

# ВОСПИТАНИЕ ЗАКОНОПОСЛУШНОГО ШКОЛЬНИКА И ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ СТИЛЬ УЧИТЕЛЯ

**Тема статьи, которую мы вам предлагаем, нечасто становится предметом обсуждения на педсовете, на методическом объединении. А вот в повседневной практике она доставляет учителям, да и руководителям школ немало хлопот: дети, не приученные к правовой дисциплине, совершают противоправные поступки, с молодых лет калечат свою жизнь. Что может сделать учитель, чтобы следование социально приемлемым нормам поведения (в самом широком смысле этого слова, не ограниченном шалостью на уроке и невыполнением домашнего задания) стало внутренней потребностью школьников, вошло в привычку, выполнялось бы на подсознательном уровне? Об этом размышляет автор статьи.**



**Нина Скороходова,**  
профессор  
Карельского  
государственного  
педагогического  
университета,  
доктор  
психологических  
наук,  
профессор

Воспитание законопослушного школьника — часть становления гражданского общества в нашей стране. Некоторые шаги на этом пути сделаны — введён учебный курс «Основы права», организованы факультативы по этой проблеме, проводится массовая игра «Новая цивилизация», в процессе которой школьники осваивают свои права и обязанности. Правовой культуре руководителей образовательных учреждений посвящаются курсы в институтах повышения квалификации. Но этого явно недостаточно. Самое существенное влияние на становление правового сознания ребят оказывают их поступки, способы повседневного взаимодействия с учителем, со сверстниками, характер отношений в классе, в школе, дома. Иными словами — социальный тренинг.

Регуляция поведения — один из вариантов нормативной регуляции. Отношение к правилам, этика взаимодействия на уроке, в школе — прообраз взаимодействия с властью, с более широкой социальной общностью, а дисциплинированность, позитивное отношение к правилам и процедурам ложится в основу законопослушного поведения, становится его прообразом.

Вся учебная деятельность пронизана нормативной регуляцией. Но, к сожалению, чаще всего это только внешняя регуляция. Нормы поведения формулирует учитель как субъект властных отношений. Он же единолично требует соблюдения этих норм, применяет санкции при их нарушении. Именно такой подход долгое время культивировался в традиционной системе обучения. Сохранился он и до сих пор. Учителя полагают, что в силу возрастных особенностей школьник не может управлять своим поведением, осмысливать правовые нормы. Поэтому учитель и использует (часто независимо от возраста школьников) внешнюю нормативную регуляцию, ребята при этом воспринимают нормы и правила как проявление личной власти учителя.

**Гораздо эффективнее договорная нормативная регуляция.** Предлагаемые нормы и правила учитель обсуждает, согласует с классом как с равноправным участником взаимодействия. В этой ситуации каждый ученик и группа (класс, школа) берут на себя ответственность за соблюдение установленных правил. Использование договорной нормативной регуляции способствует развитию школьников: они осознают ценность правил, учатся контролировать своё поведение, следовать принятым нормам. Такая регуляция



помогает эффективнее организовывать деятельность детей с учётом их возрастных особенностей.

Жан Пиаже<sup>1</sup> различает такие стадии осознания детьми правил поведения:

- на первой стадии правила не воспринимаются ни как принудительные, ни как обязательные, они ещё не вошли в жизнь ребёнка;
- на второй наступает осознание правил и подчинение им (10–12 лет), усвоение правил как обязательных, продиктованных авторитетом взрослых;
- на третьей стадии правила воспринимаются школьниками как закон, установленный при обоюдном согласии, как итог совместного их обсуждения. Правила теперь не считаются заставшим продуктом власти учителя и могут быть изменены, если все с этим согласны.

Опираясь на возрастные особенности детей, учитель может активно влиять на развитие правового сознания школьников, вводя правила совместно с ребятами так, чтобы на любом возрастном этапе развития их полезность была понята детьми. Тогда правила не вызывают негативизма, ребята с готовностью следуют им.

