

О педагогических конфликтах

Е.Н. Демиденко

Автор: Демиденко Е.Н., учитель русского языка и литературы средней школы № 3 г. Спасска-Дальнего Приморского края

Предмет: Повышение квалификации педагога.

Тема: Педагогические компетентности.

Уровень: Общий.

Текст задачи. Просматривается отрывок из художественного фильма «Крыша» реж. Борис Грачевский.



Существует мнение, что разными формами протеста и неподчинения подросток ломает «детские» отношения со взрослым и навязывает ему новые, «взрослые отношения». Следовательно, возникают конфликты, в том числе и педагогические.

Как на уроке избежать столкновения учителя и ученика?

а) Выделите ключевые слова для информационного поиска.

б) Найдите и соберите необходимую информацию.

в) Обсудите и проанализируйте собранную информацию.

г) Сделайте выводы.

д) Сравните ваши выводы с культурным образцом.

Возможные информационные источники

Книги.

Волков Б.С. Психология подростка: Учеб. пос. М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2005.

Web-сайты:

http://ru.wikipedia.org/wiki/%CF%E5%E4%E0%E3%E3%E8%F7%E5%F1%EA%E8%E9_%EA%EE%ED%F4%EB%E8%EA%F2

<http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych/ps14.html>

<http://festival.1september.ru/articles/subjects/24>

Культурный образец

Ершова А.П., Букатов В. Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя. М.: Флинта; МПСИ, 2010.

Обучение и воспитание как распределение инициативы. Тер-

67

мином «инициатива» фиксируются общие черты в механизме взаимоотношений людей. Овладеть инициативой — значит захватить ведущую роль во взаимодействии с партнёром (или партнёрами), чтобы начать достижение своих целей, подчиняя им ход протекающего общения.

В сложной борьбе мнений, когда инициатива часто переходит от одного к другому, когда обе стороны то и дело уступают её, можно заметить, что на каждом этапе взаимодействий инициатива принадлежит либо той, либо другой стороне.

Вот и зададимся первым режиссёрским вопросом: *кто берёт инициативу* в момент начала урока, когда волею судьбы в классной комнате оказался один взрослый и группа учащихся? Без всяких сомнений, инициативу берёт и держит в своих руках взрослый, то есть учитель.

Но учителя, стоящие на позиции педагогики сотрудничества, и учителя авторитарного стиля в лучшие минуты своей профессиональной деятельности борются, ведут наступление. Различие начинается с вопроса о том, кто и как пользуется инициативой во время общения на уроке.

Наблюдения показывают, что учителя авторитарного стиля великолепно, ярко, красиво умеют вести **прямое наступление**: *распоряжаться* инициативой, *предоставлять* её собеседнику в узких границах и *распределять*, жёстко контролируя.

Учителя же, стоящие на позициях педагогики доверия и сотрудничества, осуществляют свою цель по преимуществу в **сложном наступлении**, предоставляя инициативу детям в достаточно широких границах, и распоряжаются лишь при её распределе-

нии. **Помочь кому-то трудиться зачастую труднее, чем всё сделать самому. Именно труд помощника требуется от учителя, решившего встать на позицию педагогики доверия.**

«Позвольте, позвольте, — скажет читатель, — так учитель руководит или помогает?» Мы ответим: «Руководит, помогая. Помогая каждый раз по-новому, по-особому для каждого ученика в каждой новой ситуации».

Если учитель действительно помогает, то он часто оказывается перед выбором: самому уйти в оборону (то есть «оставить в покое», «махнуть рукой» или, точнее, сделать вид, что «оставил в покое», «махнул рукой») или перейти к методам диктата из арсенала авторитарной педагогики.

Вспоминая некоторые конфликтные ситуации в школе, нередко приходишь к выводу, что учитель иногда просто обязан оставить детей в покое — не приставать к ним и ничего от них не требовать. Глухая оборона учеников делает невозможным продуктивное руководство ими (отрывок из фильма «Расписание на послезавтра»).

Встречаются учителя, которые безынициативность детей на уроке считают проявлением их дисциплинированности. Рабочую, подлинную дисциплину (куда, конечно же, входит умение детей следовать общепринятым правилам — то сдержаться, дожидаясь времени для высказывания, то, наоборот, поторопиться, чтобы успеть, и т.д.) они превращают в терпеливое пережидание детьми ритуала обучения, удобного для учителя. Отметим, что этот ритуал легко выполняется детьми только с особым душевным складом — послушными, по-

корными, старательными — и невыносим для детей подвижных, активных, горячих.

