

Крупенин А.Л. Крохина И.М

Эффективный учитель

Книга и технологии превращения
детей в хороших учеников

©А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель 1995



2008

Книга опубликована на условиях Creative Commons лицензии. Разрешается копирование, распространение, демонстрация книги при обязательном условии ссылки на авторов и только только в некоммерческих целях. Содержание книги не может быть никоим образом изменено.

Коммерческая перепечатка части или всей книги только с разрешения авторов.

krupenin.krokhina@googlegmail.com

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	6
Глава 1. Жизненные позиции детей и взрослых. Люди - каковы они?	11
Глава 2. Базальные межличностные потребности. Что мы ищем и находим в общении	51
Глава 3. Структура личности. Каковы ее части? Как она функционируют?	89
Глава 4. Транзакции (взаимодействия). Что может быть проще или сложнее?	127
Глава 5. Структурирование жизни. Для чего это необходимо?	145
Глава 6. Персонализация. Жизнь после жизни?	169
Глава 7. Игры (геймы). Чем заняты люди	181
Глава 8. Учитель - ученик Великая педагогическая битва	209
Глава 9. Проблемы ученика. «Словарь лягушки» и «Словарь принца»	231
Глава 10. Как провести беседу с учеником с помощью «Словаря принца»	283
Глава 11. Применение «Словаря принца». Подводные камни	305
Глава 12. Что делать учителю с собственными проблемами	329
Глава 13. Конфликт в классе	359
Глава 14. Решение конфликта способом сотрудничества	397
Глава 15. Конфликты ценностей ученика и учителя	429
Заключение	441
Приложение «Психологические скетчи»	445

ВВЕДЕНИЕ

Для того, чтобы стать эффективным учителем, необходимо научиться разбираться в людях вообще и в учениках в частности. Казалось бы, какие здесь могут существовать проблемы - возьмите учебник психологии, добавьте к нему руководства по использованию различных тестов, и вы свободно определите, с каким ребенком имеете дело. У вас на руках будут подкрепленные цифрами данные: Сидоров - меланхолик - 8, 16 по Айзенку, Иванов - холерик - 14, 17, Михайлова - флегматик, - 4, 5. С таким же успехом, но с более сложными вычислениями, вы сможете определить характеристики детей по Кэттелу, ММР1 и любым другим тестам, которые достанете. После этого у нас возникнет вопрос - что с этими данными делать? Конечно, интересно знать, кто сангвиник, а кто флегматик. Прекрасно иметь точные данные об IQ каждого ребенка. Некоторые учителя идут еще дальше и проводят в классе социометрию, чтобы знать «расстановку сил в подопечном коллективе». Но вопрос - что со всеми этими цифрами делать? - остается.

Скажите честно, положив руку на сердце: неужели без применения теста вы не знали, что Петров умнее Васина, что Литвиненко более активен и непоседлив, нежели Журкин? Помогло ли вам в вашей работе знание, которым вы владеете, а именно: что IQ Петрова на двадцать единиц больше IQ Васькина и что Литвиненко активен, как холерик, а Журкин пассивен, как флегматик? Что это привнесло в ваш педагогический репертуар?

Какие действия из этого вытекают?

В школьной практике приходится сталкиваться (и, к сожалению, нередко) с таким: некий неопит от психологии - классный руководитель - пожелал узнать, кто же в его классе «звезды», а кто - «отверженные»? Ничтоже сумняшеся, он проводит простенькую социометрическую процедуру. Готово! Вот налицо «герой», а вот - «изгой». Но наш естествоиспытатель идет дальше – он сообщает результаты тестирования «подопытным» ученикам.

Ну и что? - спросите вы.

Да вот что: наши «звезды» гуляют, высоко задрать носы, а те, кого «вычислили» - стараются стать незаметнее, чувствуют себя неудачниками, сторонятся других.

Если не верите, то попробуйте примерить эту «шкурку» к себе.

Между тем, полезно внимательно посмотреть и на «героев». Детские предпочтения бывают вызваны тем, что *«Иванова лучше всех одевается», «Петров умеет постоять за себя», «Сидоров здорово «отшивает» учителей»...*

Печально, когда неумное увлечение тестированием приводит к закреплению за учениками «ярлыков» - «ленивый», «агрессивный», «грубый», «неконтактный», «неразвитый» и т.д.

Уместно здесь вспомнить Вильяма Глассера, писавшего, что с тестированием не в последнюю очередь связано умножение «серости» в школе.

Выскажем несколько крамольную мысль, особенно во времена всеобщей психологизации школы. Она состоит в следующем: пироги должен печь пирожник, а сапоги тачать сапожник. Давайте и в педагогике предоставим каждому специалисту заниматься своим делом. Учить предоставим учителю, а заниматься психокоррекцией – психологу.

Конечно, есть множество психологических методик, применив которые вы сможете присвоить вашим ученикам различные красивые психологические названия (читай - этикетки, ярлыки). Но педагогической деятельности это ни в коей мере не поможет. Все эти методики создавались пси-

хологами и для психологов для решения специфических психологических целей, причем, в большинстве своем, исследо-

вательских (либо психиатрами – для целей лечебных).

Преподаватель должен, несомненно, обладать психологическими знаниями, понимать людей, однако знания эти необходимы, чтобы помогать в практической деятельности, а не служить показателем его умственного развития.

В этом месте читатель может усомниться: а зачем это вообще нужно - разбираться в учениках? Пусть уж психолог этим занимается! – Такое жесткое разделение труда было бы вполне оправданным, если бы... (ах, это «если бы»).

В беседах «по душам» с самыми разными преподавателями нередко звучит «извечная жалоба» учителя: *«Ну почему мне с Ваниным легко, а с Прониным - так трудно»*. Одновременно в разговоре в качестве основной линии прослеживается «затаенная мечта» учителя: *«Как хочется, чтобы все мои ученики были похожими, одинаковыми...»*

Подобное желание понятно – ведь учительский труд очень нелегок. И вот если бы удалось наработать одно средство, применимое для всех (то бишь, панацею), тогда все учащиеся стали бы очень удобными в обращении.

Как это ни странно звучит, но в действительности слишком многие пытаются реализовать мечту на практике. Именно поэтому многие раз и навсегда выбирают одну модель поведения и следуют ей любой ценой. Кто из нас не знаком с устоявшимся образом – всегда строгий, требовательный, «застегнутый на все пуговицы»? Либо с менее распространенным, но тоже встречающимся – заботливая наседка, несколько рассеянная, попустительская, неуверенная в себе и своих решениях?

То очевидное, но мало принимаемое в расчет обстоятельство - ученики неодинаковы – налагает и на нас требование - быть гибкими, восприимчивыми к нашим детям, искать все новые и новые подходы.

Если вы, дорогой читатель, с этим не согласны, то книга адресована не вам, она не для вас, как, по всей вероятности и работа в школе.

Но для того, чтобы размышлять о подходах и средствах педагогического воздействия, несомненно, желательно понять: кто он, мой ученик, какие они, мои дети?

Именно этими, помогающими в практике знаниями, мы с вами и займемся. Речь идет о знаниях такого рода: как разбираться в ученике без применения всяческих методик - учитель и без того до предела загружен всевозможными видами деятельности, чтобы заставлять его дополнительно выполнять функции психолога и обрабатывать тестовые материалы. Преподавательское «тестирование» детей - наблюдение за ними в их повседневной школьной действительности и производство определенных выводов на основе этих наблюдений. Вот если у вас возникнут сложности, тогда следует обратиться к психологу, он придет, измерит подскажет детали, но знание общей картины - это вы можете сделать сами. Собственно, вы это делаете уже сейчас, мы же предлагаем вам систему наблюдения, систему категорий, позволяющих тоньше понять, классифицировать, разобраться в каждом ученике и применить специфическое только для этого ученика педагогическое воздействие.

(Кто скажет об индивидуальном подходе лучше Дейла Карнеги? «Собираясь на рыбалку, я загодя запасюсь дождевыми червями. Сам-то я люблю клубнику со сливками. Но когда я еду на рыбалку, беру с собой червячков».)

Инструментарий для классификация, понимания и осмысления мы с вами будем называть «ситуативным тестированием».

ГЛАВА 1

Жизненные позиции
детей и взрослых.

Люди - каковы они?

Глава 1

Итак, с чего начинается ситуативное тестирование или что можно определить в человеке даже при достаточно недолгом наблюдении за ним?

Прежде всего это отношение к жизни, то, что раньше называли жизненной позицией. Эта позиция возникает в глубоком детстве и у большинства людей сохраняется неизменной вплоть до глубокой старости. Эта позиция проявляется в отношении к себе, к окружающим, к своей деятельности и к деятельности других людей, к погоде, политике, стране, семье, детям, начальству и подчиненным, свадьбам, изменам и разводам, к собакам и кошкам, к покупкам в магазине и и.д. Поэтому совершенствоваться в ситуативном тестировании мы с вами начнем именно с жизненных позиций.

Какие и они бывают? Для этого нам придется обратиться к транзактному анализу, разработанному Эриком Бёрном и его последователями, введшими в психологию понятия «принц» и «лягушка».