Мы изучили установки в сфере нормативного поведения подростков в средних общеобразовательных школах города Петрозаводска. Целью исследования было отношение ребят к школьным правилам, анализ тех или иных способов установок в сфере нормативной регуляции. Проводили письменные опросы и устные беседы со школьниками и учителями, давали экспертную оценку организационной культуре классов, вели наблюдение за способами установления и выполнением правил. Ребята высказывали свои суждения, мнения о правилах, нормах, принятых в школе, оценивали их как справедливые и несправедливые, целесообразные и нецелесообразные, нужные и ненужные. А ведь **основная психологическая установка, составляющая стержень правосознания, — это оценка полезности, необходимости правил, уважение к закону, внутренняя готовность к беспрекословному исполнению его требований.** К сожалению, позиция многих ребят иная. Вот типичный диалог с 10-летним школьником:

- У вас в школе есть правила?
- Да, нам в третьем классе их читали.
- И о чём они?
- Ну, не опаздывать, не бегать по коридору... Остальные не помню.
- Ты их выполняешь?
- Нет, мы всё равно бегаем...

Значительная часть младших школьников полагает, что правила можно не выполнять и даже знать их необязательно. Такое отношение — прообраз правового нигилизма, следствие

формального установления правил, невнимания учителей к регуляции поведения детей посредством договорного совместного установления норм.

Ученики подросткового возраста очень часто воспринимают правила как чуждые, ненужные, придуманные взрослыми. Приведу в качестве примера диалог с 14-летним школьником:

- У вас в школе есть правила?
- Есть. (С раздражением.) Терпеть их не могу.
- А для чего существуют правила?
- Их учителя придумали, чтобы нас наказывать.
- С вами обсуждали правила?
- Нет, не обсуждали. Однажды спросили, хотим ли мы школьную форму. Я написал, что не хочу, пусть каждый одевается, как хочет. Больше ничего не обсуждали...
- Ты выполняешь правила?
- (С возмущением.) Что я, шестёрка, что ли?..

В старших классах ситуация меняется незначительно. Старшеклассники хотя и понимают полезность правил, но оценивают их как несправедливые и не считают нужным исполнять их.

Вот типичное отношение к правилам (по итогам) опроса 212 учеников 8–11-х классов. На вопрос «Считаешь ли ты, что правила нужно исполнять?» лишь 29% ответили утвердительно. Более 67% дали отрицательный ответ. Соблюдают школьные правила всего 28%, около 70% откровенно сказали: «Не соблюдаю». Справедливыми считают правила 30% ребят, около 60% оценивают их как несправедливые. И что самое огорчительное — 92% школьников считают, что многие правила можно вообще не соблюдать, так как они несправедливы, бесполезны, надуманны. Может ли школа при таком правовом нигилизме ребят успешно организовать их деятельность? Конечно же учителя постоянно будут сталкиваться с фактами недисциплинированности, необязательности и т.д.

<sup>1</sup> Пиаже Жан. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.



Всё это — следствие внешней нормативной регуляции во взаимодействии с подростками, при которой, как уже было сказано, правила воспринимаются как навязанные, несправедливые, как способ проявления личной власти учителя.

Во многих школах Карелии создание правового пространства началось с появлением движения за права ребёнка. Широкому развитию этого движения препятствует пассивная позиция детей, связанная с тем, что они считают: права ребят полностью во власти взрослых. Вот, к примеру, диалог с 17-летней школьницей:

— Слышала, что в вашей школе ребята участвуют в движении за соблюдение прав детей. Это так?

— Да. Я так удивилась, что у меня есть права...

— Ты пользуешься этими правами?

— Недавно меня оскорбила учительница. Я восприняла это как нарушение моих прав.

— И что ты сделала?

— Сказала маме, она приходила в школу разбираться.

— Почему же ты сама ничего не сказала учительнице?

— Я побоялась...

Такое вот восприятие школьницей правового пространства. А ведь **законопослушный гражданин должен не только знать законы, но и уметь требовать их соблюдения**. Старшеклассники вполне могут подготовиться к активной позиции в этой сфере уже в школе, если учитель ориентирован на развитие их правового сознания. Но, видимо, до сих пор в школах взаимоотношения учитель — ученик таковы, что ребята не верят в возможность отстаивать свои права, а поэтому и не стремятся делать это. Более половины из них не спорят с учителем («всё равно она будет права», «от этого нам только хуже»). Около 40% готовы отстаивать свои права, но делают это весьма пассивно. 60% убеждены в том, что лучше сразу отступить и смириться, если твои права нарушаются.

Думаю, что такая позиция характерна не только для школьников Карелии. Просто мы ещё не привыкли диагностировать эту ситуацию и принимать меры к её преодолению. Больше того: когда учителям напоминаешь о пренебрежении к правам детей, это вызывает откровенное недовольство, раздражение.