И при навязывании инициативы (в случае, когда ученики не хотят её брать), и при управлении процессом её использования учитель, как и всякий другой человек, пользуется вполне доступными и всем известными средствами (например, повышением голоса; разнообразием словесных воздействий; переключением внимания учеников на новые объекты; паузами и т.д.). Но один из приёмов особенно укрощает профессионализм учителя — шутка, юмор.

Если ученики работают у данного учителя не из-под палки, то есть «учат себя», они хорошо и легко ориентируются в тех невысказанных советах, которые содержатся в шутке и юморе. Причём юмор как педагогический приём даёт возможность ученику исправиться не тогда, когда в ошибку, оплошность ткнул учитель, а когда он сам заметит её, поняв намёк-шутку. Что делает приём пригодным для самого широкого употребления.

Если же школьники не воспринимают юмора учителя — обижаются, огрызаются, вступают в конфликт, то обычно такая негативная реакция на шутку свидетельствует о глухой обороне класса. Тут уж любые шутки будут выглядеть натужно или демагогично.

«Но, в конце-то концов, — может быть раздосадован иной читатель, — разве не бывает так, что учитель-то их научить хочет, а вот они-то учиться как раз и не хотят?» Режиссура в этом случае предлагает учителю «не рубить с плеча», а, вникая в детские заботы, задуматься: если реакция учеников является препятствием на пути к его

учительской цели, то какой именно? А вдруг всего-навсего к тому, чтобы спокойно, без хлопот осуществить на уроке всё запланированное? Или занять царственное, главенствующее положение?..

Чаще всего шум в классе свидетельствует о том, что ученикам, скорее всего, нечего слушать. Ведь каждый человек, если слушает, то всегда заинтересованно. Или не слушает вовсе.

Предлагаем читателю выполнить нехитрое задание: разделив лист бумаги вертикальной чертой пополам, поставьте знак минус над его левой половиной и знак плюс над правой. Далее заполните каждую из половин краткими характеристиками (эпитетами), которые учитель применяет к ученикам. Соответственно, под минусом записывайте отрицательные характеристики, а под плюсом — положительные. Это нехитрое задание позволяет разобраться, какого ученика вы хотели бы иметь перед собой и какие недостатки детей вы в настоящий момент воспринимаете как препятствие в своей работе. Забота о переделывании «минусов» в «плюсы» требует от учителя кропотливой работы. Только она поможет пассивному стать более активным, злomu более терпимым, неаккуратному более собранным, а эгоистичному более внимательным к окружающим и ответственным за свои поступки перед людьми.

Всякое списывание учителем своих неудач в учебно-воспитательной работе на недостатки учеников является признаком педагогической непрофессиональности. Если он не потерял в своей работе способность к творческому обновлению и самосо-

вершенствованию, то всякое столкновение с трудностью в общении с учениками он будет воспринимать как очередную возможность для своего профессионального роста.

Чтобы в трудных ситуациях урока учителю не выйти за рамки делового стиля общения, ему необходимо помнить следующие режиссёрские советы.

ВО-ПЕРВЫХ, увидев любое сопротивление, отказ, невыполнение — короче говоря, не то, что он ожидал увидеть и что сразу же ему не понравилось, — учитель должен **поискать конкретные деловые причины случившегося**. Учителю нужно будет найти такое дело-задание, выполняя которое ученик будет тренироваться в верном действии, то есть обучаться, развиваться и воспитываться. Иначе педагог уподобится незадачливому врачу, который, обнаружив симптомы болезни, начинает возмущаться и делать выговор пациенту за то, что тот, видите ли, всё ещё не здоров.

ВО-ВТОРЫХ, во время урока учитель должен быть готов **в любой работе любого ученика усматривать некую глубину, уникальность или хотя бы деловую ценность для ситуации данного урока**. Подчеркнём, что если учитель реально рассчитывает на уникальность лепты каждого из учеников, то дистиллированное давление на кого-то из них становится неуместным. Человек, на деле уважающий права другого, никогда не взорвётся, не закатит истерику. Уважение сдерживает негативные проявления, которые укрепляют и развивают существующее уважение. Поэтому деловые обязанности, доступные задачи, трудные вопросы, предлагаемые ученикам, являются не только

результатом подготовки учителя к уроку, но и средством воспитания учеников.