Мы все читаем книги, смотрим телевизор, в конце концов, общаемся с достаточно большим количеством людей. Наверняка каждому известны люди (или, по крайней мере, о них слышали), которых называют «везунчиками» и говорят, что они «родились в рубашке». Для этих представителей человечества жизнь вроде бы не составляет труда, им хорошо в этом непростом мире. Им всегда везет, обстоятельства всегда складываются благоприятно для них, плохие люди вдруг на время забывают о своем «нехорошести» и помогают им. Они никогда не жалуются на нехватку денег, им всегда «хватает». Им достаются самые красивые женщины и самые мужественные мужчины. Они достигают тех должностей, которых хотят. Они всегда выглядят веселыми и беззаботными. Таких людей мы будем называть «принцами» и «принцессами».

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **13**

Но все мы также встречали, знаем и читали о людях, которым в этой жизни не везет - большей частью или всегда. Они призваны в этом мир не радоваться, а отбывать наказание. Они и работают в «поте лица своего», да только хлеб их всегда скуден (по крайней мере, с их точки зрения, а уж на то, чего хотелось, денег никогда не хватает. В лучшем случае они могут надеяться, что повезет в будущем. Поэтому они всегда покупают не то, что хотят, а то, на что есть деньги, и потом еще переживают, расставшись с деньгами и сомневаясь: «А стоило ли?». Мир воюет против них. Никогда они не достигают желанных должностей - всегда какой-нибудь (нехороший) человек перехватывает желанное место. Это дает им повод завидовать ему. Впрочем, завидуют они всем и во всем: *у того жена красивее, у этой муж зарабатывает, те лучше отремонтировали квартиру, вон тот уже третью машину за год меняет, а я только вторую, сосед вон сколько зарабатывает, дети у снохи воспитанные, а наши...*

Подобные люди пребывают в вечном раздражении, все не по ним, всех они не любят, все вокруг такие противные. Они ненавидят жену, мужа, детей, учеников, правительство, страну, планету, наконец, самих себя. И выглядят они соответствующим образом: кожа бледная, дряблая, животик и жирок, сердце пошаливает, желудок, печень, кишечник и т.п. - тоже. Под глазами синяки, засыпают с трудом, руки дрожат. Этим неудачников мы будем называть «лягушками».

Принцевость и лягушачесть - самые яркие, бьющиеся в глаза характеристики людей. Давайте рассмотрим их специфические признаки.

Принцы чувствуют, что они уникальны, ни на кого не похожи, что других, точно таких же, как они, в мире не существует. Они такие, какие есть, или «аутентичные». Аутентичным людям не нужно доказывать свою неповторимость, они просто знают, что они таковы и не стремятся походить на других; живут своей собственной жизнью и, что очень важно, позволяют другим людям жить их, этих

других людей, собственной жизнью, то есть они не навязывают себя другим, но и остальным не позволяют этого делать. Они независимы.

Аутентичные принцы не считают себя лучше или хуже других. И другие люди не лучше и не хуже их - они просто другие. Поэтому принцы не подгоняют себя под требования и нормы окружающих, но и последних не переделывают под свои стандарты. Принцы самостоятельны.

Принятие себя выражается для начала в принятии своей внешности. У принцев могут быть кривые ноги, редкие волосы, крошечный носик или огромный носик, вставные зубы - все это не мешает им быть принцами (что, однако, не означает, будто принцы кичатся своими недостатками). Просто принцы знают, кто они такие и попусту не тратят время, обижаясь на родителей, которые их уродили с такой внешностью, на бога, который это допустил, и они не жалеют себя, таких несчастных.

Вместо всего этого принцы думают, как получше использовать собственные достоинства для достижения своих целей. (Так что если вам хочется пойти к косметическому хирургу для изменения своего облика - вы лягушка - исключая, естественно, случаи, когда дефекты внешности мешают жить).

Конечно, принцы отнюдь не все гениальны. У них могут быть совершенно различные способности, либо отсутствовать многие из них. Но внимание принцев обращено на имеющиеся и они размышляют, как эффективнее их применить. Для принцев вообще характерно это слово - эффективность. Они всегда заботятся о том, как сделать лучше. При этом принцы не боятся задумываться о себе (на самом деле, это очень трудно и страшно). Они представляют границы своих возможностей как, впрочем, и знаний. Принцы никогда не притворяются, что знают все. Они могут позволить себе что-то не знать, что-то не видеть, и это совершенно не принижает их в собственных глазах. Они могут

позволить себе что-то не уметь и осведомлены, что есть вещи, которые они никогда не будут способны сделать. Впрочем, это не снижает их самооценки. Они таковы.

Принцы, как и все прочие люди, могут ошибаться, могут принимать неправильные решения, могут чувствовать, как «земля уходит из-под ног». Принцы могут терпеть поражение. Они способны потерять все, кроме одного - самоуважения и чувства уверенности в себе. *«Можно все потерять, но ведь и можно, предприняв соответствующие усилия, все восстановить»*, - рассуждают принцы.

Принцы - не ходячие идеалы, которые поступают только правильно, всегда со спокойным выражением лица. У них есть различные качества, только они не делят их на положительные и отрицательные. Поэтому они не борются с собой, не стараются что-то искоренить в себе. Они полагают: если у них выработались некие качества, значит это было зачем-то нужно. (Представьте себе, что вы объявили одни детали телевизора полезными, а другие вредными, что было бы с телевизором? А ведь человек гораздо сложнее телевизора).

Принцы не стараются изжить отдельные качества. Они считают, что если они слишком ленивы, значит это может им когда-то понадобиться, например, удержит от слишком поспешных поступков; если они слишком упрямы, это может помочь не соглашаться с чем-то не обдуманно, либо обеспечит им силы для достижения трудных целей. Поэтому у принцев нет «плохих» качеств - все это не достояние. И единственная проблема в этой случае - когда эффективнее применить, «задействовать» ту или иную черту. Тогда можно не корить себя по ночам, придумывать наиболее хлесткие ответы обидчикам, а думать, как лучше поступить в следующий раз.

Принцы не только чувствуют, но и знают свои чувства. Они не боятся их проявлять. Они станут смеяться, плакать, раздражаться и гневаться, когда они чувствуют подобным образом, а не когда это «прилично». При этом они признают право других людей проявлять свои истинные чувства.

Самое важное - принцы признают за собой определенные права, и точно такие же права признают за другими людьми. Они не стараются заставить других людей поступать так, как хочется принцам, но и не допускают манипулирования собой. Они могут управлять другими людьми, командовать, но и позволяют другим делать это в соответствующей ситуации; но доминирование - не самоцель принцев, они не стремятся распоряжаться ради удовольствия власти. Они могут восхищаться, любить, обожать других людей, но не позволяют близким превращать себя в рабов, распоряжаться своей жизнью и не являются собственностью других.

Принцы ответственны. Они принимают ответственность на себя, когда это диктуется необходимостью, но не стараются решать проблемы вместо других людей; позволяют другим нести ответственность за свои действия и за свою жизнь.

Принцы не стремятся убежать от своего прошлого и «закрыть глаза» на будущее. Они помнят, что с ними было раньше, что происходит сейчас и им интересно, что с ними будет потом. Если что-то в их жизни, настоящей, прошлой и будущей, не нравится, они склонны переиначить это. Принцы планируют свою жизнь, не позволяют ей течь, как придется, но и не являются рабами своих планов - когда ситуация меняется, они могут откорректировать планы в зависимости от обстоятельств.

Принцы делают то, к чему лежит их душа. Это не означает, что все, чем они занимаются, всегда доставляет им только удовольствие. Они могут дисциплинировать себя «сейчас» в ожидании удовольствия в будущем. Тем не менее, если им все-таки приходится выполнять работу, которая не слишком нравится, не приносит удовлетворения, они пытаются внести в нее изменения. Если же это не получается несмотря на все старания, они перестают это делать. Они не считают, что в этой жизни есть нечто такое, ради чего стоило бы терпеть всю жизнь и не получать удовлетворения.

Принцы умеют радоваться и наслаждаться всем: работой, игрой, едой, мужчинами, женщинами, сексом, книгами,
© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **17**

другими людьми, природой. Они наслаждаются своими достижениями, но не чувствуют при этом вины и не завидуют достижениям других людей.

Принцы не замыкаются на своих собственных проблемах, они вовлечены в жизнь общества.

Теперь обратимся к лягушкам. Они живут в ощущении своей беспомощности и зависимости от окружающих. Большая часть лягушек жалуется всю жизнь на все, что угодно: «Никогда мне в этой жизни не везет!», «Всегда мне достается самый тяжелый класс!», «Только у меня такой размазня муж!», «У всех дети как дети, а у меня такое одоробло!», «Почему это все свалилось именно на меня?!», «Разве можно жить, когда так скачут цены?», «Честному человеку так трудно в этой стране!».

Есть, однако, лягушки, которые вроде бы пытаются выбраться из своего болота. По крайней мере, они говорят окружающим, что они достаточно успешны. И все бы было хорошо, НО... Внимание, это «НО» - характерный признак лягушки. Когда вы слышите фразы такого типа: «Да я вот вчера целую ночь учил, и все вроде бы выучил, НО лег поздно...», «Я уже вроде получил эту высокооплачиваемую работу, НО...», «Я стояла в очереди, и уже почти взяла, НО...», «Знаешь, дорогая, я тебя люблю, НО...», «Мы всегда заботимся о воспитании мальчика, папа даже с ним делает уроки, НО...», вы знаете, что перед вами лягушка.