Вот довольно характерная беседа с учителем:

— Вы знаете о движении за соблюдение прав детей в вашей школе?

— (Раздражённо.)

Да, слышала. Пусть сначала Блока от Есенина научатся отличать, а потом уже заявляют о своих правах.



Может ли такая позиция учителя способствовать правовой культуре, воспитанию у ребят самоуважения, их самоуправлению своими школьными делами? Конечно, нет. Вывод из ситуации один — договорная нормативная регуляция. Она предполагает создание особой организационной культуры учебных групп, основанной не на личной власти взрослого, а на власти закона. При этом повышается коммуникативная культура, улучшается атмосфера отношений во всей школе. Первый шаг в этом процессе — **чётко разделить «зоны ответственности, то есть круг проблем, принятие решений по которым принадлежит конкретным людям**. В образовательном процессе есть зоны ответственности ученика, учителя и зона совместной ответственности. Правила и процедуры должны создаваться в зоне совместной ответственности — должны быть обсуждены и согласованы между всеми участниками взаимодействия. И устанавливать правила можно совместно. Они могут быть предложены учителем или учениками с аргументами о том, для чего и почему они вводятся. Стоит непременно обсудить правила, узнать мнение учеников, убедить их в полезности и справедливости правил, а затем заключить соглашение о соблюдении принятой правовой нормы.

**Опираясь на возрастные особенности детей, учитель может активно влиять на развитие правового сознания школьников, вводя правила совместно с ребятами так, чтобы на любом возрастном этапе развития их полезность была понята детьми. Тогда правила не вызывают негативизма, ребята с готовностью следуют им**

Следующий шаг — **определение последствий**. Очень полезно заранее установить санкции за нарушение правил. Это позволит ученикам предвидеть последствия своих действий и быть готовыми отвечать за них. В любом демократическом правовом государстве необходим контроль за соблюдением правил, законов. Учителям придётся добиваться соблюдения совместно принятых норм. Советую последовательно, особенно на первых порах, пока



правила не стали привычными, подкреплять активность ребят в их выполнении, хвалить за выполнение правил, а может, и поощрять. А если необходимо, то использовать санкции.

Роль нормативной регуляции среди других видов социальной регуляции поведения различна и зависит от организационной культуры групп. **Организационная культура — это набор наиболее значимых ориентаций, принимаемых членами организации, коллектива и определяющих нравственные ценности, ориентиры поведения и действий.** Эти ценностные ориентации передаются детям разными способами в процессе общения, духовным и материальным окружением, укладом всей жизни школы. В школьных коллективах сегодня бытуют такие организационные культуры:

- культура власти (ориентация на использование учителем личной власти);
- культура индивидуальности (ориентация на достижение собственных целей каждым участником группы);
- культура деятельности (ориентация на совместное решение задач, на реализацию проектов);
- ролевая культура (ориентация на использование системы правил, процедур, способов деятельности, принятых всеми).

По мнению учителей, в классах явно преобладает культура власти, причём такое положение дел педагоги оценивают как неблагоприятное и предпочли бы ситуацию, противоположную существующей. Анализ установок учителей в сфере профессиональной деятельности показывает, что пока преобладает позиция: «Организуя учеников, я руководствуюсь собственным здравым смыслом». А вот другая позиция «Я руководствуюсь выработанными совместно с учениками правилами и процедурами» встречается гораздо реже и низко оценивается учителями. Умение распределять зоны ответственности, согласовывать с учениками правила и процедуры заслуживает самых низких баллов при самооценке учителями своих коммуникативных и управленческих действий.

Развитие правового сознания ученика и формирование его субъектной позиции в образовательном процессе взаимосвязаны. Договорная нормативная регуляция побуждает к развитию способности управлять собой, добровольно, по внутреннему побуждению, следовать принятым нормам. Вообще **развитие личности возможно только в правовом пространстве школы.** Только при этом ученик может делать выбор, принимать решения, развивать самостоятельность и ответственность.

