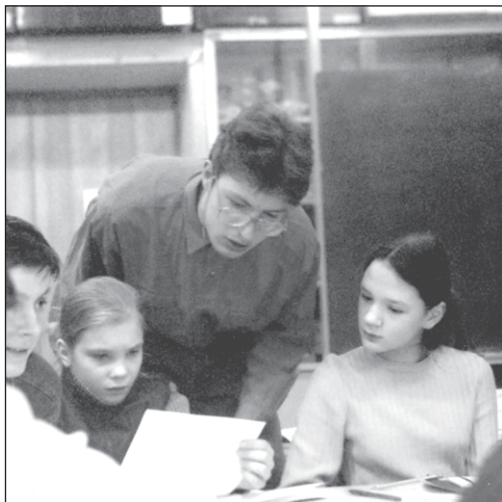
Школьный психолог

Здоровье детей

Управление школой

Библиотека в школе

НАТАЛЬЯ КАСИЦИНА  
НИНА МИХАЙЛОВА  
СЕМЕН ЮСФИН



# Как выстроить сотрудничество учителя и ученика

Педагогика поддержки:  
тактика взаимодействия

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»  
Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»  
Выпуск 5 (11)

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

# **КАК ВЫСТРОИТЬ СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА**

**ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ:  
тактика взаимодействия**

Москва  
**Чистые пруды**  
2007

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ. ЦЕЛИ И ОСНОВНЫЕ ТАКТИКИ</b> .....	4
<b>ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ: ТАКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ</b> .....	5
Основной принцип тактики взаимодействия .....	5
Договор как образовательная технология .....	5
Договор на условиях ребенка .....	7
Договор на условиях педагога .....	7
Договор-компромисс .....	8
Договор-сотрудничество .....	9
Прием взаимного наблюдения .....	10
Воспитательные возможности договора .....	12
Самоуправление как метод воспитания .....	13
Риски общешкольных договорных отношений .....	14
<b>ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ:</b>	
<b>КОНФЛИКТ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ</b> .....	16
Когда столкновение интересов становится фактором развития .....	16
Феномены детско-взрослой общности .....	17
Внутренний и внешний выбор .....	18
Принять конфликт или избавиться от него? .....	19
Проблемная ситуация: модельная и реальная .....	20
Расставание с прошлым «я» .....	22
<b>ВМЕСТО ПОСЛЕСЛОВИЯ</b> .....	23
Прогоул урока: факт и проблема (из дневника классного воспитателя) .....	24
Литература .....	32

# 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 девяностых 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.

# **ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ: ТАКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

## **Основной принцип тактики взаимодействия**

Мы продолжаем наш рассказ о тактиках педагогической поддержки. В этой брошюре речь пойдет о самой, может быть, сложной из них – тактике взаимодействия.

Эта тактика используется тогда, когда ребенок сам готов решать свою учебную или жизненную проблему. А педагог может помочь ему, восполнив нехватку опыта.

Так возникает договор взрослого и ребенка, предполагающий совместный поиск путей выхода из проблемной ситуации и равную ответственность за результат.

Образовательный эффект тактики взаимодействия состоит прежде всего в том, что ребенок обретает опыт проектирования совместной деятельности. Возможно, именно на этом этапе ребенок начинает понимать, что для реализации его планов только его собственных усилий и действий мало. Нужен Другой – конкретный человек, который бы согласился помочь ему в осуществлении задуманного.

На первом этапе проектирование служит ребенку способом осознания, рефлексии, анализа ситуации, способом построения различных вариантов действия и выбора одного из них. На втором этапе ребенок учится планировать результат, учитывая свои предполагаемые действия и ресурсы, которыми он располагает.

Такая деятельность требует от ребенка не только найти людей, которые могут ему помочь, но и уметь договориться с ними: каким образом и на каких условиях эта помощь будет оказана. Поэтому главное условие применения тактики взаимодействия – именно ребенок является субъектом инициативы.

## **Договор как образовательная технология**

Если ребенок выбрал педагога в качестве необходимого ему партнера, педагог имеет возможность приобщить его к культуре договорных отношений. Договор как культурный механизм, регулирующий отношения, возникающие между людьми, учитывающий их взгляды, позиции, предпочтения, желания и возможности, постулирующий равные права и равную ответственность, предоставляет ребенку колоссальные образовательные возможности.

Равенство в договоре определяется добровольным стремлением людей к согласию и сотрудничеству. Что, возможно, потребует от договаривающих-

ся отказа от тех притязаний, которые входят в неразрешимое противоречие с их же собственными желаниями.

Договор – это всегда выбор как минимум двух людей, построенный на расширении одних возможностей и ограничении других. Расширению подлежат общие интересы, ограничению – попытки одной стороны необоснованно увеличить свои претензии за счет ущемления прав другой стороны.

Эта закономерность действует и в договоре, заключенном между педагогом и ребенком. Следует учесть, что договор будет эффективен, если:

- для педагога и ребенка договор является возможностью объединить интересы и усилия и направить их на разрешение проблем ребенка;
- оба считают друг друга наилучшими в данной ситуации партнерами;
- между педагогом и ребенком существуют доверительные и открытые отношения;
- они готовы к совместному исследованию проблемы;
- совместных сил ребенка и педагога (знаний, умений, ресурсов) достаточно для решения проблемы (или для привлечения к ее разрешению новых сил).

Отношение ребенка к самому себе как к субъекту собственной проблемы, понимающему, что он обладает правом свободного выбора, обязательно должно быть зафиксировано в его сознании через принцип: ребенок сам выбирает себе партнера по договору. И тем самым берет на себя ответственность не нарушать принятые при совместном обсуждении договоренности.

Вот почему педагог может предлагать ребенку защиту, помощь или содействие (например, используя одноименные тактики педагогической поддержки), но должен воздержаться от того, чтобы первым предлагать вступить в договорные отношения. Педагог обязан предоставить ребенку свободу выбора.

В образовательном договоре педагог для ребенка не просто партнер. Он избирается ребенком в качестве доверенного лица, которому можно открыть не только свои сильные стороны, но и слабые. Именно на избавление от слабых мест рассчитывает ребенок, доверяя педагогу свои проблемы и прося его помощи.

Специфика договора между ребенком и педагогом в образовании определяется той позицией, которую занимает педагог в этом процессе.

С одной стороны, он действует наравне с ребенком согласно всем правилам и обязательствам, которые они вместе установили, и преследует ту же цель, что и ребенок, – эффективно разрешить ситуацию. С другой стороны, педагог, будучи профессионалом, имеет свою «сверхцель» – создание необходимых условий для целостного образования ребенка.

Исходя из этих задач, педагог использует договор в качестве особой образовательной технологии, включающей в себя различные виды договорного взаимодействия: «Договор на условиях ребенка», «Договор на условиях педагога», «Договор-компромисс», «Договор-сотрудничество».

## **Договор на условиях ребенка**

Когда происходит согласование целей и интересов взрослого и ребенка, педагог ведет диалог, ориентируясь прежде всего на то, чтобы понять: чего ждет ребенок от их совместных действий? Задача педагога состоит в том, чтобы закрепить эти ожидания, развить их, еще раз подтвердить, что он заинтересован в разрешении проблемы ребенка. На этом этапе должны быть выбраны и согласованы конкретные, реальные цели, достичь которых договаривающимся сторонам по силам.

На этапе совместного проектирования программы достижения этих целей педагог в первую очередь предоставляет ребенку право находить и предлагать варианты выхода из проблемы. Он корректирует ситуации, в которых ребенок привычно начинает высказывать неверие в то, что проблема может быть разрешена, и стимулирует любую попытку ребенка сформулировать конструктивные предложения.

Педагог, находясь в диалоге с ребенком, имеет возможность исследовать его представления о том, какие пути разрешения проблемы он видит. Педагог привлекает ребенка к анализу эффективности того или иного варианта; при необходимости, но очень осторожно проблематизирует оценки и высказывания ребенка. При завершении работы ребенок сам указывает на тот вариант, который кажется ему приемлемым.