Лягушке всегда кто-то или что-то мешает жить, препятствует ее счастью. Это могут быть коварный супруг, зависимые окружающие либо коллеги, дурной начальник, глупая программа, кошмарная погода, не то правительство, слишком высокие цены, слишком низкая зарплата, неудачное время и т.д. Впрочем, некоторые лягушки и не пытаются изображать успехи прямо признаются в бесцельности и ненужности, никчемности своего существования.

Для лягушки, в отличие от принца, характерно то, что она никогда «не живет» в настоящем. лягушки «убивают

время», ожидая будущего или вспоминая прошлое. Это только внешне лягушки пребывают вместе с вами - едят, пьют, читают, смотрят телевизор, работают и т.п. - на самом деле мысленно они в прошлом или будущем.

Как мы уже говорили, лягушки непрерывно жалуются. Жалобы эти разнятся в зависимости от того, в какой части временной оси пребывает лягушка - в прошлом или будущем. Например, лягушки, обитающие в прошлом, жалуются под девизом «**Если бы только**»...

Если бы только меня отдали в другую школу...

Если бы только у меня был другой учитель...

Если бы только я вчера учил уроки, а не играл в футбол...

Если бы только он посмотрел на меня, а не на Светку...

Если бы только родители пришли на час позже...

Если бы только у меня были другие (богатые, умные и пр.) родители...

Если бы только я поступила в другой институт...

Если бы только я не женился на ней...

Если бы только я была красивая...

Если бы только у меня были родственники за границей...

Если бы только я выиграла в лотерею...

Если бы только у меня не было детей...

Если бы только я не был на пенсии...

Лягушки, живущие в прошлом, непрерывно заняты подсчетом упущенных возможностей и обвиняют в этом либо окружающих, либо себя. «А ведь как хорошо могло бы получиться...»

Лягушек, живущих в будущем, два вида. Первые жалуются под девизом «**Когда...**»

Когда мой ребенок пойдет, наконец, в школу...

Когда я окончу эту проклятую школу...

Когда у меня закончится работа...

Когда я займу подходящую должность...

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **19**

Когда у меня будет много денег...
Когда он обратит на меня внимание...
Когда она разрешит мне себя поцеловать...
Когда я выйду замуж...
Когда я разведусь с ней...
Когда я найду, наконец, настоящего мужчину...
Когда ты докажешь мне, что ты...
Когда я выйду на пенсию...
Когда я умру...

Лягушки этого вида всю свою жизнь ждут от будущего избавления от своих актуальных проблем, причем избавления магического, для которого не надо прилагать никаких усилий. А зачем? Все и так произойдет, счастье «*постучится в дверь*», «*завтра будет лучше, чем вчера*» - надо только «*поджаться*», «*перетерпеть, напрячься сейчас, отложить, собрать, придержать и вот когда...*». Так они и переживают всю жизнь, перетерпливают, но не живут.

Лягушки второго вида жалуются под девизом «**А что, если---**»

А что, если ребенка не примут в эту школу...
А что, если он заметит, что я списывал...
А что, если она не обратит на меня внимание...
А что, если я не выйду замуж...
А что, если я заболею...
А что, если мне не хватит денег...
А что, если я ошибусь, что они скажут обо мне...
А что, если у меня не будет детей...
А что, если он мне изменяет...
А кто, если он умрет раньше меня...

Таким лягушкам будущее представляется черным и кошмарным. Ничего хорошего от нет ждать нельзя. Оно неотвратно наступает, и спрятаться от его «каменной походки» некуда. Поэтому ничем делать и не надо и не возможно. На этом свете нет спасения и лягушки в ужасе замирают, как перед змеей, и в этом ступоре дожидаются конца.

Все внимание лягушек настолько поглощено прошлым либо будущим, что им просто некогда обратить внимание на настоящее и понять, что с ними происходит здесь и сейчас.

Все их силы расходятся на переживание собственной не-счастья или хамства окружающих, но отнюдь не на анализ происходящих непосредственно с ними события. В результате лягушки очень смутно ориентируются в происходящем и никогда не знают, почему они проиграли. А когда человек не знает, единственный выход для него - кого-нибудь обвинить - себя либо других. И лягушка совершает постоянно одни и те же ошибки. При этом лягушки не могут проанализировать ни свой опыт, ни опыт других людей и не способны, соответственно, научиться не то что на ошибках других, но даже на своих собственных.

У всех лягушек наступает как бы **«слепота на настоящее»**, а согласитесь, слепому жить тяжело, надо же как-то ориентироваться в жизни. В результате, не видя реального мира, лягушка измысливает мир иллюзорный, в котором все происходит так, как хотелось бы лягушке, где нет никаких трудностей, где все благожелательны и расположены к ней и где все вообще должны о лягушке заботиться. К сожалению, эта иллюзия мало совпадает с грубой действительностью, и лягушка раз за разом бьется об углы реальности, набивает синяки и шишки и жалобно плачет.

Конечно, лягушку раздражает, что мир живет не по ее правилам и она стремится, насколько это возможно, мир переделать. Поэтому лягушка пытается манипулировать людьми, заставить их делать то, что они не хотят делать, но, по ее представлениям, должны. Из этого мало что получается, но лягушки **«закрываются для опыта»**.

Мир лягушки - это мир чувств. Она постоянно переживает, ее одолевают сложные, противоречивые стремления и порывы. Тем не менее, лягушка очень редко эти чувства осознает. Так же редко лягушки эти чувства проявляют вовне. Они постоянно притворяются, стремясь соответствовать вымышленным стандартам (*«Никогда не показывай окружающим, что ты на самом деле думаешь и чувствуешь»*).

Лягушки думают, что это очень неприлично - обнаруживать на людях свои эмоции, они сами не делают этого и

не желают наблюдать эмоции других. Но именно из-за этого им так трудно, зачастую невозможно устанавливать прямые, открытые, честные, интимные отношения с другими людьми (в том числе и любить).

Лягушке непереносимо взять и просто сказать другому человеку, что она желает (*«но ведь так нельзя!»*), поэтому она начинает притворяться. Почему она притворяется? Она боится, что те, кто узнают ее поближе, увидят ее холодную зеленую шкурку. Вот она и старается так воздействовать на людей, чтобы они вроде бы и поняли, и, в то же время, не поняли, что же ей на самом деле хочется - говорит общительными, манипулирует, подает, как ей кажется, всем понятные знаки (на самом деле они понятны только ей одной) и так далее. Никто не должен догадываться об истинных намерениях лягушки, ибо она - сомневается. Сомнение - очень важное слово для понимания поведения лягушек. Сомневаются они во всем - в своем праве на жизнь, в праве дышать, есть, пить, занимать такую должность и квартиру, ругаться или не ругаться с мужем, воспитывать детей, делать замечания старшему, не сделать ли замечания случайному прохожему, в праве на хорошее врачебное обслуживание, в праве вообще привлекать внимание других людей, любить и быть любимыми, иметь определенные вещи, друзей.

Поскольку лягушки с трудом ориентируются в настоящем, им, как и всякому слепому, легче переносить знакомую обстановку. И лягушки всячески сопротивляются всему новому. Они любят традицию, обычаи, правила, запреты, хотя и редко задумываются об их смысле (задумываться - в целом не характерная привычка лягушек). Им кажется, что строгость - синоним смысла. *«Если кто-то запретил сюда входить, значит он подумал об этом»*, *«Если такой указ издали, значит таки надо, там умные люди сидят, не то, что мы»*.

Ведь лягушки считают, что весь мир должен заботиться о них, а поскольку мир не очень расщедривается на заботу,

они склонны принимать в качестве знаков внимания данную регламентацию их жизни: если домоуправление работает два часа в неделю, значит хорошо, это о нас позаботились, чтобы мы могли все вместе придти и выложить свои нужды, а то что это будет - каждый когда захочет, тогда и придет. Если бюллетень выдают только на три дня - так нам же лучше, а то всякий захочет неделю болеть. Если воды нет в доме месяц, так это о нас заботятся - могло бы и год не быть, а тут постарались, всего за месяц сделали. Заметьте, что забота о лягушке всегда связана с ущемлением прав другого человека - ну на самом деле, нельзя же, чтобы всем было хорошо! (а, впрочем, почему нельзя? Кто это сказал, что нельзя?).

Лягушка не любит самостоятельно принимать решения. Если это приходится делать, значит о лягушке не заботятся. А вот когда кто-то принял решение и просто уведомляет лягушку о нем - вот это забота, самой-то теперь уже ничего делать не надо. Поэтому, следуя этой логике, чем строже правило или запрет, тем лучше кто-то о лягушке подумал, позаботился.

Здесь проявляется удивительное сочетание в одном человеке: и тотальное недоверие к миру, к людям, и, прежде всего, к близким людям, и, одновременно, желание полностью на них положиться, особенно, если это - власть держащие. Лягушка может совершенно не доверять родственникам, жене, детям, которых она прекрасно знает, но во всем верить политическому лидеру, с которым она совершенно незнакома и видела разве что по телевизору. Лягушка всегда любит людей вообще (и повсюду об этом трезвонит), но очень часто ненавидит непосредственное окружение, особенно знакомых и близких.