Но правовое пространство не создашь директивно. Оно формируется в каждодневном общении, требует общих усилий — и учителя, и руководителя школы, постоянного внимания, пока не станет естественной средой жизни всего школьного коллектива. Это нелегко. Учителя имеют дело с детской общностью, состоящей из «незрелых» личностей, на уроках стремятся к достижению разных целей — дать знания и развить личность школьника. Способы достижения этих целей нередко

конфликтуют между собой, что проявляется, например, в использовании принуждения, сравнения ребёнка с другими детьми. Педагоги прибегают к этим способам воздействия, чтобы включить ученика в урок, понимая в то же время, что эти способы резко снижают мотивацию. Очень часто учителя ориентированы на краткосрочные цели — дать знания любой ценой. Реже ориентированы на баланс целей — дать знания без ущерба для раскрытия способностей. И ещё реже ориентированы на развитие самостоятельности, ответственности школьников. При этом способы достижения краткосрочных целей, как правило, подчиняются достижению целей долгосрочных.

Различаются педагоги и по умению управлять учебным процессом — организовывать деятельность класса, поддерживать деловую атмосферу и дисциплину на уроке. На основе экспертных оценок мы выделили высокий средний и низкий уровни владения этими умениями, составили эмпирическую типологию стилей управленческой деятельности. При самооценке многие учителя справедливо отмечают, что стиль деятельности — понятие динамичное: он меняется с приобретением профессиональных навыков, со сменой установок и в некоторых случаях со сменой школы, а в общем — по мере профессионального роста. Учителям с высоким уровнем профессионализма нередко свойственны такие качества:

— авторитарный стиль (учитель-«генерал», стремящийся дать знания любой ценой);

— лидерский (мастер, кумир, стремящийся к достижению краткосрочных целей без ущерба для развития личности);

— развивающий стиль (учитель-менеджер, ставящий долгосрочные цели развития учеников).

Учителям со средними умениями управлять учебным процессом свойственны чаще всего:

— опекающий стиль (учитель-«опекун», ставящий краткосрочные цели научить любой ценой);



— экспериментирующий (учитель-искатель);

— партнёрский стиль (учитель-товарищ, соратник).

Низкий уровень умений управлять образовательным процессом порождает:

— отстранённый стиль (учитель-урокодатель);

— приспособливающийся (учитель-бедолага, неуверенный в себе, без позиции);

— попустительский стиль (учитель-приятель, которого ребята плохо слушают, не очень уважают, относятся снисходительно).

Повторю: типология эта эмпирическая, сделанная на основе исследования в Карелии и Твери около полутора тысяч учителей. Практически всем педагогам — разного уровня профессионализма — свойственна ориентация на краткосрочные цели — дать знания любой ценой. В беседах учителя отмечают, что это вынужденная ориентация: подготовка учеников к экзаменам, к тестированию, поступлению в вузы — всё это критерии учебной успешности школьников, а стало быть, и успешной деятельности учителей. Оценивая такие способы влияния на учеников, наставники авторитарного стиля замечают: «Потом сами будут мне благодарны»; «Пусть они меня ненавидят, но русский язык будут знать прекрасно».

При исследовании этой проблемы мы выявили любопытный факт: в массовых школах от 50 до 70% учителей с авторитарным или опекуновским стилем,



в элитных школах и профильных классах ситуация меняется: таких педагогов от 20 до 40%.

**Учитель с демократическим стилем** (мы называем его ещё и развивающим) более успешно решает проблемы развития ученика как субъекта деятельности: создаёт условия для принятия решений самими школьниками, разделяет зоны ответственности, помогает ребятам увидеть последствия своего поступка, поведения, учит брать на себя ответственность. Такой учитель опирается на власть закона, согласовывает с учениками правила, процедуры совместной деятельности и санкции за их нарушения. Постепенно он передаёт функции управления многими аспектами школьной жизни ученикам, обучает их самоуправлению, стремится сделать учебные цели лично значимыми для учеников, как можно чаще ставит их в ситуацию выбора цели, способа действий, оценки результата; гибко использует разные нормы оценивания, все действия и характеристики при этом направляет на развитие самоуважения школьника.

**Учителя со средним и низким уровнем управленческих умений** и с соответствующим балансом целей имеют установки, аналогичные установкам учителей с развитыми управленческими умениями. Но им мешает пассивность при организации деятельности учащихся, неумение «делиться властью».