В-ТРЕТЬИХ, быть готовым к тому, что если какая-то из запланированных работ на уроке даст сбой и «не пойдёт» (а такое порой случается даже с, казалось бы, самым безотказным заданием, которое в других классах проходит «на ура»), то необходимо будет **принимать срочные меры делового характера**.

Уравновешенный деловой (дружественно-деловой) стиль ведения урока весьма привлекателен. Для многих учителей основу идеального образа урока составляет именно такой стиль. Что же мешает воплощаться этому идеалу на их реальных уроках? Основных причин две. Во-первых, невыполнение (точнее, частичное невыполнение) собственных профессиональных обязанностей. И во-вторых, бытовая привычка по любому поводу начинать позиционное наступление. Эти причины взаимосвязаны. Появление одной из них влечёт за собой появление и другой.

Когда говорят о взаимоотношениях, под ними подразумеваются установившиеся представления общающихся о взаимных правах и обязанностях. Разумеется, у ребёнка по отношению к учителю есть определённые обязанности. И мы желаем, чтобы он их выполнял.

Но ученик их всё же может и не выполнять — на то он и ребёнок. Педагог же ни пренебрегать своими обязанностями, ни перекладывать их на плечи детей права не имеет. **Причина позиционных конфликтов в школе иногда заключается в провоцирующем учеников невыполнении учителем своих обязанностей**

С ПОПЫТКОЙ ВОЗЛОЖИТЬ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА ПОСЛЕДСТВИЯ НА СВОИХ УЧЕНИКОВ.

Недружественность, непреднамеренно запускаемая учителями, бумерангом возвращается опять к ним. И, несмотря на свои благие педагогические намерения, им всё чаще и чаще приходится наткнуться на глухую стену ученического безразличия. И тогда уже стихия враждебности начинает клочкотать и в них.

Во время урока некоторых учителей поджидают коварные ловушки враждебности. Например: «Если я сказала, то почему он (она) не выполнил(а). Да как он (она) смеет? Ну я ему (ей) сейчас покажу! Сколько же можно терпеть?!» И дальше учитель показывает...

Или такая, весьма распространённая и коварная ловушка: не смотря на особые предупреждения взрослого, ребёнок совершил-таки «нежелательный» поступок. Уж как некоторые из нас, взрослых, бывают тогда разгневаны! Автоматически с языка начинают срываться фразы «я им покажу!», «они должны», а в голову лезть все соответствующие этой позиции *средства воздействия*. Они уже не задумываются, что если ученики и должны, то почему именно им и именно сейчас?

Когда педагог, не смущаясь учеников, тратит минутку, чтобы спокойно «взвесить» и оценить, что в кабинете было до его прихода, или чтобы выбрать, откуда ему удобнее будет говорить, или чтобы решить, что надо изменить, чтобы ученикам было удобно работать с материалом его предмета, то всё это обычно читается, как деятельность явно уверенного человека, который приспособливает окру-

жающие условия к себе, а не себя к условиям.

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

Ученик, который сопротивляется, который что-то категорически не принимает, — это же для профессионала самое интересное! Ну подумайте сами, будем ли мы называть врачом того, кто к себе на приём записывает исключительно здоровых людей? А всем больным — и уж тем более сложным больным — в приёме отказывает?

Вот и школьный учитель — не тот, кто знает, что написано в школьных учебниках. А тот, кто может по ним научить. Ученики не безжизненные манекены, не пустые мешки, в которые укладываются какие-то учебные знания. Они живые люди, которых послали к живому учителю. Служба у него такая. Так готов ли учитель к этой службе — учить? Или он, сидя, как на троне, за своим учительским столом, царит? Всего лишь снисходит до возни с какими-то ничего не смыслящими дурачками?

Отношение взрослого к ошибкам и шалостям детей (воспитанников) является показателем того, что обычно называется «любовью к детям», и того, что называется педагогическим призванием.