Лягушки чрезмерно зависят от мнения других людей. Лягушка постоянно озабочена тем, что подумают о ней окружающие. Она совершенно не доверяет себе, своему мнению. Если знакомые скажут ей, что платье не идет, либо не по возрасту, она никогда не посмеет больше его надеть. Если соседи стали покупать акции, она сделает то же самое. Если

коллеги скажут ей, что кто-то - плохой человек, она сразу поверит в это и никогда не попытается проверить, так ли это. Будучи зависимой от мнений других, лягушка, вместе с тем в отношениях с людьми всегда начинает с недоверия (чтобы не разочароваться потом), с сомнения в искренности и честности, всегда ищет корыстные мотивы и нехорошие наклонности.

Тем не менее, воображаемый мир лягушки редко совпадает с действительностью. И лягушка непрерывно разочаровывается в нем, в других людях, в близких, в себе и говорит: *«Я не подумала, что он такой плохой человек...», «Я не подозревала, что все так обернется...», «Когда я решил это сделать, я не думал о подобных последствиях...».*

Лягушки блуждают с закрытыми глазами по жизни и постоянно о что-нибудь ударяются либо на что-то натываются. Им делается больно, взять бы, да и открыть глаза, как принцы, посмотреть, на что это она наткнулась. Но лягушки этого не делают, иначе бы они не были лягушками. Они не ищут причины, а изобретают их. Естественно, что к реальным событиям эти причины никакого отношения не имеют. Это либо несправедливость мира (*«Таким, как я, в этой стране не везет»*). Или врожденная личная несчастли-вость (*«Почему так случается именно со мной и ни с кем иным?»*). Это могут быть и «происки» окружающих (*«Это они виноваты в моих бедах»*). Более того, лягушки даже не всегда используют все три причины, а пользуются обычно одной из них, поэтому у одних всегда во всем виноваты окружающие, у других счастье было бы возможно только в других условиях, а третьим поможет только могила.

Онтогенез жизненных позиций

Как же люди выбирают лягушачью позицию? Самое интересное, что ее и не выбирают, а в нее попадают. Никто не спрашивает желания - хотите вы или нет быть лягушкой. Все люди вырастают лягушками, без исключения, независи-

мо от родителей, родственников, учителей и прочих значимых фигур. Лягушками вырастают, а принцами становятся. Давайте подробнее рассмотрим этот процесс.

В начале своей жизни, до тех пор, пока не сформирована вторая сигнальная система, ребенок не осознает себя: он еще не владеет словом, необходимым для осознания инструмента. Это, однако, вовсе не означает, что ребенок не думает. Его мысли имеют несловесное оформление и в значительно большей степени, нежели словесно оформленные мысли, связаны с эмоциями, с оценкой события. Результатом такого детского мышления является скорее не умозаключение, а отношение.

Подобный механизм мышления не исчезает и у взрослых. Более того, многочисленные отношения, выработанные человеком в детстве, не исчезают, сохраняются у него всю жизнь, он следует этим своим решениям, по большей части не отдавая отчет, почему он поступает так, а не иначе.

Какое же первое отношение вырабатывает новорожденный ребенок? Здесь мы с вами проследим за рассуждениями Томаса Харриса. «Исторически» первое формируемое маленьким человеком отношение – это отношение к себе. Представим себе ребенка и попробуем реконструировать этот процесс.

Маленькое дитя беспомощно. (Недаром в некоторых языках его называют ОНО). Оно нуждается в удовольствии, в получении положительных эмоций. Эти эмоции ему доставляет кормление, ношение родителями его на руках, сухие пеленки, ласковые с ним разговоры, то есть все то, что в транзактном анализе называется «поглаживаниями». Однако ребенок не может сам обеспечить подобные поглаживания – ни накормить, ни переменить пеленку, ни поговорить со взрослыми. Более того, чтобы привлечь в случае необходимости их внимание, ему самому приходится прибегать не к поглаживанию, а к «пошлепыванию» – плачу, громкому крику. Какое в этом случае может быть выработано отношение к себе? Беспомощности, неспособности повлиять на окружение, незначительности, слабости. Попутно заметим,

что подобное ощущение себя вырабатывается у всех, абсолютно всех детей; поскольку что бы не делали родители, как бы они не заботились о своих детях, все равно ребенок не может получать поглаживания самостоятельно, и это способствует появлению и упрочению указанного отношения к себе. Если бы ребенок мог сформулировать свои ощущения, они звучали бы примерно так: *«Я ничего не могу, ни накормить себя, когда хочется; ни убрать грязные холодные пеленки; ни получить ласку окружающих, когда нужно. Все, что я могу - это ждать заботы и ласки других людей. Но не я решаю, когда смогу их получить»*. Это первое отношение к себе ребенка - «Я - нехороший, плохой».

Физические манипуляции, производимые родителями, ребенок переводит на свой психологический язык как признание того, что его заметили, что он нужен, что о нем не забыли. Но дитя чувствует, что оно отдано на милость другого человека, во власти которого находится принятие решения о поглаживании или пошлепывании. Поэтому другие люди - источник поглаживаний, выступают для него как «хорошие», и восприятие другого, прежде всего, своих родителей, складывается как «Ты - хороший».

Таким образом, первое отношение к жизни или первая жизненная позиция, говоря языком транзактного анализа, - «Я - плохой, Ты - хороший». Не подозревая об этом решении, люди могут жить с ним всю жизнь. Это, несомненно, лягушачья позиция, но ведь редко кто задумывается над тем, почему он так живет. Когда люди начинают над этим размышлять, происходит сбрасывание лягушачьей кожи. Что значит «Я - плохой» для ребенка? Это: я маленького роста, я беспомощный, беззащитный, ничего не могу делать правильно, я неуклюжий, грязный, глупый. Что значит «Ты - хороший»? Ты большой, ты всегда прав, ты знаешь, «как надо», умный, красивый, ты контролируешь меня, можешь, имеешь право управлять мной, награждать или наказывать меня.

Здесь возможны два варианта дальнейшего поведения лягушки с такой жизненной позицией. (Кстати, эту позицию мы будем называть «*зеленая лягушка*».) Оба варианта органичны для подобного отношения к жизни и, несмотря на некоторые внешние отличия, в чем-то очень схожи.

Первый вариант - полностью следовать отношению «Я - плохой». В этом случае жизнь строится как прямое выполнение «скрипта», то есть детских неосознанных решений-представлений о том, какова должна быть жизнь. Это вариант ухода от активного участия в действительности, в которой так трудно и болезненно существовать среди «хороших» людей. Человеку хочется получить поглаживания, но их так мало выпадает на долю, и тогда он начинает мечтать о поглаживаниях, которые мог бы получить (из этого вырабатывается девиз «*Если бы*»), либо может получить (девиз «*Когда*»).

Некоторые зеленые лягушки провоцируют окружающих на то, чтобы те давали им шлепки и бывают подсознательно этим довольны - ведь они подтверждают свою позицию «Я - плохой». Такие лягушки живут под девизом «А что, если», ожидая от будущего таких же неприятностей, как и от настоящего и прошлого. В активном варианте они как бы говорят: «*Ты считаешь меня плохим, так я и буду плохим*».

Другой вариант - иногда зеленая лягушка пытается жить вопреки скрипту и создает как бы антискрипт (также, впрочем, неосознанно). Такая лягушка считает, что она сможет в конце концов избавиться от своей шкурки, когда она что-то сделает (опять девиз «*Когда*»). Только когда она достигнет поставленной цели, тогда она, наконец, станет человеком. Но эта цель подобна горной вершине: стоит лишь на нее взойти, тут же взору открываются новые вершины. И лягушка вынуждена опять пришпоривать себя в подъеме на следующую кручу, и так до бесконечности, причем времени на то, чтобы остановиться и порадоваться достигнутому нет - «звонит путь-дорога»!

Однако, независимо от того, следует лягушка скрипту или антискрипту, ничего в ее жизни не меняется - независимо от того, делает она что-нибудь, или не делает, она все

равно остается «плохой» - до тех пор, пока не изменяется позиция.

Дитя, приняв решение «Я - плохой», постоянно получает от окружающих подтверждение его правильности. Что мы обычно говорим детям (да и друг другу) о них? - «Ты нехороший мальчик, не хочешь одеваться». Что слышит ребенок? «Ты - плохой».

- Ты неряшливая девочка, разбросала все игрушки! (Ты-плохая).

- Вова, почему я должна по несколько раз звать тебя к столу? (Ты-плохой).

- Очень жаль, Вера, что ты не способна думать ни о чем, кроме нарядов! (Ты-плохая).

- Ты мог бы найти себе девушку и получше! (Ты-плохой).

- Ты только об этом и думаешь! (Ты-плохой).

- У Митюхина уже дом и машина, а ты! (Ты-плохой).

- Это Ты ее так воспитала! У Толорковых дочь не принесла в подоле! (Ты-плохая).

- Какие у Анатолия Михайловича были похороны! Тебе такие и не снились! (Ты-плохой).

Что же мы говорим детям (да и друг другу) о себе?

- Я знаю лучше тебя! (Я-хороший).

- Я не разрешаю тебе есть варенье! (Я-хорошая).

- Я позабочусь о тебе! (Я-хороший).

- Хорошо, Ты можешь пойти погулять. (Я-хорошая).