Когда педагог и ребенок согласовывают правила взаимодействия и условия выполнения принятого плана, авторство по части условий должно принадлежать ребенку. Педагог может объяснить, что ребенку лучше знать, кто и как должен решать его проблему. Педагог может уточнять, проблематизировать условия, выдвинутые ребенком, но – не оспаривать их, поскольку педагогическая задача заключается в том, чтобы ребенок, выдвинув свои условия, впервые почувствовал возможность самому участвовать в решении проблемы, выбирать и реализовать планы, выстраивать совместную деятельность.

Так, впервые ребенок получает возможность учить педагога. А педагог впервые может опираться на самостоятельность и опыт ребенка.

## **Договор на условиях педагога**

Данная схема договора выбирается тогда, когда ребенок затрудняется самостоятельно определить план своих действий. Поэтому педагог предлагает ребенку различные варианты, но не настаивает ни на одном из них. Варианты

действий в данном случае являются для ребенка предметом критического отношения и познания.

Педагог поддерживает критическое отношение ребенка к происходящему. Он как бы все время спрашивает у него совета: «Не знаю, какой из вариантов лучше. Что ты думаешь по этому поводу? Выбор в конечном счете будет только за тобой». Так же педагог поступает и на этапе согласования правил взаимодействия и осуществления планов.

По сути, данная форма договора раскрывает перед ребенком различные возможности решения его проблемы, которых он не видел. Но все эти возможности должны быть понятны ребенку; он должен принимать их и заведомо знать, что сможет успешно реализовать их. Ребенок как бы заранее «примеривает на себя» то, что ему предлагается, и выбирает то, что ему кажется необходимым или более приемлемым.

Таким образом, ребенок приобретает уверенность в себе, которая стимулирует его желание преодолевать трудности и разбираться в собственных проблемах. А для этого ребенку необходимо стать решительным, чтобы выбрать, а затем решительным, чтобы успешно воплотить. На это в первую очередь и направлены выдвигаемые педагогом условия.

В таком договоре подросток учится у педагога конструировать варианты, но при этом обучает педагога относиться к себе как к человеку, свободно принимающему или отвергающему чужие предложения. А по существу, ребенок учит сам себя.

## **Договор-компромисс**

Он появляется, как правило, после предыдущих договоров (заключенных и реализованных на условиях одной стороны, которой принадлежало неформальное лидерство в договоре). Ребенок, получив опыт совместного разрешения проблемы и удостоверившись, что он может быть успешным, уже более спокойно и уверенно относится к новым договорным обязательствам. Поскольку педагог стимулирует его активность, ребенок сам начинает соотносить цели и интересы, условия и обязательства.

На этапе согласования целей и интересов, как правило, никаких трений между педагогом и ребенком не возникает: оба хотят, чтобы проблема была разрешена. Однако на втором этапе – согласования средств деятельности и проектирования программы – возникают трудности, поскольку ребенок предлагает варианты деятельности для других, то есть выступает в роли «заказчика», видя в педагоге «исполнителя».

Педагог проблематизирует такой подход, выбирая для себя только то, что ребенку действительно невозможно или очень трудно без взрослого



сделать. Таким образом, перед ребенком возникает проблема выбора: или он должен согласиться с вариантом педагога, но это означает, что ребенок сам активно подключается к деятельности, или отказаться, но при этом остаться с неразрешенной проблемой. Поскольку ни одно из этих решений ребенка не устраивает, он будет искать для себя приемлемый выход. Педагог, понимая это, помогает ребенку осваивать культуру компромисса, заключая с ребенком договор в тех пределах, в которых сам ребенок может учитывать интересы педагога.

Через договор-компромисс педагог содействует разрешению проблемы ребенка. Но главное – он предоставляет ребенку возможность развивать способность восприятия как другого человека, так и себя в качестве его партнера. Ребенок сам себя обучает быть для другого равным в праве и равным в ответственности.

## **Договор-сотрудничество**

Этот тип договора характеризуется тем, что ребенок испытывает большое желание разрешить имеющуюся проблему и осознанно идет на риск взять на себя полную ответственность за ее разрешение. Ребенок уже готов предпринять, а возможно, и предпринимает в этом направлении самостоятельные действия, уже не согласованные с педагогом. Однако к желаемым результатам его попытки не приводят.

Причины этого могут быть самые разные, но все они, как правило, связаны с недостаточными возможностями ребенка. Например, он не может проанализировать проблему в целом, поскольку видит только ее часть, или у него не хватает каких-то конкретных знаний и умений.

В этом случае педагог, исследуя ситуацию через диагностику, которую представляют собой все описанные выше формы «образовательного договора», и убедившись, что ребенок действительно оказался на пределе своих возможностей, активно включается в эту проблему. Он взаимодействует с ребенком как равноправный субъект с равноправным субъектом, которые сопрягают свои индивидуальные усилия в общем деле.

Заинтересованность в такого рода деле у ребенка и педагога объективно разная. Ребенок разбирается в своих реальных жизненных затруднениях, преобразуя с помощью педагога имеющуюся ситуацию. А педагог решает лично-профессиональную проблему.

Ее личностная составляющая – установление доверительных, открытых отношений, в которых ребенок черпает поддержку. А профессиональная – создание таких условий, в которых ребенок становится субъектом собственной жизнедеятельности, человеком, которого не только все учат, но который и сам способен обучать себя и других.

## Прием взаимного наблюдения

Одним из способов вовлечь ребенка в процесс самовоспитания стал прием взаимного наблюдения, предложенный для апробирования классным воспитателям – участникам международного проекта «ТРИО» по проблемам педагогической поддержки (подробнее о проекте см. статью Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфина «Педагогическая поддержка и международный опыт» в журнале «Классный воспитатель» №3, 2000 г.).

Каждый классный воспитатель получил задание договориться с ребенком, что он в течение одного дня наблюдает за собой и запоминает все, что произошло за день: какие были события, какое настроение и чем было вызвано, с кем разговаривал, какие возникали проблемы. Классный воспитатель также должен был весь этот день наблюдать за происходящим и исследовать свою деятельность и деятельность других людей по отношению к этому ребенку. Итог наблюдений обсуждали вместе ребенок и педагог, сравнивая разницу взглядов на одно и то же событие и делая выводы.

Вот каким образом прошло наблюдение у Е.Г. Коваленко, классного воспитателя школы № 20 города Таганрога.

«...Выбор, кому из детей предложить такого рода исследование, пал на Алешу. Его положение в классе было тревожным. Учителя относились к нему плохо, жаловались, что он постоянно мешает вести уроки. Поскольку Алеша очень подвижный мальчик, он выкрикивал с места, вставлял свои замечания, не обращая внимания на то, что его никто об этом не просил. У учителей была стойкая негативная реакция на его поведение, а мальчик искренне не понимал, почему его все ругают.

Прежние наблюдения за Алешей, взаимодействие с ним дали возможность предположить, что в поведении Алеши нет злого умысла, который ему приписывали учителя, что он сам переживал сложившуюся ситуацию. Складывалось впечатление, что учителя увязывают каждый проступок мальчика в единую цепь событий, а в представлении Алеши эта цепь отсутствовала. Он никак не мог понять, почему кто-то другой, выкрикнувший с места, не вызывает раздражения учителя, но стоит это сделать ему – все получается иначе. Мне предстояло создать такую ситуацию, при которой Алеша получал возможность увидеть происходящее с ним со стороны.

Я предложила Алеше попытаться разобраться, что же происходит с ним и с окружающими. «Попробуй понаблюдать за собой весь день. Кратко опиши те проблемы, с которыми столкнешься, и как ты их решал. Я тоже кое-что за чем понаблюдаю, а потом мы сравним, что увидели в течение этого дня и совпадает ли наше видение. Это поможет нам кое-что прояснить».

Как я и ожидала, Алеша с удовольствием принял это предложение, поскольку конфликты порядком ему надоели.

Закончив самоисследование, мы с Алешей сопоставили наблюдения. Но прежде я спросила: «Чего ты ожидаешь от школы?» Реакция на вопрос показала, что он был нов для Алеши: ни он сам, ни кто другой прямо его об этом не спрашивали. Алеша долго пожимал плечами, потом ответил: «Хочу, чтобы учителя не ругались и я хорошо учился».

– А что тебе мешает, чтобы это было так?

– Не знаю...

– Ну что ж, давай посмотрим, удалось ли тебе выполнить свое желание в течение одного дня.