Теперь представим некий собирательный образ заурядного учителя и подумаем, что в его поведении следует изменить, чтобы в глазах учеников он стал обаятельным «положительным героем».

Совет первый заключается в том, чтобы «герой» почти всегда был в чём-то заинтересован. Об этой заинтересованности окружающие догадываются по степени его телесной мобилизованности. Поэтому учителю, подходя к двери, за которой ему предстоит вести урок, прежде всего следует «проверить» свою мобилизацию.

По мобилизованности можно отличить в музейных залах посетителей, заинтересованных экспонатами, от праздношатающихся. Вспомним и то, как мобилизованно — то есть увлечённо и заинтересованно — играют дети. Как непросто им выключиться из игры, если взрослые вдруг начинают вмешиваться в их дела, чтобы отвлечь на что-то другое.

Столь сосредоточенно и собранно — то есть *мобилизованно* — должен выглядеть и педагог при исполнении своих обязанностей. Тогда уже один его вид даст ученикам ощущение и ценности каждой минутки на уроке, и важности затеваемой с ними работы. К сожалению, в школе, если у педагога и проявляется мобилизация, то чаще всего для того, чтобы навести какой-то минимальный внешний порядок или добиться формальной тишины. Согласно же режиссёрским

представлениям и нашему опыту практической работы погоня за таким формальным, скороспелым порядком не позволяет учителю всерьёз заняться установлением порядка подлинного: естественно-рабочего и долговременного. Наши последователи многие свои уроки начинают, например, то с «разрушения» правильности рядов, то с «перемешивания» присутствующих. То с того, что ученики перед групповой работой начинают как-то по-особому составлять столы и стулья. А всё для того, чтобы добиться «рабочего шума».

Но мобилизованность также может действовать угнетающе, если она основывается на упрощённом понимании педагогических обязанностей, если в цели, задачи, заботы учителя не входит сохранение интеллектуального и духовного мира ребёнка. Если в голове и сердце учителя сидит одна забота — достичь примитивной видимости порядка и послушания, а ко всему остальному он равнодушен, то по законам сценического искусства мелочность его мобилизации начинает восприниматься окружающими комедийно. Как известно, «за глаза» школьники часто уничижительно подсмеиваются над такими учителями. И надо сказать, что разрозненные смешки учеников на уроках у таких учителей оказываются довольно эффективной *ученической самозащитой*.

Поэтому **совет второй** направлен на то, чтобы поведение учителя убеждало учеников, что ему интересны именно они. По сценическим законам «положительному герою» не следует к группе лиц пристраиваться «снизу», а к отдельному человеку — «сверху». Отсюда одно «золотое» пра-

вило, связанное с разнообразием «пристроек»: **ко всему классу — «сверху», а к каждому ученику — либо «наравне», либо «снизу».**

Завершающий, **третий совет** связан с той радостью, которую учитель испытывает от своего внимания к ученику, любым его пробам, ошибкам, промахам и уж тем более удачам. Каждый человек, сколько бы он ни весил, от радости л е г ч а е т, а от огорчения т я ж е л е е т, так как у человека изменяется субъективное ощущение своего веса, что непроизвольно отражается на его поведении. Подчеркнём, что если учитель большую часть времени на уроке находится в лёгком весе, то это свидетельствует не только о его общечеловеческом оптимизме, но и об *удовольствии от своей работы*. Когда учитель говорит, что это, мол, плохо, а это хорошо, и при этом совсем не меняется в весе — не улыбается, не хмурится или не ахает от неожиданности — то ничьё сердце не поверит ни в то, что названное им плохим — плохо, ни в

то, что названное им хорошим на самом деле хорошо. «Вес» неопровержимо будет выдавать его «антигеройскую» бездушность.

Методический комментарий

Данная задача была предложена для решения педагогам, участвовавшим на очном событии сетевой образовательной площадки средней школы № 3 г. Спасск-Дальний Приморского края 7 апреля 2012 года. Данная задача позволяет развивать у учителя различные умения педагогического общения, такие как: умение осуществлять *коммуникативную атаку*; устанавливать *психологический контакт* с классом; органично и последовательно действовать в публичной обстановке; выбирать по отношению к классу и отдельным учащимся наиболее подходящий способ поведения и обращения; создавать опыт эмоциональных переживаний учащихся, обеспечивать атмосферу благополучия в классе.