- Я говорила тебе, что в один прекрасный день ТыI сломаешь ногу! (Я-хорошая, поскольку мой прогноз подтвердился, а ты-плохой, поскольку мой прогноз подтвердился) .

- Я говорила тебе, что если не будешь учить уроки, получишь двойку! (Я-хорошая, поскольку мой прогноз подтвердился, а ты-плохая, поскольку мой прогноз подтвердился) .

- Я говорила, не выходи за него замуж! (Я-хорошая, ты-плохая).

Так ми воспитываем своих детей и учеников, исходя из самых лучших побуждений, и выращиваем больших зеленых лягушек.

Постоянно ощущать свою «плохость» очень тяжело и лягушка стремится хоть на какое-то время избавиться от этого чувства, получить небольшое расслабление. Для этого зеленые лягушке, с самого раннего детства, играют в основную игру своей жизни - «**Мое лучше**». Когда им удастся выиграть, они чувствуют временное облегчение, хотя в глубине души все равно знают, что они - плохие.

Вам досталась лучшая игрушка, чем соседу. Почему? Потому, что вы лучше, чем он. А вот если наоборот, значит вы все-таки плохой. А у меня больше конфет - я лучше. Сестру наказали, а меня нет. Я лучше и с удовольствием поспею над ней. Вы наверняка слышали, как дети говорят:

- *У меня лучшая машинка)*
- *А у меня платье красивее!*
- *У меня самая красивая мама!*
- *А у меня самая толстая!*
- *Моя папа всех сильнее!*
- *А моя самая богатая!*
- *А у меня компьютер!*

Лучший вариант ЭТОЙ игры нам довелось услышать в исполнении собственного пятилетнего ребенка, когда он спорил со своей подружкой-ровесницей:

- *Я старше тебя!*
- *Нет, я старше!*
- *Я уже в школу пошел!*
- *А я уже закончила школу!*
- *Я в институте учусь!*
- *А я начальник!*
- *Я уже на пенсии!*
- *А я уже умер!*

К сожалению, без изменения отношения к жизни внешние достижения никогда надолго не помогают. Они действуют как наркотик - приносят временное облегчение; и человек вновь должен искать доказательства, что он не та-

кой уж плохой. Во взрослом возрасте люди стараются иметь дом, лучший, чем у соседей; лучше одеваться, чем Афродита Сергеевна; иметь лучший холодильник, СВЧ-печь, телевизор, видеомэгафнофон, машину, детей, научную степень, должность, зарплату, связи - в конце концов, место на кладбище и памятник.

Приобретения могут быть и отрицательными, но тем не менее выполнять свою роль - доказывать, что у меня все - самое-самое: я больше всех болею, у меня самые худшие оценки, меня всегда обсчитывают в магазине, мне сделали самую тяжелую операцию, мне чаще изменяет муж, мне никогда не везет в жизни, моя судьба - хуже всех.

Играя в эту игру, выросшее дитя неизбежно приходит к неизменным «Если бы я не...», «Когда я, наконец...», «А что, если...». И так существует, либо переживая прошлые неудачи или победы (что, впрочем, для него одно и то же, поскольку он все равно остается плохим); или ожидая будущие, не в состоянии понять, что с ним происходит в настоящем.

Впрочем, зеленая лягушка не так уж и безнадежна. Для педагога это наилучшая разновидность лягушек (ведь вы помните, что все дети, которых вы обучаете, - лягушки). Такая лягушка может воспринять педагогическое воздействие именно потому, что другой - в данном случае педагог, хороший. Поэтому доверие зеленой лягушки заслужить вполне реально. Это семья и жизнь может ее научить с подозрением относиться к другим людям, но изначально она им доверяет. А ведь получить знания можно только у человека *референтного*, вызывающего уважение («Ты-хороший»).

Здесь все дело за педагогической техникой. Позиция «Я-плохой, Ты-хороший» формируется на первом году жизни и у большинства людей сохраняется далее до конца их дней. Зеленая лягушка - большей частью обычная посредственность. Но не всем детям везет стать зеленой лягушкой. Часть их меняет свое отношение к жизни

на втором году и становится «серыми лягушками». Происходит это после того, как ребенок начинает самостоятельно передвигаться. Для некоторых родителей это служит сигналом окончания заботы о ребенке. Нет, конечно, они продолжают его кормить и одевать, но лишают поглаживаний. Раньше ребенок получал поглаживания автоматически, когда его брали на руки. Теперь этого нет. «Холодные» родители забывают, что детей следует ласкать. Как только ребенок начинает ходить, он лишается значительной доли физических проявлений любви. С другой стороны, ему все чаще достаются различные наказания; кроме того, начинается этап приучения к туалету, доставляющий малышу массу хлопот и огорчений («Опять ты не попросился на горшок»). Ребенок получает неприятные ощущения и от самого себя, т.к. падает или попадает в неприятные ситуации.

Жизнь, которая была для него достаточно комфортной сначала, становится кошмарной. Поглаживаний катастрофически мало. Если состояние заброшенности и затруднений длится в течение второго года жизни, дитя формирует позицию «Я-плохой, Ты-плохой» .

Это означает, что человек не живет, а проживает, проходит сквозь жизнь, не замечая ее. Здесь нет надежды. Человек прекращает борьбу, отгораживается от мира и людей. Укрепившись в этой позиции, ребенок уже не способен воспринимать поглаживания, которые ему временами удается получать от других. Он закрыт для положительного опыта, т.е. если у него что-то получается, он в чем-то добивается успеха, то не воспринимает это как собственное достижение, а считает, что ему просто «повезло» и потому он не может повторить свои же успешные действия. Точно так же он не может выделить успешные действия другого человека, поскольку и другим - «везет», то есть: «*Что ни делай, все равно толку не будет. Так стоит ли стараться!?*». С таким ребенком, а впоследствии со взрослым, очень трудно иметь дело, поскольку все окружающие для него - родители, учителя, руководители, психотерапевты и т.д. -

все «плохие», а таким людям нельзя доверять, ведь они – незначимые, от них не стоит ждать ничего положительного и потому научить ничему «стоящему» и хорошему они не могут. Все, что они делают или предлагают, направлено против ребенка, ему во вред, может только ухудшить его положение; и потом, что ни делай, все равно – сплошная безысходность.

Иную позицию принимают дети, которым судьба преподносит жестоких родителей. На втором и третьем году жизни они вырабатывают отношение «Я-хороший, Ты-плохой». Каким образом это происходит?

Такую позицию, которую мы называем «**коричневой лягушкой**», вырабатывают дети, которых родители избивают – иной раз до посинения, до сломанных костей, открытых ран. Бьют жестоко, не соразмерно детскому деянию. Чтобы дети не сделали, они всегда получают только побои. Эти дети с «молодых ногтей» знают, что такое боль. Такой ребенок привыкает к мысли, что от взрослых никогда нельзя получить поглаживания. Другие – лишь источник боли. Вдали от всех, в одиночестве дитя «зализует» свои раны, пытается найти утешение в себе; любое появление взрослого заставляет его сжиматься в комок, ожидая новых побоев. Единственное желание – оставьте меня в покое, не трогайте меня, Вы – плохие.

Ребенок чувствует, что ему будет хорошо только в том случае, если он будет один. Он может получить поглаживания только от себя самого. Значит он – хороший.

Позиция я-хороший, ты-плохой во многом имеет «криминальный» оттенок. Ребенок усваивает с детства опыт применения жестокости и, вырастая, начинает его возвращать окружающим. Только он прав, только с самим собой следует считаться, окружающие – ничто, и можно даже, в предельном случае, бить, терроризировать, убивать. Они – не совсем люди.

Эта позиция – то, что в нашей психологии в двадцатые годы называлось «моралепатия» и что сейчас на западе

называется «моральная имбецильность». Это люди с несформированной совестью.

Однако дети, живущие с жестокими родителями, могут выжить лишь подобным образом. Тем не менее, для общества, да и для самих этих людей, когда они подрастают, указанная позиция - трагедия. Трагедия потому, что как и все лягушки, эти люди не могут проанализировать свое поведение, не способны объективно посмотреть на то, что с ними происходит, извлечь положительный опыт из жизни. Во всем виноваты другие - «они», «все - из-за них».

Эти дети также представляют большую проблему для воспитателей, т.к. любой взрослый - нехороший.

Коричневым лягушкам хочется, как и всем людям, получать поглаживания. Но поглаживания настолько хороши, насколько хорош тот, кто их дает, а поскольку все другие - нехорошие, то и поглаживания их - третьесортные. Люди с этой позицией часто стремятся к руководству, лидерству и окружают себя кликой поддакивателей, восхищающихся любым действием руководителя и поющих ему дифирамбы, но он-то (человек с позицией «я-хороший, ты-плохой») знает, что на самом деле это он сам все организовал и не верит подхалимам, а время от времени меняет их на других.