Многое из того, что мы увидели в этот день, совпадало, но часто на одни и те же факты мы смотрели по-разному. Алеша был открыт для такого разговора, чувствовалось, что он очень удивлен тем, что одно и то же действие люди могут понимать и оценивать несхожим образом. Я не настаивала на своем мнении, а лишь давала мальчику возможность занять аналитическую позицию, понять осмысленность, целесообразность собственных действий и реакцию других людей.

Я предложила Алеше еще раз внимательно просмотреть свои записи и отметить, когда он достигал и не достигал того, чего хотел. Вскоре Алеша сам обнаружил, что когда он не выкрикивал, а поднимал руку для ответа, когда не разговаривал с соседом по парте, учителя не делали ему замечаний, и Алеша даже получил на одном из таких уроков похвалу и хорошую оценку. Все недоразумения начинались тогда, когда поведение мальчика было беспокойным. Это было очевидно. Поэтому у меня появилась возможность «актуализировать ситуацию выбора»:

– Вот теперь и выбирай сам, что для тебя лучше – когда на тебя кричат и ставят двойки или когда все наоборот? Ведь с тобой сегодня было и то и другое. Значит, ты вполне можешь быть таким, каким захочешь.

Алеша надолго замолчал, он о чем-то думал. Я не торопила его и тоже молчала. Наконец Алеша стал говорить, как бы рассуждая, что, конечно, это лучше, когда нет замечаний и двоек, но он сам иногда не понимает, почему выкрикивает, зачем ему это нужно.

Это был очень важный момент разговора, поскольку Алеша впервые обнаружил собственную проблему, сформулировал ее. Это позволило мне помочь ему в какой-то мере дистанцироваться от проблемы. Теперь мы могли вдвоем ее рассматривать и обсуждать, договариваться между собой, каким образом можно преодолеть эту проблему, что может и должен сделать для этого сам Алеша, а где он без помощи другого справиться не сумеет.

На первом этапе разделение полномочий произошло следующим образом: Алеша будет стараться контролировать свое поведение, поскольку теперь он знает, какие ситуации вызывают наибольшее беспокойство. Я как классный воспитатель не буду его контролировать в этом, поскольку верю, что Алеша нарочно ничего плохого делать не собирается. Однако если у Алеши возникнут какие-нибудь трудности с собой или другими людьми, он поделится со мной этой проблемой, и мы совместно обсудим, что нужно предпринять».

...Таким образом, разрешая ситуацию Алеши, взрослый и ребенок нашли возможность для договора, который позволил по-другому организовать их отношения. Теперь они стали союзниками в разрешении проблемы, а не врагами, полагающими, что каждый из них специально делает больно другому.

Теперь проблема предстала перед ними как то, с чем нужно работать и против чего нужно направить объединенные усилия. Проблема не разъединила педагога и ребенка, а объединила их в стремлении избавиться от нее. Собственно, так и был найден «предмет» совместного интереса, предмет договора, ведущего к согласованию действий.

## **Воспитательные возможности договора**

Приведенный нами пример хотя и является единичным эпизодом из повседневной практики классного воспитателя, на самом деле вообрал в себя очень много общих проблем школы.

Зачастую для взрослого затруднения ребенка кажутся смешными и несерьезными, многие склонны видеть за плохим поведением не проблему ребенка, а его каприз. Так, по существу, было и с Алешей. Когда классный воспитатель попробовал поговорить с коллегами о плохом поведении мальчика с точки зрения его проблем, многие педагоги отреагировали так: «У него-то нет никаких проблем. Это мы не знаем, куда от него деться». Взрослые не замечали состояния ребенка, сосредоточившись на своем, а он, не в силах объяснить себя, порождает все новые и новые конфликты, страдая от этого не меньше, чем другие.

Так было до тех пор, пока не появился классный воспитатель, который не выступал с позиции «обвиняющего» и «поучающего», а верил, что ребенок в силах сам многое понять и изменить, надо лишь поддерживать его в этом стремлении. Срывы, которые происходили с Алешей, понятны любому человеку, который занимался самовоспитанием, поэтому классный воспитатель не торопился с выводами, он помогал ребенку шаг за шагом продвигаться в разрешении собственных про-

блем, обнаруживая новые проблемы, которые уже качественно отличались от предыдущих.

Обнаруживая и решая свои проблемы, ребенок растет и развивается. Для него эта работа – серьезный труд, требующий усилий и помощи. Почему такую помощь эффективнее всего оказывать в рамках договорных отношений между ребенком и педагогом?

Практика свидетельствует, что ребенок уходит от решения проблемы в нескольких случаях:

- если от ее разрешения ничего в жизни ребенка не меняется (что толку поднимать руку и слушать учителя, если он все равно меня ненавидит?);
- если его собственных сил не хватает для разрешения проблемы (что ни делай – ничего не выйдет);
- если его лишили возможности самостоятельно действовать, а следовательно, сняли с него ответственность.

Все эти способы ухода от разрешения проблемы при наличии договора становятся невозможными. Договор строится на соотнесении личных интересов субъектов, и они объединяются именно для того, чтобы реализовать собственный интерес. Субъекты дополняют друг друга, поэтому «недостаточность» одного восполняется возможностями другого.

Договор – это открытое проявление доверия партнеров друг к другу, готовности к открытому обсуждению возникающих проблем и поиску совместного, обоюдно устраивающего решения.

Освоение педагогами договора как типа отношений, выстроенных на добровольности, паритетности, взаимном уважении и ответственности, позволит взрослому более глубоко освоить договорную этику и показать ребенку образец разрешения противоречий на гуманистической основе, исключаяющей насилие и манипуляцию личностью. Договор становится естественным и эффективным средством педагогической поддержки, поскольку эта деятельность напрямую сопряжена с разрешением проблемных ситуаций и конфликтов.

## **Самоуправление как метод воспитания**

Для отечественной школы проблема, связанная с формированием у подрастающего поколения гражданственности, совсем не нова. Цели гражданского воспитания всегда заявлялись как приоритетные в учебно-воспитательном процессе. Более того, массовые политические организации для детей и юношества – пионерия и комсомол – были призваны усиливать педагогическую деятельность учителей и воспитателей путем политизации внеурочного и внешкольного пространства.

Фактическое слияние политической (государственной) системы с общественной за счет проникновения политических (классовых) идей во все сферы общественной и индивидуальной жизни, по существу, способствовало значительному нивелированию общества и человека как отдельных субъектов и абсолютизировало государство в качестве монопольного субъекта, обладающего по сравнению с остальными неизмеримо большими правами.

Общество постепенно привыкало к декларативным лозунгам «свободы и равенства» и принимало тотальную зависимость от государства как обычное, нормальное состояние человека. По образу и подобию чиновничьего государства строились и отношения в школе.

Альтернативой им являлись стихийно возникавшие социально-педагогические проекты. Преодолевая «законность» чиновничьего произвола, педагоги выбирали одни и те же основы построения школы. Они строили детско-взрослую общность, где зависимость детей и педагогов друг от друга обуславливалась не управленческой цепочкой, а совместным построением особого образовательного пространства.

В среде такой педагогики возникали прецеденты социализации, основанной на самоуправлении в школе – механизме, позволяющем каждому ребенку участвовать наравне со всеми в принятии решений, а затем становиться равноправным (и равноответственным) участником их реализации.

В самоуправлении как в культурном феномене одновременно существуют два основания.

Для анализа первого из оснований важно понять механизм появления, рождения самоуправления. На наш взгляд, этот механизм – развитие договорных отношений между людьми, которые стремятся таким образом зафиксировать свое равноправие. Договор позволяет удерживаться от посягательств на права друг друга, поскольку является результатом совместного добровольного установления некой нормы, которой стороны обязуются следовать.

Чтобы охарактеризовать второе основание, нужно разобраться: а как, собственно, удерживать эту норму, как через нее управлять разнообразными процессами внутри сообщества? Как контролировать выполнение субъектами своих обязанностей после заключения договора?

Стоит заметить, что второе основание может при определенных обстоятельствах войти в противоречие с первым...