**Учитель с партнёрским стилем** умеет развивать самостоятельность учеников во внеклассной работе, но не переносит эти умения на учебный процесс. Он много занимается внеклассной деятельностью, считает, что это важно, что главное — создать крепкий ученический коллектив, по-макаренковски воспитывать в коллективе, развивать умение сотрудничать, пробуждать чувство «мы — команда». Он заботится о статусе группы в школьном коллективе, поддерживает инициативу школьников во внеучебной деятельности, опирается на власть закона, разделяет зоны ответственности, согласовывает с учениками правила, процедуры совместной деятельности и санкции за их нарушения. У такого учителя активно-положительная установка по отношению к ученикам, он оптимистичен, верит в потенциальные возможности каждого школьника, опирается на социальные мотивы учения, склонен постепенно передавать функции управления самим ученикам, но тоже в основном во внеклассной деятельности. Учит принимать решения, развивает лидерские качества. Часто является кумиром ребят до перехода в старшие классы. Ситуация меняется, когда ученики начинают оценивать его деятельность с точки зрения качества знаний, достаточных для поступления в вуз, для успешного трудового устройства.

**Учитель с попустительским стилем** предоставляет ученикам право практически полностью управлять собственной деятельностью. Он ориентирован на приятельские взаимоотношения с лидирующей группой, полагает, что знания важны, но обучение не должно портить взаимоотношения. Уделяет много внимания общению с учениками, при этом нередко идёт на поводу у ребят. Дисциплину на его уроках иногда поддерживает лидер, занявший





покровительственную позицию по отношению к учителю, который не может потребовать выполнения правил, не формулирует чётко цели, результаты деятельности контролирует недостаточно. Предлагает, просит, уговаривает, скрывает проблемы. В итоге — чем более ответственным, дисциплинированным и ориентированным на учёбу является класс, тем благополучнее ситуация. Учебной группе предоставлена свобода, и она может развиваться в том направлении, в котором её поведут лидеры-одноклассники. В слабом классе картина гораздо тревожнее.

**Учитель с лидерским стилем** ориентирован дать знания, заинтересовывая учеников, создавая благоприятный психологический климат в ходе совместной деятельности. Он обсуждает с учениками возникающие проблемы, старается понять их позицию, часто выступает в роли лидера, образца для подражания, основа его личной власти — умение хорошо учить, способность вызывать симпатию и уважение. Мотивирует, беспокоится об эмоциональном состоянии учеников, имеет по отношению к ним положительную установку, опирается на сильные стороны каждого, даже малоуспешного ученика. Чаще использует индивидуальные нормы оценивания, сравнивает сегодняшний результат деятельности ученика с его прошлым результатом. Использует правила для организации деятельности, согласуя их с учениками. Воздействуя на ребят, убеждает, советует, поддерживает. Тем самым активно способствует формированию правового пространства.

**Учитель экспериментирующего стиля** использует разные стили в классах «любимых» и «нелюбимых», ищет оптимальные способы влияния, меняет подходы в зависимости от ситуации, ищет оптимальный способ действий. У него нет системы, целостного подхода к работе, он часто подражает авторитетным коллегам, затем разочаровывается, начинает искать собственные способы воздействия на ребят. Имеет в целом положительную установку по отношению к учащимся, но часто эта установка зависит от хорошего или плохого настроения. Понимает необходимость индивидуальных норм оценивания, но и здесь экспериментирует. Иногда использует правила для организации деятельности, иногда согласует их с учениками, но проявляет непоследовательность, особенно при использовании санкций. Воздействует на учеников противоречиво, но чаще убеждает, советует, поддерживает.

**Учитель приспособливающего стиля** воспринимает себя и детей жертвой обстоятельств, а ситуацию как стихийную. Он хотел бы дать знания ученикам, но полагает, что в данных обстоятельствах это сделать почти невозможно. Не ощущает своей ответственности за ситуацию, так как всегда находит массу внешних мешающих причин: «родители-алкоголики», «плохая система образования, кто только придумал эти программы?», «чем выше образование, тем ниже зарплата, как можно мотивировать ребят?» и т.д. В общении с учениками обычно проявляет доброжелательность, но на взаимоотношения с ними влияет настроенное: подавленность и постоянные жалобы иногда сменяются аг-

рессией. Сам быстро теряет веру в успех, в достижение цели не верит, поэтому слабо мотивирует ребят. Уговаривает, терпит, избегает конфликтов, не проявляет настойчивости при достижении целей.