Наконец, последняя позиция «я-хороший, ты-хороший», которая дает нам надежду, - позиция принцев. Здесь - качественные отличия от предыдущих, которые принимаются подсознательно в раннем возрасте, основываются на чувствах. Эта позиция - результат осознанного решения, опирающегося на собственный опыт и на опыт других людей. Лягушки озабочены вопросом «Почему?». Принцы задают вопрос «А почему бы и не...?» Когда лягушка спрашивает «Почему?» - это не исследовательский вопрос «Почему так получилось?» и что следует делать, чтобы было лучше. Это вопрос, направленный не на деятельность и условия ее осуществления, а обращенный к судьбе. Фактически это вопрос «Почему это происходит со мной?», «Почему судьба так несправедлива ко мне?» , «Почему

мне всегда так не везет?». На этот вопрос нет и не может быть ответа, т.к. задавать его некому. Это, по сути, не вопрос, а жалоба, поэтому «Почему?» лягушки неконструктивно. Вопрос же принцев «Почему бы и не...?» конструктивен, он направлен к условиям деятельности, а не к фатуму. Он означает: *«Так у меня не получилось, а почему бы не попробовать по-другому?»*.

Таким образом, для лягушек успешность их деятельности связана не с собственными усилиями, а с везением, с роком, фатумом, судьбой и значит изменить в жизни ничего нельзя, можно только жалеть себя. Принцы же, напротив, свою успешность производят сами, поэтому для них важно проанализировать свои действия и улучшить их, если необходимо. Любое действие принцев, даже не слишком результативное, подтверждает, что они – «хорошие», тогда как даже успех лягушек ничего не может изменить в их самоощущении.

В четвертую позицию нельзя соскользнуть. В нее переходят. Этот переход не прост. Нельзя проснуться и сказать себе: *«Все, надоело быть лягушкой. С сегодняшнего дня я – принц»*. Для того, чтобы стать принцем, необходимо гораздо больше информации о самом себе, чем имеет обычная лягушка. Чтобы быть «хорошим» требуется обратить внимание на себя, на то, что делаешь, как делаешь и думаешь, какие решения о себе принял в раннем детстве и почему сейчас их придерживаешься.

Точно так же невозможно заставить человека быть принцем. В принцы не загоняют, ими становятся, самостоятельно сбрасывают кожу. Родители и преподаватель способны существенно помочь ребенку стать принцем, создать у него предпосылки, «базу принцевости», но решение о том, что он «хороший», будет принимать только сам ребенок. Тем не менее дети, родители и учителя которых формируют у них эту основу – счастливики, им стать принцами во много раз легче, чем прочим. Создается эта база в том случае, когда ребенку всегда демонстрируют его удачу, показывают,

что он что-то может, что он чего-то стоит. Это очень легко прочитать, записать, но тяжело сделать. Мы все более склонны бранить, ругать, указывать, распоряжаться, нежели хвалить и поддерживать. Вместе с тем, трудно ожидать, что лягушка может воспитать принца. Это вовсе не означает, что ребенок человека, занимающего позицию лягушки, не может стать принцем, но он станет таким вопреки, а не с помощью родителя. (Мы рассмотрим дальше, как можно помочь детям в обретении «принцевости»).

Поэтому воспитателям приходится начинать воспитывать с себя.

Для преподавательской повседневной практики вполне достаточно рассмотренных нами отношений, включающих отношения «Я» и «Ты». Однако для специальных целей, при возникновении соответствующей необходимости произвести более тонкий анализ, можно применять предложенные Э.Бёрном трехчастные отношения. Рассмотрим их вкратце, вводя элемент «Они».

«Я-хороший, Ты-хороший, Они-хорошие». Это - «чистый» принц. Идеал человека, прекрасно относящегося и принимающего себя, близких и всех людей вообще. Он предполагает, что все люди имеют равные права и уважительно относится к отстаиванию ими этих прав, не забывая при этом о своих собственных. Он авансирован человеку, абсолютно любому, доверие и положительное отношение. Для того, чтобы изменить его мнение о чьей-либо персоне в негативную сторону, этой персоне надо очень постараться.

Далее, «Я-хороший, Ты-хороший, Они-плохие». Это позиция предубежденного сноба, члена мафиозной, гангстерской группы. Позиция члена националистических группировок, позволяющая легко объяснить все неудачи.

«Я-хороший, Ты-плохой, Они-плохие». Это позиция одинокого, высокомерного человека, уверенного в своей исключительности. Ее лозунг - «Каждый должен поклон-

няться мне, и равняться на меня, настолько, насколько способны низкие люди».

«Я-хороший, Ты-плохой, Они-хорошие». Это позиция агитатора или недовольного, иногда - миссионера. Лозунг - *«Вы, находящиеся здесь, не очень хороши, а вот они там...»*

«Я-плохой, Ты-хороший, Они-хорошие». Это мазохистическая позиция человека, склонного к самобичеванию - *«Я самая мерзкая тварь в мире»*.

«Я-плохой, Ты-хороший, Они-плохие». Это холопская позиция людей, сносящих унижения скорее из снобизма, нежели по необходимости - *«Я, конечно, унижен, но ты вознаградил меня за это, не то, что эти низкие людишки»*.

«Я-плохой, Ты-плохой, Они-хорошие». Это позиция холопской зависти, которая иногда может привести к псевдореволюционным действиям - *«Они нас ненавидят потому - что мы не так (богаты, умны, образованы, другого цвета кожи и т. п.)»*.

«Я-плохой, Ты-плохой, Они-плохие». Бёрн считает, что это пессимистичная позиция циника или тех, кто верит в предопределение первородный грех - *«Никто из нас недостаточно хорош»*.

Кроме отношения «хороший» и «плохой», вводится еще отношение «вопрос», то есть «не знаю, сейчас еще нет четкой позиции».

«Я-хорошей, Ты-хорошей, Они-вопрос». Это - евангельская позиция - *«Мы с тобой прекрасные ребята, но вот о них не знаем ничего. Пусть они подтвердят, что они чего-то стоят и присоединяются к нам»*.

«Я-хороший, Ты-вопрос, Они-плохие». Это позиция аристократов крови - *«Большинство людей не значат ничего, что же касается тебя, то посмотрим, достоин ли ты общаться со мной»*.

Если ввести еще два или три вопроса, то в сочетании с оппозицией «хороший-плохой» получится тридцать одно отношение. Бёрн считает, что для любителей психологических

Жизненные позиции детей и взрослых

головоломок, классифицирование людей по этим категориям может быть неплохим развлечением.

В принципе, классификацию можно сделать еще более широкой и иногда этого требует практика. Тем не менее, мы повторяем, что обычно достаточно четырех категорий.

Выявление лягушек

Итак, мы с вами занимаемся ситуативным тестированием. Ситуативное тестирование, несмотря на внешнюю простоту, достаточно сложная процедура. Она требует тренировки, поскольку основана на регистрации и анализе мельчайших вариаций поведения, что достаточно затруднительно без систематической практики - деталей слишком много и трудно их выделить, классифицировать и еще сделать на их основе выводы - то есть все то, что в обычном тестировании делает за исследователя уже готовый тест.

Преимуществом ситуативного тестирования является то, что оно обязательно включает в себя обратную связь, проверку сделанных выводов непосредственно на месте, буквально в ту же минуту, в которую было осуществлено умозаключение. Если полученный результат ему не соответствует, можно сразу же собрать новый материал и сделать более точное заключение. Мы будем постепенно вводить новые элементы ситуативного тестирования, чтобы у начинающих было время потренироваться, так сказать, «порционно», пока вы дочитываете одну главу и переходите к следующей.

Стало быть, мы начинаем с тестирования принцевости и лягушачести. Возьмем самое простое - смотрят вам в глаза или нет ваши ученики. Если, в основном, не смотрят в глаза, когда разговаривают с вами, то они, скорее всего, зеленые или серые лягушки. Если же смотрят, но вы явно чувствуете некоторую «наглецу» в их взгляде - это, скорее всего, коричневые лягушки. Их трудно спутать с принцами, которые в основном смотрят в глаза в процессе бесе-

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **37**

ды. Но в общении с принцем вы не чувствуете себя ни выше, ни ниже его (в психологическом плане, конечно).

Следует, несомненно, обратить внимание и на общий «рисунок» поведения ребенка. Если он всегда, непременно старается быть первым - иными словами, когда, как говорится, человек «хочет быть на каждой свадьбе - невестой, на каждых похоронах - покойником» - то перед вами - лягушка. Если забивается в уголок и оттуда его никакими силами не вытащить, а уж чтобы руку поднять по своей воле - так и подавно, то это - лягушка. Если в жизни ему ничего не мило, на все наплевать - вызов родителей, двойка или пятерка, отношения с учителями и товарищами, то это - лягушка. Если он завидует окружающим, их одежде, внешности, силе, уму, знаниям, чему угодно, то это - лягушка. Если ему радостно, когда другому плохо - лягушка. Если постоянно выпячивает свои достоинства, старается быть на виду, хвастает - лягушка. Если непрерывно жалуется - на здоровье, учителей, задающих непомерно большие задания, родителей, забывших его вовремя поднять, учеников, плохо к нему относящихся, - лягушка. Если грубит - лягушка. Если эмоционально слишком сдержан, либо навязывает свою любовь или общество - лягушка. Все это легко можно заметить, если потратить на наблюдение некоторое время.

Существуют, однако, более тонкие признаки, позволяющие выделить лягушку. Стоит внимательно прислушаться к тому, что говорят дети. Естественно, откровенным признаком лягушачести будет употребление упомянутых жалобных девизов. Кроме того, у лягушек есть особые слова и выражения, позволяющие достаточно уверенно проводить дефиницию.