## **Риски общешкольных договорных отношений**

Например, в класс (в школу), где взаимодействие детей и взрослых регулируется на основе самоуправления, приходит новый ученик. Он по-

падает в хорошо отлаженный механизм взаимоотношений, достигнутый путем давно установившихся правил и традиций. А новичок не спешит их признать для себя обязательными. Этот феномен отмечается многими педагогами, наблюдающими за тем, как ревностно отстаивают традиции школы те, кто их создавал и взращивал, и как демонстративно, а иногда и открыто агрессивно противостоят новички попыткам вменить им в обязанность следование общешкольным (классным, групповым) нормам.

Педагог в этой ситуации попадает в сложное положение. Самоуправление как действующий механизм явно направлено против новичка, отстаивающего свое право на автономию. В этом случае обостряются и делаются очевидными противоречия, связанные с правом ребенка на спонтанность и автономию и универсальным, тотальным, регулирующим характером воспитания; между стремлением педагогов к подлинному личностному партнерству с каждым воспитанником и учеником и принадлежностью педагога к общности, которой противопоставил себя ребенок.

В этой ситуации самоуправление как метод воспитания входит в противоречие с культурой демократического выстраивания отношений между равноправными субъектами. В этой плоскости начинают обнаруживать себя ограничения социализирующей педагогики, которые могут быть преодолены только сменой ее на парадигму педагогики индивидуализации. Это значит, что педагог должен быть готов к встрече с ребенком, осознанно или неосознанно бросившим вызов механизму адаптации как единственно возможному для вхождения нового человека в общность. Для этого прежде всего нужна готовность педагога вести диалог с ребенком, строить основания для возникновения между ними договорных отношений.

Эта встреча является одновременно и ситуацией развития для общности (класса, школы). Это своего рода экзамен на способность воспроизводить культуру демократических отношений в конкретной жизненной ситуации, требующей открытости к новому, неизвестному. Здесь, очевидно, актуализируются способности и возможности детей и взрослых к самоопределению в новой ситуации. Это опыт реальных отношений, которые могут стать предметом особой дискуссии, помогающей общности выходить за пределы самой себя, обнаруживая способность преодолевать групповой эгоцентризм и осваивать культуру развития отношений при наличии разных позиций, мнений, интересов.

Преодоление группового эгоцентризма происходит как новое «переоформление» общности. Исчезают или видоизменяются старые связи и отношения, общность из монолита превращается в индивидуальных субъектов, которым предстоит лично самоопределиваться в происходящем, столкнуться с иными мнениями, подтверждающими или оспаривающими их мнения.

# **ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ: КОНФЛИКТ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ**

## **Когда столкновение интересов становится фактором развития**

Возникает ситуация конфликта, которая несет в себе большие образовательные возможности. Но реализованы они могут быть только при условии, если педагоги и по личностной позиции, и по профессиональному уровню готовы использовать конфликт как условие для возникновения договорного пространства.

С одной стороны, взрослые могут контролировать и удерживать ситуацию в пределах, безопасных для каждого ребенка, включенного в конфликт, помогать детям переводить эмоциональное напряжение в дискуссию, спор, постепенно, но настойчиво устанавливать правила общественного обсуждения. С другой стороны, при необходимости педагоги могут индивидуально поддерживать детей, которые по разным причинам оказываются вне дискуссии, которых не слушают остальные ее участники.

Педагоги могут реально продемонстрировать детям, как владение культурой диалога и выстраивания компромисса помогает переводить негативные эмоции в русло конструктивных решений, как любой конфликт может стать способом обнаружения разных интересов и мнений.

Возникновение конфликта как факт столкновения интересов свидетельствует прежде всего о том, что реально есть заинтересованные стороны, и это, безусловно, позитивный фактор. Столкновение интересов актуализирует самоопределение и выбор. Диалог, дискуссия позволяют в культурной форме заявлять и отстаивать личную позицию по обсуждаемому вопросу.

Договор позволяет фиксировать уровень достигнутого согласия, масштабами которого и определяются права и ответственность внутри сообщества. Все, что не входит в масштаб договоренностей, обозначается как личное право каждого нести ответственность за собственную индивидуальную деятельность по реализации своих интересов.

Эта ситуация открыта для столкновения личных и общественных интересов, именно здесь во многом сосредоточена деятельность педагога, направленная на поддержку ребенка и общности в поиске и осуществлении своих траекторий движения. От несовпадения друг с другом они не теряют своей ценности, в том числе и в качестве условия развития и формирования гражданской позиции.

Наличие индивидуальной траектории движения позволяет ребенку осуществлять и рефлексировать саму возможность обособления от других. В



этом обособлении впервые возможны вопросы, обращенные к себе, а не к другим. Почему я так поступаю? Что я хочу доказать себе и другим? Зачем я это делаю? Кто для меня другие люди? Могу ли я жить без других людей? Зачем мне это? Что несет мне свобода? Что несет моя свобода другим? Как действовать мне с человеком, который так же, как и я, свободен, но не совпадает со мной во мнениях?

## **Феномены детско-взрослой общности**

Наличие общности является фундаментальным условием развития у ребенка способности к отождествлению себя с другими людьми. Педагог поддерживает в ребенке эти процессы так же, как он оказывает поддержку ему в процессе обособления. Взрослый является тем «проводником», «мостиком», который всегда остается между ребенком и общностью. Он особенно необходим в тех случаях, когда существует ситуация разрыва. Даже при утрате старых связей (что иногда является необходимым условием для выхода ребенка на новую ступень возрастного и социального развития) у него должна оставаться возможность для построения новых. Понимая это, педагог осознанно и профессионально использует различные тактики поддержки ребенка в этой ситуации, обеспечивая таким образом условия для его развития.

Педагогическое сопровождение развития «свободоспособности» ребенка не только имеет ценностные основания, но и связано с определенными педагогическими технологиями и личностной культурой взрослого.

Роль взрослых в детско-взрослой общности очень велика. Они являются не только носителями тех или иных культурных ценностей, в том числе и гражданских. Обладая априори большими возможностями в сравнении с детьми, взрослые открыто демонстрируют, как можно использовать данные возможности в отношениях с теми, кто ими не обладает. Позиция силы, навязывания своего авторитета, мнения, концентрация вокруг себя согласных и послушных – или позиционный диалог, выстраивание собственной аргументации в ответ на аргументацию другого человека, уважение к праву иметь особое мнение, заинтересованность в нем, иной тип коммуникации и отношений, которые отражают совершенно другой ценностный пласт в отношении к человеку, легко реконструируемый в ценностях демократического общественного идеала.

Необходимо признать, что и взрослые, и дети – каждый в силу своего возраста и положения, в меру своих способностей и возможностей – сообща осваивают культуру общежития как основу развития гражданских отношений. Культура школьного общежития не может быть «задана извне». Она является или некоей данностью, которая устраивает или не устраивает

людей, вынужденных жить в стихийно сложившихся обстоятельствах, или продуктом рефлексии.

Рефлексия задает поиск путей преобразования в соответствии с тем, что хотелось бы иметь взамен того, что не устраивает. В этом поиске в качестве ориентиров могут служить ценности демократического открытого общества: ценность индивидуальной свободы; ценность межлической и межгрупповой терпимости; недопустимость насилия и агрессии (в вынужденных ситуациях – признание несимпатичности, несообразности этих явлений даже как вынужденной и абсолютно временной меры защиты); уважение к труду; уважение к жизни; недопустимость дискриминации разного рода, идея принципиального правового равенства людей, равноправие, не являющееся тождественностью различных этических и культурных традиций; почтение перед реальным альтруизмом и жертвенностью; ценность естественного (спонтанного, стихийного) многообразия и сомнительность всяких искусственных унификаций; признание ценности природы в той мере, что и достоинства человека.

Если ориентиры будут такими, можно предполагать, что выстраивание внутренней культуры школьных отношений станет условием гражданского образования.

Ряд этих базовых норм и ценностей может составить основу для анализа реальных проблем школьной жизни, в которой взаимодействуют разные по статусу, возрасту, интересам и предпочтениям, но равноправные субъекты школьного пространства.

## **Внутренний и внешний выбор**

В обыденном представлении понятия «конфликт» и «выбор» обычно не рядоположены. Конфликт записывают «в минус», выбор – «в плюс».