**Учитель с авторитарным стилем** имеет функциональную установку по отношению к ученикам, делит их на группы: сильные, средние, слабые. К сильным относится позитивно, часто хвалит, средним уделяет меньше внимания, остальных часто называет «балластом». Использует социальные нормы оценивания, сравнивает результаты деятельности учеников друг с другом или со стандартом. Использует внешнее стимулирование, мало развивает внутренние мотивы. При организации деятельности школьников детально её регламентирует, используя свою власть, а не власть правил, согласованных с учащимися. На вопрос: «Используете ли Вы правила, организуя деятельность учеников», учительница с таким стилем ответила: «Я сама — свод правил, я всегда смогу ученика поставить на место». Воздействуя на учеников, такой учитель преимущественно заставляет, требует послушания, жёстко контролирует.



**Учитель опекунского стиля** не способен к жёсткому контролю, использует оценки в качестве «кнутов и пряников», постоянно призывает на помощь родителей и руководство школы для поддержания порядка на уроках. Ученики для него — это дети, нуждающиеся в опеке, наставлениях, не способные сами управлять собой. Имеет функциональную установку по отношению к ученикам. Отношение учеников к такому учителю так же противоречиво и ухуждается по мере их



взросления. Использует социальные нормы оценивания, сравнивает результаты деятельности учеников друг с другом или со стандартом. Использует личную власть, а не власть правил, согласованных с учащимися. Без участия детей ставит цель, предлагает способ действий, стимулирует оценками.

**Учитель с отстранённым стилем** безразличен к учащимся, игнорирует их проблемы, реагирует только в случае крайней необходимости. Его называют «урокодателем», формально он правильно выполняет свои функции, но, по сути, безразличен и к делу, и к ученикам, избегает ответственности за них, проявляет скрытое недоверие к их возможностям. Ученики отвечают такому наставнику равнодушием. Используя социальные нормы оценивания, он сравнивает результаты деятельности учеников друг с другом или со стандартом. Сам правил не вводит, пытается опираться на устав школы, но интерпретирует его, исходя из своего представления о ситуации. Проблем не решает, игнорирует их или ищет помощи у родителей и руководства школы.

Из этого анализа явствует, что многим педагогам, обладающим различным стилем управления образовательным процессом, предстоит серьёзная работа над собой, предполагающая осознание необходимости договорной нормативной регуляции жизни класса и школы в целом. Используя такие способы влияния, как приказ, окрик, учителя часто говорят: «По-хорошему они не понимают», «Ученики сами заставляют меня повышать голос». Действительно, многие невоспитанные дети не умеют быть свободными и ответственными. При опекунской позиции взрослого (и в семье, и в школе), при большом количестве запретов, постоянном одёргивании раздражённым тоном у ребёнка возникают стойкая неприязнь к любым правилам, протест против ограничений. Не умея управлять собой, такие дети создают проблемы, но постепенная переориентация меняет их поведение.

Настойчиво и последовательно всем педагогам школы предстоит приучать детей быть законопослушными. Для этого надо спокойно и доброжелательно объяснять им правила, процедуры, определяющие границы поведения. Доброжелательно и конструктивно, но твёрдо говорить «нет», что воспринимается детьми как помощь взрослого. Ограничивая одно направление активности, стоит сразу же предложить вариант альтернативного поведения: «Так не пойдёт, а вот так будет хорошо...» Дети при этом учатся оценивать свои действия, контролировать их.

Правила и процедуры — не формальный аспект жизненного уклада школы. Они устанавливают предсказуемый сценарий взаимодействия учителя и учеников, и если правила приняты и усвоены, то взаимодействие будет спокойным, доброжелательным, плодотворным. Многие правила устанавливаются как общешкольные, обязательные для всех (например, со звонком быть в классе), но часть правил устанавливают в своих классах учителя.

В ходе наших исследований учителям был задан вопрос: какие решения, касающиеся своей школьной жизни и учёбы, может принимать ученик? Большинство педагогов выглядели растерянными, просили дать время подумать. Около трети учителей полагают, что у учеников слишком много самостоятельности. Вот их высказывания: «Прав у современных школьников много, даже слишком много», «Ученики хорошо осведомлены о своих правах, некоторые даже стараются использовать их в своих интересах», «Взрослые лучше знают, что детям нужно и полезно», «В старших классах возможны некоторые элементы самоуправления», «Могут выбирать форму одежды в школе». Авторитарные учителя полагают, что у педагогов прав явно недостаточно.