Для того, чтобы аффективнее разобраться в этих признаках, мы обратимся к нейролингвистическому программированию, разработанному Ричардом Бэндлером и Джоном Гриндером. Они задались вопросом: почему одни люди, попадая в напряженные ситуации, проявляют удивительную

энергию, находят многочисленные нетривиальные решения и практически всегда выходят из сложных положений победителями; в тоже время другие люди в тех же самых ситуациях зарабатывают одни лишь разочарования, боль, неудовлетворенность, ненависть к другим и себе? (Вы, вероятно, заметили, что данная дефиниция очень близка к Бёрновским принцами лягушкам.

Бэндлер и Гриндер предположили, что первым (принцем), помогает в их способности продуцировать множество решений и справляться с любой трудностью то, что они обладают возможностью всесторонне анализировать события, не замыкаться только на каком-то одном аспекте. Такой расширенный анализ дает достаточно материала для выработки большого количества вариантов выхода, из которых можно выбирать наиболее соответствующий для данной ситуации.

По-другому обстоят дела у лягушек. Их способность к анализу слишком ограничена, узка. В результате они получают недостаточно материала для производства множества решений и поэтому вариантов решений обычно очень мало, чаще всего - один. Но даже если и два или три, все равно ни одно из них не прельщает лягушку. Она наперед знает, что обязательно проиграет.

Проблема лягушек не в том, что они постоянно делают неправильный выбор, такое случается и с принцами, а в том, что у них слишком мало этих выборов, поскольку их картина мира - тесна и бедна. У лягушек есть специфические, только им присущие механизмы получения, переработки информации и выработки на ее основе решений, позволяющих им быть несчастными, разочарованными, испытывать неудовольствие и постоянно совершать одни и те же ошибки. Таких механизмов три: генерализация, стирание и искажение.

Генерализация -это процесс, позволяющий делать обобщения на основе нескольких случаев, а иногда даже одного, и вырабатывать на этом материале правила реагирования во всех сходных ситуациях. Наша способность к генерализации

очень полезна для жизни в этом мире. Например, маленький ребенок, раз обжегшись спичкой, затем будет избегать открытого огня в любой его форме всю жизнь.

Предположим, что в детстве ребенок пьет из пластмассового стаканчика и с удовольствием бросает его на пол. Из этого он может сделать генерализацию - «*стаканы можно бросать на пол*». Понятно, его ждет горькое разочарование, когда он столкнется со стеклянным стаканом. В результате итоговая генерализация может быть - «*не бросай на пол стаканы вообще*». Однако другой ребенок способен сделать генерализацию - «*можно бросать пластиковые стаканы и нельзя - стеклянные*». Что касается представления о мире, то вторая модель дает гораздо более полную картину, нежели первая.

Такой же процесс генерализации может привести человека к правилу «*Не выказывай своих чувств*». В обстановке концентрационного лагеря это очень полезное правило, позволяющее не провоцировать дополнительные наказания. Однако человек, пробуя применять подобное правило в браке или в преподавательской деятельности, ограничивает себя в установлении тесных связей с окружающими, в результате чего будет чувствовать одиночество, удаленность, отстраненность от людей. Такой человек чувствует, что у него нет выхода, поскольку генерализованное правило не позволяет поступать иначе.

Иными словами, одна и та же генерализация, одно и то же правило могут быть полезны или нет: все зависит от ситуации, от контекста, то есть в принципе не может быть «правильной» генерализации - каждая из них должна соответствовать месту и времени применения. Это дает нам ключ к пониманию поведения людей, которые нам иногда кажутся предельно странными, неприемлемыми - стоит лишь реконструировать ситуацию, в которой это поведение было генерализировано.

Другой механизм, помогающий адаптации к миру, либо способствующий поражению в борьбе с жизнью, - сти-

вание. Стирание - это процесс, позволяющий избирательно обращать внимание на одни события или характеристики этих событий, и не замечать другие события или их характеристики. Например, стирание помогает слушать важное для вас сообщение диктора в очень шумной комнате.

То же самое стирание позволяет людям не слышать важные вещи, которые им говорят другие люди. Как-то девочка (Лена Н.) на консультации пожаловалась, что ее мать никогда не говорит с ней ласково. Мы пригласили на следующую консультацию мать и убедились, что девочка не совсем права. Тогда мы попросили мать в нашем присутствии специально сказать девочке что-нибудь ласковое. Мать громко сказала: *«Леночка, милая, я так тебя люблю!»*. Перед тем, как она это произнесла, мы обратились к девочке с просьбой прислушаться, какие чувства вызывают у нее слова матери. Самым поразительным было то, что девочка вообще не услышала материнского текста. Она повернулась к нам и сказала: *«Вот видите, она даже слов таких не знает!»*...

Несомненно, стирание может быть, как и генерализация, полезно в одних ситуациях и вовсе не полезно в других.

Наконец, третий механизм - искажение. Искажение - это процесс, позволяющий нам оторваться от чувственного опыта и создать свой собственный, особый, фантазийный мир. В основе творчества всех видов лежит искажение. Однако этот же самый процесс может существенно сузить мир человека. Например, в случае указанной выше девочки, мы попросили ее мать еще раз повторить фразу, а дочь - послушать. Теперь девочка услышала, но смысл фразы был немедленно искажен и она заявила: *«Ну конечно, это она перед вами хочет казаться хорошей!»*.

Такая способность не слышать приятное в случае, когда это противоречит усвоенному отношению к жизни (а здесь наблюдается именно отношение к жизни), может принести и приносит много долгожданного несчастья лягушкам, дока-

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **41**

зывая еще раз, что они правы, подобным образом относясь к себе и миру.

Рассмотрим теперь, каким образом эти механизмы проявляются в поведении лягушки и как их можно идентифицировать. Начнем со стирания. Оно часто проявляется в словесных конструкциях, содержащих сравнение. Для лягушки характерно **«редуцированное» сравнение**.

Как известно, описывая соотношение вещей или явлений, мы можем использовать сравнительную или превосходную степень, вставляя в свои речевые конструкции прилагательные в соответствующей форме. Эта форма может быть образована за счет приставок, окончаний и суффиксов: **«длиннее, короче, старше, красивее, быстрее, медленнее; либо длиннейший, кратчайший, старейший, красивейший, быстрейший, наимедленней, наидлинней»**. Кроме того, могут использоваться слова **«более, менее, самый»**: **«более длинный, менее короткой, более веселый, менее красивый, более быстрый, менее медленный; либо самый длинный, самый короткий, самый красивый, самый старший, самый быстрый, самый медленный»**.

Сравнительная степень предполагает наличие хотя бы двух сопоставляемых вещей или явлений:

- *Мне больше нравится физика, нежели химия.*

Это высказывание содержит обе сравниваемые части. Однако возможен и другой вариант:

- *Мне больше нравится физика.*

В этом случае мы имеем дело с работой механизма стирания, поскольку не ясно, с чем происходит сравнение. Превосходная степень предполагает, что один предмет или явление выбирается из целого множества:

- *Он - лучший ученик в классе.*

В этом случае понятно из чего сделан выбор. Но можно сказать так:

- *Он - лучший ученик.*

В этом случае невозможно выяснить, среди кого «Он - лучший ученик» - среди учеников класса, школы, планеты.

Жизненные позиции детей и взрослых

Для лягушек характерно при использовании в своей речи сравнений употреблять их, по большей части, в неполном, редуцированном виде.

Следующий речевой признак, указывающий на работу стирания у лягушки, связан с использованием наречий типа «ясно», «понятно», «очевидно», «определенно», «несомненно», «удивительно» и т.п.

- *Понятно, что мои родители меня не любят.*

Стирание в данном случае проявляется в том, что слушателю, а часто и говорящему совершенно не ясно, кому это «понятно».

- *Очевидно, что она прогуливает уроки.*

- *Ясно, что он ей нравится.*

- *Удивительно, как родители не понимают своих детей.*

Несомненно, подобные формы проявления стирания в речи легко различимы. (Чтобы снять стирание в этом высказывании, укажем, что «несомненно» - для нас, а «легко» - для вас.

Другую прекрасную возможность определения лягушек дает использование ими в речи так называемых «модальных операторов».

- *Я должен любить людей.*

- *Каждый должен любить людей.*

- *Необходимо любить людей.*

Вы уже можете заметить, в чем здесь стирание - кому я или каждый должен; почему я или каждый должен; почему и кому необходимо и т.п. Кроме этих модальных операторов долженствования используются еще модальные операторы возможности.

- *Невозможно слушать музыку и делать уроки одновременно.*

- *Никто не может слушать музыку и делать уроки одновременно.*

- *Никто не способен слушать музыку и делать уроки одновременно.*

Здесь легко определить стирание, препятствующее адекватному пониманию и реагированию лягушки на события,

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **43**

происходящие с ней: что делает это невозможным? Что препятствует одновременному слушанию музыки и деланию уроков? Почему никто не способен? и т.п.

Таким образом, тестовым признаком в данном случае будет использование модальных операторов: **должен, обязан, следует, необходимо, возможно, может, способен либо неспособен, не может, невозможно, не следует, не обязан, не должен.**

Искажение в речи лягушек проявляется в так называемой «номинализации». Номинализация представляет собой явление, когда в речи глагол заменяется существительным.

- *Смех директора вызывает у меня раздражение.*
Номинализациями здесь будут два слова - «смех» и «раздражение» .