Действительно, слово «конфликт» вызывает негативную эмоциональную реакцию, возникающую как ответ на возможность оказаться побежденным в борьбе с более сильным противником. Слово «выбор» несет положительный эмоциональный заряд, это сигнал свободы возможностей.

Однако именно свобода возможностей создает для человека конфликт интересов. Классический пример – ситуация буриданова осла, стоявшего между двумя одинаковыми стогами сена. А процесс индивидуализации изначально предполагает конфликт и внешний, и внутренний.

Внешний конфликт обусловлен тем, что желания и притязания на личный выбор, самостоятельность могут столкнуться с непониманием, а порой и с отрицательным отношением других людей. Например: а) отказ признать способность самостоятельно выбирать («Мал еще, подрастешь, тогда будешь самостоятельным»); б) отказ признать равноправие с другими («Кто

ты такой, чтобы быть независимым и самостоятельным?»); в) негативная оценка уже совершенного выбора («Чем этой ерундой заниматься, выбрал бы что-нибудь получше, например...») и т.д.

Внутренний конфликт обусловлен столкновением личностных интересов, когда приходится самостоятельно определять их иерархию (то есть совершать выбор), а хочется все и сразу. Внутренний конфликт связан с многообразием «хочу» и со скудным ассортиментом «могу». Если реально «не могу», но «очень хочется» и это не дает покоя, кто должен разрешить это противоречие? Ответа два:

1. Это обязан делать тот, кто желает, но не может.

2. Кто-то другой, кто объективно может, но не обязан что-то делать для того, кто хочет.

Выбор между этими двумя вариантами вызывает новые желания и действия, поскольку предыдущая проблема не может быть разрешена, пока не найдется тот, кто может и станет действовать, чтобы удовлетворить имеющееся «хочу».

Если будет выбран первый вариант, то возникнет проблема: как заставить себя научиться тому, чего не можешь, или отказаться от своего «хочу», потому что не возникает нового желания и нет сил, чтобы превозмочь свое «не могу».

Если выбирается второй вариант, то проблема в том, как заставить другого действовать в своих интересах. Какой способ для этого выбрать: уговорить, убедить, обхитрить, напугать, договориться?

Таким образом, человек путем осознанного выбора может выйти из первого конфликта, решив его так, как он: а) хотел и смог; б) смог, но не совсем так, как хотел. Второй вариант может усложнить конфликт, поскольку первоначальное (нереализованное) «хочу» породило новые «хочу». (Например, хочу получить хорошую отметку, но хочу играть на компьютере. Хочу обхитрить учителя, чтобы он не понял, что домашнее задание не выполнено, но хочу уметь решать задачи, потому что это необходимо для поступления в вуз, а я этого очень хочу.)

Несмотря на то что в конфликт могут быть втянуты другие люди, решение, как действовать, человек принимает сам.

## **Принять конфликт или избавиться от него?**

Попадая в ситуацию проблемы-конфликта, разрешая конфликт путем выбора, ощущая на себе все его последствия, человек фактически находится в процессе индивидуализации.

Индивидуализация – это не потакание собственным капризам, это умение анализировать, размышлять над своими многочисленными желаниями,

интересами, соотносить их со своими «могу – не могу», умение выбирать направление действия, действовать даже вопреки другим мнениям. Только сам человек решает, как ему быть. Решить – это не значит обязательно действовать оригинально, быть ни на кого не похожим. Человек решающий отдает себе отчет в последствиях своего решения и понимает, что несет за него индивидуальную ответственность. Он не может сказать: за меня решили другие. Он может только иногда констатировать: в своем решении я использовал предложения, советы, способы других. Это процесс, в котором содержатся все условия для развития воли и ответственности.

Воля необходима для того, чтобы человек мог удерживать свои права и обязанности в непротиворечивом единстве. Именно это позволяет ему действовать и управлять своими «хочу» и «могу», приводя их в соответствие.

Конечно, можно стремиться избегать выбора и связанных с ним чувств переживания, то есть пытаться так избавиться от конфликта. Таким образом человек пытается игнорировать свою способность выбирать и само право на выбор. Однако в любом случае избегание выбора не помогает избежать ответственности. Тот, кто делает выбор вместо него, будет пытаться заставить этому выбору следовать, то есть быть ответственным. Следовательно, избавившись от конфликта, связанного с необходимостью свободно выбирать и нести ответственность за свой выбор, человек попадает в конфликт, связанный с его тотальной зависимостью от выбора других.

Конфликт – это не только форма существования противоречий, но и условие для его разрешения посредством выбора. Но, с одной стороны, конфликт не может быть конструктивно разрешен, если не развиты способности совершать выбор и нести за него ответственность. С другой – уход от конфликта – это потеря условия, при котором только и возможно развитие способностей выбирать и нести ответственность. Поэтому в целях образования нужно учиться не избегать конфликтов, а использовать это «стихийное бедствие» в своих целях.

## **Проблемная ситуация: модельная и реальная**

Модельная (логическая) ситуация конфликта отличается от реальной, поскольку не все можно угадать и предсказать. Учитель, осуществляющий педагогическую поддержку, имеет представление о том, как правильно должны действовать стороны в конфликте, но когда он попадает вслед за ребенком в реальную конфликтную ситуацию, ему каждый раз необходимо понять, как именно заставить ее работать в соответствии с «должным».

Например, учителю-предметнику нужно учитывать, что ребенок страдает вегетососудистой дистонией, а потому к шестому уроку объективно

не может работать в быстром темпе и монотонном ритме. Но не учитывает. У ребенка по всем показателям должны быть высокие оценки, но их нет. Такова реальная ситуация. Как помочь ребенку и поддержать его? Заставить учителя-предметника все учитывать? Но как? Защищая ребенка от учителя-предметника, как не зафиксировать в нем позицию «жертвы» (тогда ребенок при каждом удобном случае будет просить у педагога защиты и станет ябедой)?

И ребенок, и педагог испытывают в ситуации конфликта недостаток «должного», но он будет восполнен ими ровно настолько, насколько они смогут сами, здесь и сейчас, своими усилиями повернуть ситуацию в русло «должного». Предположим, это не удастся. Как расценить такую ситуацию – как тупик или как перспективу? Если воспринимать ее как тупик, то нужно оставить все как есть, смириться, а по существу – оставить ребенка один на один с проблемой и конфликтом. Если воспринимать ситуацию как перспективу, нужно сконцентрировать свое сознание, волю и действие на разрешении этой ситуации. «Как?», «С помощью чего?» – эти вопросы пробуждают проектное сознание. Оно в отличие от любого другого направлено на поиск и созидание того, чего нет в реальности, но что должно быть. Именно оно заставляет осознанно рисковать, пробуя изменить обстоятельства.

И педагог, и ребенок – оба сталкиваются с проблемой, и в этом они равны. Оба имеют свои цели, и хотя они разные, способ их достижения один – поиск путей, позволяющих преобразовывать обстоятельства, приведшие к конфликту. И педагог, и ребенок могут использовать свои средства выхода из ситуации, но не могут действовать без согласия друг с другом. Поддержка не может быть осуществлена, если педагог и ребенок не согласуют единую линию поведения в конфликте. А это требует осознать необходимость овладеть способами согласования: диалогом, конструктивной коммуникацией, договором. С их помощью они выясняют: кем они являются друг для друга в конфликте? Чего хотят и ждут друг от друга? В чем согласны друг с другом и что собираются делать, если обнаружат несовпадение? Чем способны помочь друг другу, действуя заодно?

Ребенок не владеет представлениями о том, как и за счет чего строятся совместные действия, или его «знания» являются интуитивными. Это прерогатива педагога – дать реальную возможность почувствовать и узнать, что такое, оставаясь самим собой, строить общность с другим человеком, с другими людьми. Педагог открыт диалогу, готов к обсуждению и совместным решениям и этой готовностью стимулирует ребенка к ответным открытым действиям. Ребенок на опыте может убедиться, насколько разумны открытые отношения, и решить, в каких пределах он способен быть с педагогом

открытым. Чем шире масштаб совместности и открытости, тем больше масштаб взаимной ответственности. При этом педагог понимает сам и помогает понять ребенку, что взаимная ответственность складывается из ответственности каждого: педагог имеет свою ответственность, свои действия в ситуации, и ребенок знает их границы; ребенок имеет свои, и педагог знает их границы. Задача обоих – находиться в плоскости своей ответственности, поскольку каждый реализует свои желания и цели, которые могут не совпадать, но не входят в противоречие и столкновение. Согласованное действие и взаимоответственность возможны только тогда, когда ребенку и педагогу осознанно удается преодолеть возможные противоречия.