Третья группа учителей выделяет зону ответственности школьника не только в общественной, но и в учебной деятельности: «Старшие могут отвечать за всё, что касается учёбы», «Вариантов много — выбор предметов, выбор домашнего задания, форм сдачи зачёта, выбор некоторых тем для изучения, для исследовательской работы, форм деятельности на уроке, дополнительных уроков, кружков, спецкурсов, иностранного языка, выбор факультативного класса по интересам. Представления учителей о том, кто должен решать ту или иную проблему даже в одном педагогическом коллективе, значительно различаются. В большинстве педагоги указывают не менее трёх инстанций, ответственных за ту или иную проблемную ситуацию. Учителя с низким уровнем управленческих умений всегда пытаются уменьшить долю своей ответственности, а учителя с авторитарным стилем значительную долю ответственности при принятии решений берут на себя, а минимальную отдают ученикам.

Проблема разделения зон ответственности между учителями и учениками существует и её придётся преодолевать. Многие педагоги практически лишают школьников собственной зоны ответственности, ориентируются только на запретительные правила без их согласования со школьниками: «Если сделаю



классу три замечания — пишем контрольную работу», «Не выполнил домашнее задание — даю штрафное задание».

Отрадно, что немало и таких учителей, которые стремятся принимать правила, учитывая особенности класса, достигают понимания детьми их целесообразности, часть правил согласуют с учениками: «Введём «золотые» правила наглядно, обсудив их», «Ввели правило внимательно слушать товарища», «Некоторые правила предлагают ученики», «Ввожу некоторые правила и для себя».

---

**Правила и процедуры — не формальный аспект жизненного уклада школы. Они устанавливают предсказуемый сценарий взаимодействия учителя и учеников, и если правила приняты и усвоены, то взаимодействие будет спокойным, доброжелательным, плодотворным.**

---

Наблюдали мы разные способы контроля за соблюдением правил у учителей с разными стилями управленческой деятельности. Уверенный тип контроля проявляется в том, что учитель напоминает о правилах, ясно определяет, какого поведения он ждёт. При нарушении правил говорит с учеником спокойно, уверенно, напоминает о совместном решении ввести то или иное правило.

Учителя с низким уровнем развития управленческих умений чаще всего демонстрируют пассивный, неуверенный тип контроля. Пассивные реакции проявляются в том, что учитель комментирует отрицательное поведение, не давая модели правильного. Нередко учителя допускают «ошибки времени» — ждут слишком долго, прежде чем вмешаться, или предъявляют претензии не по адресу, обвиняя не тех, кто нарушил правила, давая настоящим виновникам возможность избежать наказания. Время от времени они начинают угрожать ученикам, но их угрозы либо расплывчаты, либо слишком суровы и потому не реализуемы.

Наступательный тип контроля соблюдения правил, подход «твёрдой руки» часто используют учителя с авторитарным стилем

управления: создают ситуацию безусловного подчинения, грозят наказанием. Педагоги манипулируют учениками «ради их же блага». Иногда в «трудном» классе они выбирают одного ученика и на его примере показывают всем остальным, каким суровым может быть наказание, если не выполняются установленные правила. Могут использовать угрозы и шантаж. «Если ты не замолчишь, я...» (далее называется наказание, связанное со знанием «слабых мест» ученика), использует «ты-высказывания»: «Тебе должно быть стыдно!», «Я не желаю тебя слушать». И невдомёк такому учителю, что позитивного отношения к правилам как к справедливым невозможно добиться до тех пор, пока он не выслушает и не учтёт точку зрения школьника.

Готовность и способность к изменению организационных условий деятельности проявляется тогда, когда учитель ясно осознаёт, что следует изменить, повышает свою правовую культуру, позитивно относится к нововведениям. Задача и руководителей школы, и методической службы — помочь в этом педагогам.

Мы много и часто бесплодно говорим сегодня о демократизации жизни общества, о строительстве правового государства, о приоритете власти закона над властью любой (даже начальствующей) личности, о соблюдении прав человека и социально приемлемых норм, выработанных обществом, самим человеком. Но ведь эта привычка к законопослушности воспитывается в школе, вырабатывается в процессе общения со сверстниками, с учителями. Правовое пространство школы во многом зависит от педагогов, создавать его им предстоит вместе с ребятами, если мы хотим воспитать законопослушных граждан. Не будем забывать о том, что какая школа — такое и общество...