## **Расставание с прошлым «я»**

Умение педагога действовать с позиции педагогической поддержки позволяет ему сохранять и развивать продуктивное общение с ребенком даже в условиях возрастного кризиса.

Известно, что предпосылки к возникновению процесса индивидуализации проявляются в достаточно раннем возрасте и сопровождаются осознанием собственного «я», его отдельности от других. На определенных этапах развития процессы индивидуализации и социализации оказываются в столкновении. В психологии это обычно связывается с кризисами возрастного развития, а в педагогической практике – с повышением количества конфликтных ситуаций («непослушание», «отторжение авторитета взрослых», «избирательность и критичность к другим», «очевидная противоречивость поступков», «непоследовательность», «неразумность», «неуправляемость» и т.д.).

Процесс индивидуализации – это одновременно расставание со своим прошлым «я» (и со всеми старыми связями, которые удерживают его в прошлом) и выход к своему новому «я», которое ищет себя, ищет возможности установить новые связи. Не все люди из «старого значимого» попадают в «новое значимое». Вот почему ребенок столь критичен к окружающим: он как бы выбирает тех, с кем он сам не хочет расставаться в своем новом будущем.

Педагог, как и все, находится в поле выбора ребенка, но будет ли он выбран? Педагог должен запастись немалым терпением и уважением к ребенку, чтобы уметь не только понимать то, что с ним происходит, но и прощать ему многие колкости. В этой ситуации педагога и ученика сближает чувство переживания конфликта. В отличие от ребенка педагог осознанно и целенаправленно ищет выход из конфликта в пространство согласия и договора. Это путь преодоления отчужденности между ними, которую создал сам ребенок. Не оставаясь безучастным к переживаниям ребенка,

но при этом соблюдая определенную дистанцию, нарушить которую без ведома ребенка – значит быть бестактным и навязчивым, педагог упорно демонстрирует ребенку открытую возможность для обращения к нему.

Поддержка – это установление подлинно гуманных отношений между взрослым и ребенком, в которых есть место и сочувствию, и сопереживанию, и откровенности со стороны взрослого и которые позволяют ребенку дистанцироваться от педагога без риска потерять его расположение и уважение. Это взаимоотношения двух равноправных людей, находящихся на разной стадии развития (возрастной, образовательной), а значит, обладающих разным опытом, который они могут усилить, обогатить и развить, помогая друг другу.

Поддержка – это жизненное, личностное кредо взрослого человека по отношению к растущему ребенку, использующего свою профессию, профессиональные умения и личностные качества, чтобы создать условия для полноценного образования ребенка. А образование, в свою очередь, само является условием и процессом для развития ребенка.

Индивидуальностью не рождаются, индивидуальностью становятся в процессе образования, а точнее, в процессе индивидуализации. Такое понимание образования позволяет увидеть педагогику не только с позиции социально обусловленной деятельности, но и с позиции психологической, ориентированной на развитие, по мере взросления все более обретающее характеристику саморазвития (то есть самообразования). Социальный контекст здесь – это контекст гуманных отношений и дружеского общения, а конфликт – естественное состояние «столкновения разностей», преодолеваемое не путем уничтожения этих «разностей», а умением соотносить и складывать их, находить точки согласия, выстраивая новые отношения. Так через образование особым, рефлексивно-деятельностным путем познается и осваивается диалектика жизни.

## **ВМЕСТО ПОСЛЕСЛОВИЯ**

Подытоживая наш рассказ о четырех тактиках педагогической поддержки, мы хотели бы, уважаемый читатель, дать вам взглянуть на странички из дневника классного воспитателя школы № 4 города Нягань Надежды Яковлевны Маринчиной. По этим записям можно судить об эффективности педагогической поддержки в повседневной работе воспитателя; о том, насколько важно всегда быть на стороне ребенка – будь он хулиган, от которого все стараются держаться подальше, или тихоня с примерным поведением. Тогда волшебным образом удручающих учителя фактов становится все меньше, а проблемы начинают решаться сами. Точнее, с помощью все тех же хулиганов и двоечников...

## Прогул урока: факт и проблема

*Из дневника классного воспитателя*

Фиксируя пропуски учащихся своего класса за неделю, я обратила внимание на участвовавшие прогулы Дениса. Вообще-то Денис – мальчик спокойный, любознательный, активный на уроках. Любит русский язык, математику, историю. В беседе с Денисом выясняю причину ухода с уроков, даже с тех, которые ему нравятся:

– Денис, посмотри, сколько у тебя пропусков. Что случилось? Почему ты ушел с истории?

– Голова болела.

– Почему не предупредил, и медик есть в школе... А с математики?

Денис молчит, смотрит в мои записи.

– А с рисования?

Денис упорно молчит. Я отпускаю его, понимая, что ничего таким разговором не добьюсь. Решаю пока не давить на Дениса, а присмотреться, понаблюдать за ним, побеседовать с другими учениками класса, учителями, выяснить причину ухода с уроков.

С ребятами я беседовала индивидуально, используя удобные ситуации (уборка в классе, ожидание друзей, оформление стенда в классной комнате). Я даже не ставила вопрос о Денисе открыто, но всегда строила беседу так, чтобы получить информацию для анализа ситуации с Денисом. Мне не хотелось, чтобы ребята заметили мое пристальное внимание к нему, поскольку я не могла предвидеть последствий этих бесед для Дениса и других детей.

Посещая уроки, я наблюдала за мальчиком. На занятиях он обычно исполнительный, аккуратный, но быстро устает, отключается. Не конфликтует с учителями, но болезненно обидчив. На справедливые замечания учителя реакция адекватная, если же в замечании скрыта несправедливая претензия, то замыкается, выключается из урока. Меня насторожило, что Денис всегда сидит один. Также я обратила внимание, что, когда Денис отвечает на вопрос учителя, Федя, Сережа, Максим критикуют его вслух, высмеивают. Реакция мальчика на их замечания была очень болезненной.

Проанализировав свои наблюдения, составляю план дальнейших действий, чтобы иметь максимальную картину состояния здоровья мальчика, а также с целью проверить свои гипотезы причин прогулов уроков Дениса:

1. Преследование Дениса сверстниками.

2. Особенности характера мальчика (неуживчивость, обидчивость, неуравновешенность).

3. Проблемы со здоровьем.



4. Негативное отношение учителей к Денису.

5. Наслоение нескольких причин.

Начала я с изучения межличностных отношений, мне была необходима ясная картина о настоящем положении Дениса в коллективе класса. Социометрический срез показал, что Денис отвергается классом и находится в самоизоляции. Получив такой результат, подтверждающий мои наблюдения, я решила в беседе уточнить ответы Дениса.

– Денис, почему ты написал «ни с кем не хочу сидеть», ты любишь сидеть один?

– Я хочу сидеть один, они забирают ручки, линейки, толкаются, дерутся.

– Кто? Неужели все?

– Да, все, я ни с кем не хочу сидеть.

– Хорошо, сиди один, раз тебе так хочется, только присмотришь, может, не все такие плохие, как кажется...

– Не хочу присматриваться, все они такие...

– Но, может быть, кто-то чаще обижает?

– Нет, все. Не хочу я быть в классе. Мне здесь нехорошо. Они смеются, забирают все.

Анализируя беседу, прихожу к выводу, что в том, что контакт не получился, виновата я (спешила, была напориста). А Денис еще не увидел во мне друга, он воспринимал меня как учителя, который должен ругать за прогулы и эмоциональные всплески. Учитываю это при последующей работе.

С учителями-предметниками работаю индивидуально. Наблюдаю за Денисом во время уроков (хотя формальные цели для всех, естественно, другие). Отмечаю его работу на уроке, настроение, взаимоотношения с одноклассниками, учителями. Гипотеза конфликта с учителями отпадает: чрезмерного давления со стороны учителей нет. Хотя учителя истории, географии, математики отмечали внутреннюю напряженность мальчика, неконтактность, неорганизованность: иногда забывает школьные принадлежности, учебники, но это в реальных ситуациях взаимоотношений не приводит к повышенным тонам или преследованию со стороны учителей. Но все же кратко информирую о моих действиях, прошу помощи: не делать в адрес Дениса целевых замечаний при всех в классе, найти повод похвалить его при всех, но не выпячивая Дениса (то есть чтобы все было не наигранно).

Посетила семью Дениса. Мальчик встретил меня скованно. Показал свою комнату, коллекцию книжных вкладышей. В беседе с родителями тактично уточняю проблемы в области здоровья. У него действительно болит голова, повышена утомляемость – последствия инфекционного

заболевания в первые дни жизни и применения в тот период большого количества лекарственных препаратов. Пробуем договориться с Денисом, чтобы он сразу ставил меня в известность при недомогании. Также узнаю, что дома Денис тоже малообщителен, замкнут, свободное время проводит дома (что-то ремонтирует, мастерит).

На протяжении всего этого времени держу постоянно в поле зрения Дениса на уроках, переменах, внеклассных мероприятиях с целью сбора данных, подтверждения своих предположений. Все это мне нужно для того, чтобы получить полный анализ ситуации, чтобы начать обдуманную помощь мальчику для вывода его из возникшей ситуации.

Еще раз возвращаюсь к своим наблюдениям, заметкам, анализирую и прихожу к выводу, что уходы с уроков имеют несколько причин:

1. Денис чувствует себя в классе некомфортно, более сильные одноклассники задирают его.

2. Некоторые черты характера мальчика мешают ему в общении.

3. У Дениса есть проблемы со здоровьем.

Выявив причины, определяю зоны возможных действий. Здоровье исправить не могу, но могу это учитывать в дальнейшей работе с Денисом. Корректировка характера – это задача длительного действия, а мне надо помочь ребенку жить в классе сейчас. Поэтому вначале я буду решать проблемы межличностных отношений.

Намечаю программу-максимум и программу-минимум и план действий:

1. Выявить особо «ярких» преследователей мальчика и поработать с ними, чтобы с их помощью улучшить статус Дениса в классе – защитить его (программа-минимум).

2. Вести работу с Денисом в плане самосовершенствования, развернуть проблему пропусков к Денису, сделать эту проблему его собственной и помочь с ней справиться.

3. Создавать ситуации успешности Дениса на своих уроках, во внеурочной деятельности с целью изменить отношение одноклассников к нему и отношение Дениса к самому себе, используя различные ситуации, такие как оформление стенда, репетиции и подготовку внеклассных мероприятий, где Денис может проявить свои способности (например: он умеет красиво писать).

Начинаю работать в зоне ближайших действий. Чаще всего обижает Дениса Федя (он мальчик подвижный, очень рослый, добрый, но не чувствует своей силы, поэтому часто игра у него перерастает в драку). В беседе с ним хочу проанализировать его взаимоотношения с Денисом, попытаться наметить пути выхода из тупиковой ситуации.

Федя приходит, садится в уголке у двери, глаза у него тревожно бегают, явно ожидает разбора, наказания. Он мнет в руках вязаную шапочку, не может найти место ногам, густо краснеет, ерзает на табурете. Ему очень неуютно, но я выдерживаю паузу (убираю тетрадки со стола, книги). Мне хочется, чтобы он запомнил это чувство, вызванное ожиданием неприятности, чтобы использовать это чувство при анализе ситуации. Наконец начинаю:

– Спасибо, Федя, что ты пришел. Мне нужна твоя помощь! Садись ближе ко мне, за стол.

Слышу вздох облегчения: «Пронесло». Специально пододвигаю ему удобный мягкий стул. И опять небольшая пауза, мне необходимо зафиксировать состояние успокоения, расслабления.

– Знаешь, меня мучает одна проблема: почему Денис прогуливает уроки. Если у тебя есть время, помоги мне разобраться (конечно, у него есть время, конечно, он рад мне помочь). Смотри, сколько у него пропусков на этой неделе: математика, история, география. Как ты думаешь, почему он уходит? Может, он болеет?

Федя улыбается и уверенно говорит:

– Да нет, здоров он! Просто он не понимает шуток. Кто-то что-нибудь ему скажет, а он ревет, психует и уходит.

– А почему над ним шутят?

– Шутят над всеми, но все смеются, а он ревет или обижается и уходит. Вот Витальке жвачку на стул положили – он в ответ: «Как дам!», а Денис заревел – испортили штаны.

– А ты не предполагаешь, что у Дениса только одна пара брюк?

– Да ну, так не бывает!

– Почему? Ты же знаешь, у него мама не работает. Отец и брат больны. Астма – это тяжелое заболевание, надо много лекарств, а они очень дорогие. Да и отцу зарплату задерживают. Может, поэтому Денис так и расстроился: другие брюки не скоро купят, а с белым пятном кому охота ходить?!

– Да, конечно, шутка была не очень удачная.

– А почему во вторник с математики он ушел, тоже пошутили?

Федя задумывается, опускает глаза, на щеках проступают красные пятна: «Да играли мы... Л. его загонял, а я ловил, схватил легонько за руку, а он сразу: «Больно!» Пнул меня, а я...»

– Денис слабее тебя, может, ты действительно сделал ему больно? А почему с рисования ушел, он же любит рисовать?

– Это Максим рассыпал его карандаши, а Виталька вырвал лист из альбома. Я только посмеялся, да и то не сильно.

– А сегодня почему он ушел со второго урока?

Федя опускает глаза: сегодня он опять «поиграл» с Денисом.

– Правильно ли я поняла, что Дениса обижают все в классе, бьют, смеются?

– Да нет, не все. Максим, Сережка, Виталик и...

– Так, а давай посмотрим на эту ситуацию с другой стороны. (Беру листок бумаги, рисую в центре значок «человек».) Это – Денис. Рядом (рисую еще человечков) – учителя математики, географии, рисования, уроки которых Денис пропустил. Все они недовольны: ушел с урока, не писал, не понял, не усвоил (изображаю недовольство каждого учителя стрелочкой, идущей от каждого учителя острием на Дениса). А это я (пририсовываю еще одного человечка), Надежда Яковлевна, я тоже недовольна, ругаю Дениса за то, что он ушел с уроков, и другие учителя жалуются мне на него. Я иду к его маме: «Почему ваш сын прогуливает?!» (Я специально выстраиваю свою речь в логике Феде, который уверен, что учитель должен жаловаться родителям, ругать учеников и наказывать. Это сказывается его многолетний опыт подобного общения учителей с его мамой.) Как реагирует мама?

– Тоже ругает его. Может, и побьет (Федя это по себе знает).

– А теперь посмотри, сколько стрелок: они означают, что все взрослые ругают Дениса. Как ты думаешь, как он чувствует себя?

– Думаю, не очень...

– Ну, это еще не все! Приходит Денис в класс, а здесь с одной стороны – Федя, с другой – Сережа, Максим. Смотри, что же у нас получилось. Как ты думаешь, легко ли Денису в классе?

Федя молчит. Молчу и я. Пишу на листочке свой последний вопрос (краем глаза вижу, как краска стыда заливает лицо и руки Феде). Неожиданно спрашиваю:

– Федя, о чем ты подумал, когда я пригласила к себе на беседу?

– Думал, за что-то будете ругать.

– Как ты себя чувствовал?

– Плохо. Боялся.

– Теперь страх прошел?

– Да.

– А как ты думаешь, как себя чувствует Денис? Учителей боится, мама ругается, а еще Федя...

– Плохо. Да не буду я его больше обижать.

– Хорошо, спасибо за помощь. Я верю, ты поможешь Денису в классе, не будешь его обижать, а когда и других остановишь. Я знаю, ты человек слова (и хотя это не совсем так, мне хочется поднять возможности Феде в его собственном ощущении, закрепить уверенность в своих силах и то

чувство сопереживания, которое он ощутил, поставив себя на место Дениса).

Федя ушел, а я остаюсь со своими листочками и с чувством удовлетворения. Мне удалось повернуть Федю к проблеме Дениса, заставить его задуматься над последствиями своих собственных поступков, над тем, как они сказываются на самочувствии другого человека. Я помогла ему увидеть проблему Дениса как важную и значимую и для самого Феде, и он ощутил желание решить ее.

Я понимаю, что мне, возможно, еще не раз придется разбирать «игры» Феде и Дениса, но теперь у меня есть союзник – сам Федя, его способность поставить себя на место другого и почувствовать сопереживание.

Этот шаг, конечно, еще не решил всей проблемы Дениса, впрочем, я это понимала с самого начала. Однако положение Дениса в классе улучшилось. Федя действительно не только перестал обижать Дениса, но нередко вставал на его защиту.

Теперь предстояло заняться работой по коррекции некоторых черт характера Дениса. Но для этого необходимо было, чтобы ребята в классе увидели в Денисе человека ценного, значимую личность. А для этого необходимо было создать ситуацию, где бы Денис действительно был успешен и ребята бы это признали.

У Дениса красивый почерк и неплохая грамотность. Я решила это использовать для создания ситуаций успеха: я хвалила его запись на доске, поручала оформление заметок в классный уголок, специально подбирала такие задания на уроке, где Денис мог продемонстрировать почерк и грамотность.

Проведенный через некоторое время социометрический анализ показал, что он получил несколько «выборов» и сам «выбрал» нескольких ребят. Да и визуально было заметно, что микроклимат в классе и отношение к Денису заметно улучшились.

Теперь я перешла к планомерной работе по коррекции некоторых черт его характера. Я вновь проанализировала последствия его прогулов, причины неудовлетворительных оценок. В беседах с Денисом на эту тему я обращала внимание на его поступки, на их результаты и на то, что Денис несет ответственность за свои поступки. Например, анализируя качество оценок, я задаю Денису вопрос:

- Зачем ты ходишь в школу?
- Учиться.
- Что ты понимаешь под словом «учиться»?
- Читать, решать, слушать, узнавать новое... (я его ответы фиксирую и оформляю графически).

– Денис, тебе действительно хочется этим заниматься или мама заставляет, учителя?

– Нет, мне хочется самому, я хочу читать, учиться решать задачи, слушать.

– Хорошо. Но ты хочешь, а на математику не ходишь, и в результате «2». Почему?

– Не понял, как решать задачу.

– А как ты думаешь, почему не понял? Что мешало?

– Не знаю.

– Хорошо, давай вместе разберемся. Что вы делаете на уроке математики?

– Проверяем домашнее задание...

– Зачем?

– Как зачем?! Чтобы знать, кто не сделал.

– А зачем это знать?

– Чтобы «2» поставить, кто не понял.

– Так. Давай-ка все нарисуем. Значит, домашнее задание – это повторение того, что делали на уроке, кто не смог повторить, то есть что-то не понял, не смог выполнить домашнее задание. Так?

– Так.

– А что еще делаете на уроке?

– Объясняют новое.

– Так. А ты урок пропустил. Значит, не повторил старое и новое не услышал. А когда пришел, уже решали новые задачи, но ты ничего не понимал, а слушать, разбираться не захотел.

– Я же не был на уроке!

– А почему? Почему ты хотел услышать новое, научиться решать задачи, а сам при этом вдруг ушел с урока?

– Максим ударил, линейку сломал, обзывается «черным».

– А ты задумался, почему он тебя обижает? Он ведь не сильнее тебя (Денис молчит). И ты не слабее его, но Максим наверняка знает: вот посижешь над Денисом, а он обидится и уйдет домой. Он уверен, что ты не можешь владеть своим настроением. А может, я не права, и ты боишься Максима, что он тебя ударит, обидит?

– Нет.

– Ну и что же ты сделал, чтобы изменить ситуацию? Ушел, то есть убежал от неприятности. А она никуда не делась и ждет тебя завтра, послезавтра. Как ты себя чувствуешь, когда тебя обижают?

– Плохо.

– Хотелось бы тебе что-то изменить?

- Да.
- Что именно?
- Чтобы не приставали, не обижали, не забирали мои вещи.
- Как ты это собираешься сделать?
- Не знаю.
- А попробуй сначала пересилить себя, не уходи с урока, останься. А потом подойди ко мне, но не затем, чтобы пожаловаться, а чтобы вместе понять, что же произошло.

При анализе первой ситуации, когда Денис сам подошел ко мне, мы выяснили, как Денис себя чувствовал, когда сумел победить обиду, пересилил себя и остался. А при детальном разборе ситуации пришли к выводу, что и обижаться особых причин не было. Просто Сереже нужен был карандаш, и взял он его у Дениса без спроса. И что это проблема Сережи – он не умеет еще попросить, когда ему что-то нужно. А Денису показалось, что Сережа специально его обидел. В этом ракурсе причина обиды Дениса в его собственных глазах сразу же теряет вес, становится очевидным, что сам Денис зависит от собственных обид. Таким образом, Денис нашел своего подлинного «врага» – обидчивость – и решил дать ему бой.

Теперь встречи по анализу ситуации по запросу самого Дениса у нас частые. И теперь не только я ищу пути решения проблемы, но и сам Денис активен в этом. Он увидел, поверил, что сам может справиться с ситуацией, а нормализовавшаяся обстановка – лучшее доказательство, что он на верном пути.

Планируя воспитательную работу, я удерживаю проблему не только Дениса, но и Сергея, Максима, исподволь учу их разрешать свои проблемы культурными способами: попросить у другого то, что нужно, не забыть вернуть и поблагодарить и т.д.

В настоящий момент вопрос прогулов Дениса решен, он не пропускает уроки без уважительных причин. Но решение этой одной проблемы высветило целую гроздь других: неумение защитить себя адекватными способами; неспособность предвидеть последствия собственных поступков. Наличие этих проблем, а также других, которые я обнаруживаю у детей, диктует необходимость искать различные средства, позволяющие эти проблемы исследовать, актуализировать, корректировать и решать. Под этим углом зрения я и строю беседы, коммуникативные тренинги, уроки общения и самые разнообразные воспитательные мероприятия, а также совместный (групповой, коллективный или индивидуальный) анализ деятельности (своей и других) с последующими выводами (заполняю листки регуляции).

Так реакция на единичный факт прогула урока вырастает в систему педагогической поддержки всех детей в моем классе.

## ЛИТЕРАТУРА

*Асмолов А.Г.* Образ жизни, индивидуальные свойства человека, совместная деятельность – предпосылки и основание жизни личности в обществе // Психология личности: В 2 т. Самара, 1999. Т. 2.

*Коваленко Е.Г., Юсфин С.М.* На взаимном доверии и интересе // Директор школы. М., 1996. № 5.

*Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Договорное сообщество // Новые ценности образования. М., 1996. № 5.

*Петровский В.А.* Индивид и его потребность быть личностью // Психология личности: В 2 т. Самара, 1999. Т. 2

*Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996.

*Пряжников Н.С.* Активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения. М.; МОДЭК, 1997.

*Рязанова Ю., Юсфин С.М.* Договоримся учиться // Директор школы. М., 1998. № 1.

*Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Личность как социокультурная реальность // Психология личности: В 2 т. Самара, 1999. Т. 2.

*Хасан Б.И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996.

*Юсфин С.М.* Договор как средство гуманизации отношений в процессе педагогической поддержки ребенка: Автореф. дис. канд. пед. наук: М., 1996. ИПИ РАО.



УДК 371  
ББК 74.200  
К28

Общая редакция серии «Воспитание. Образование. Педагогика»: *М.Н.Сарпан*

**Касицина Н.**

К28 Как выстроить сотрудничество учителя и ученика : педагогика поддержки: тактика взаимодействия / Наталья Касицина, Нина Михайлова, Семен Юсфин. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 5 (11)).

ISBN 978-5-9667-0367-7

В выпуске подробно рассказывается об одной из четырех тактик педагогики поддержки – тактике взаимодействия. Раскрываются ее цели и задачи. Даются рекомендации, как применять тактику взаимодействия 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 ВЫСТРОИТЬ СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА**

**Педагогика поддержки:  
тактика взаимодействия**

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 20.08.2007.

Формат 60x90<sup>1/16</sup>. Гарнитурa «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](mailto:ramentip@mail.ru)

**ISBN 978-5-9667-0367-7**

© ООО «Чистые пруды», 2007