На самом деле, если убрать номинализацию, фраза должна звучать следующим образом:

- *Когда директор смеется, я начинаю раздражаться.*

Почему это так важно - различать номинализации и почему вообще номинализация - атрибут лягушки? Ведь языковые средства позволяют выразить одну и ту же мысль в разнообразной словесной оболочке.

Преобразование глагола в существительное производит некоторые изменения в смысле высказывания. Событие, описываемое в нем, начинает выступать как законченное и лежащее вне контроля говорящего («*Ничего не могу с этим поделать*»; тогда как событие, описываемое глаголом, является текущим и вполне поддается корректировке.

- *Решение выплачивать сыну деньги за отличные оценки оказалось не слишком удачным.*

Номинализация в данном случае «решение». Но событие произошло, ничего изменить в этом невозможно и неизвестно, кто автор этого решения. Таким образом, лягушка снимает с себя ответственность за происходящее, произошедшее и за необходимость производить перемены.

Не все существительные поддаются деноминализации. Например, «решение», «сопротивление», «гнев» вполне

можно заменить глаголами «решать», «сопротивляться», «гневаться». Однако существительные типа «стул», «окно», «серьга» такой операции не поддаются. Для того, чтобы выявление номинализации в речи лягушки происходило быстро и без значительных затруднений, Гриндер и Бэндлер предлагают простой способ. Представьте себе, мысленно, тележку, в которую вы складываете предметы, обозначаемые существительными, которые имеются в высказывании. Те, которые вы смогли уложить в тележку, номинализациями не являются, остальные – номинализации.

– *Я хочу сделать стул.*

– *Я хочу сделать решение.*

В первом случае вы вполне уложите стул в тележку, во втором это не удастся. Попробуйте сами:

– *Я ожидаю ребенка.*

– *Я ожидаю вдохновения.*

– *Я хочу мяса.*

– *Я хочу счастья.*

•••

– *Осколки пугают меня.*

– *Неопределенность пугает меня.*

Вы видите, что таким образом задача распознавания номинализаций облегчается.

Механизм генерализации проявляется у лягушек в речи, прежде всего, в отсутствии **референтных индексов**.

– *Люди пугают меня.*

– *Вася пугает меня.*

В первой фразе слово «люди» не имеет референтного индекса – совершенно не понятно, кто конкретно имеется в виду, тогда как во второй это ясно.

– *Никто не обращает внимания на то, что я говорю.*

здесь слова «никто» и «что» не имеют референтных индексов – не ясно, кто этот «никто» и что при этом говорится.

– *Я вчера видел свою тещу.*

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель 45

здесь все существительные имеют референтные индексы.

- *Ты понимаешь, что нам это неприятно, наблюдать твоё поведение.*

Слова «ты», «нам», «это», «поведение» не имеют референтных индексов.

- *Со всяким может случиться такое в любое время.*

Слова «всяким», «такое», «любое», «время» не имеют референтных индексов.

Отсутствие референтных индексов показывает, в каком месте дала свой генерализация. Например, вывод «*Петров меня не любит*» мог быть распространён на все случаи, в результате чего получилось «*Дети меня не любят*».

Очень часто лягушки используют так называемые «**универсальные квантификаторы**»: «все, все, каждый, любой, всякий, везде, всегда»; а также их отрицательные эквиваленты: «ничего, ничто, никогда, нигде, никто, некий».

Универсальные квантификаторы, а также фразы и части фраз, в которые они включены, не имеют референтных индексов.

- *Никто не обращает на меня никакого внимания.*

- *Никогда нельзя доверять никому.*

Лягушки также слишком много употребляют недостаточно специфицированных глаголов.

- *Моя мать делает мне больно.*

В этом случае не понятно, что имеется в виду под «*делать больно*» - бить ремнём, колоть ножом; либо говорить неприятные слова, оскорблять; либо не обращать внимания, игнорировать.

- *Иванов всегда требует к себе внимания.*

Каким образом, как конкретно он требует внимания? Что он делает, требуя внимания?

- *Ваш Петенька игнорирует мои замечания.*

Как конкретно он игнорирует ваши замечания? Что он делает для того, чтобы игнорировать ваши замечания?

- *Сидоров мягко сжал свою ладонь мой локоть.*

Вот в этом случае употреблённый глагол полностью специфицирован, ясно, как происходил контакт, кто его произвел и в каком месте он был произведен.

Жизненные позиции детей и взрослых

Речь лягушек изобилует неопределенностями. Так, они часто используют предположения, которые относятся к процессу **искажения**.

- *Если мои родители будут такими же несговорчивыми, какими они были в последний раз, когда я пытался говорить с ними об этом, я больше вообще не буду ничего обсуждать с ними.*

Из этого высказывания мы можем только узнать, что говорящий предполагает не делать чего-то, если что-то будет не так, как ему хочется. Остается непроясненным, как конкретно были несговорчивы родители и в чем, когда это было и о чем шел разговор.

- *Если ваша дочь и далее будет вести себя также пассивно на уроках, я не буду пытаться помогать ей.*

Остается неясным, в чем конкретно проявляется пассивность.

Лягушки зачастую считают, что другие люди похожи на них и поэтому для них, лягушек, якобы не представляет труда понять, что эти другие думают.

Это называется «**чтением мыслей**».

- *Все дети в классе завидуют моему новому платью.*

- *Он злится на меня.*

- *Я знаю, что для тебя лучше.*

- *Ты, конечно, понимаешь, что я имею в виду?*

- *Я уверена, что тебе понравится мой подарок.*

- *Если бы она любила меня, она бы понимала, что мне нравится, а что нет.*

- *Мне казалось, что ты понимаешь, как она относится к тебе.*

Попытка чтения мыслей - одна из самых распространенных причин глобального непонимания, возникающего между людьми. Оно является прямым следствием лягушачьего отношения к жизни, поскольку лягушка в своем иллюзорном мире даже не может допустить возможности, что ее кто-то не поймет (хотя и боится этого). Поэтому, когда общаются две лягушки, на самом деле это контакт четырех

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **47**

участников. Каждая лягушка общается со своим воображаемым собеседником, понимает его, а он ее; а собой происходит при совмещении реального и воображаемого собеседников - реальный никак не хочет походить на прототип. Если к этому добавить, что вторая лягушка испытывает те же самые чувства, то проблема понимания людей выглядит совсем неразрешимой.

Лягушки используют в своей речи оценки: **хорошо, плохо, правильно, неправильно, слабо, корректно, честно, глупо и т.п.**

- Ты плохо себя ведешь.
- Нехорошо заставлять людей ждать.
- Глупо раскрывать свою душу другим людям.
- Есть только один способ правильно воспитывать детей - бить их.
- Ошибочно думать, что в этом мире можно добиться справедливости.

Лягушка говорит так, потому что она считает: только она знает, как действительно надо вести себя с другими людьми, как жить в этом мире, что хорошо и что плохо для нее и, следовательно, для других людей.

Очень часто лягушки употребляют в речи слова, показывающие возвратность и повторяемость действий: **снова, опять, тоже, также, вновь, еще раз.**

- Ты опять не выучил уроки.
- Еще раз вам говорю, Марья Ивановна, вы снова забыли заполнить журнал.

Лягушки пользуются также «квалификаторами»: **«только, даже, просто, исключительно».**

- Только ты могла это сделать.
- Подобные случаи происходят исключительно с тобой.

Применяют лягушки и негативные вопросы.

- Ты не хочешь ничего рассказать мне?
- Тебе не говорили, как надо вести себя?

- *Разве ты не знаешь, как надо решать эту задачу?*
Лягушки очень любят использовать риторические вопросы.
- *Кого интересует, учил ты уроки или нет?*
Этих признаков вполне достаточно, чтобы определить лягушку. Следует только учитывать момент, на котором мы старались сделать ударение. Для лягушки характерно, что она в основном употребляет вышеприведенные речевые конструкции, в то время как принц их в основном не употребляет. Тем не менее мы предлагаем не делать выводов на основе только одной услышанной фразы, а попытаться собрать достаточное количество материала.

ГЛАВА 2

**Базальные межличностные
потребности.
Что мы ищем и
находим в общении.**

Что движет человеком? Что заставляет его совершать те или иные действия? Что диктует ему поступать так или иначе?

Если говорить с биологической точки зрения, то человек – это организм, испытывающий разнообразные желания, потребности, например: в еде, питье, продолжении рода и т.п. Помимо биологического аспекта при рассмотрении поведения человека выделяется еще и социальный. Человек живет среди и в окружении других человеческих существ. И подобно потребности в еде он испытывает потребности, которые он может удовлетворить только при наличии других людей, в общении с ними. Такие потребности называются «межличностными». Они руководят поведением индивида в обществе и определяют его. Вильям Шутц выделял три основные, базальные межличностные потребности: в признании, в контроле и в приятии.

Эти потребности проявляются в поведении человека по отношению к другим людям, в его чувствах к этим людям. Коренятся же базальные межличностные потребности в образе «Я» самого человека, в его отношении к себе, к жизни, в том, кем он себя ощущает – лягушкой или принцем.

Хотя эти потребности есть у каждого человека, люди различаются между собой способами удовлетворения своих межличностных нужд. А вот если не удастся насытить свою «жажду», например, окружение не помогает, тогда индивид, как говорят психологи, живет с «проблемой», которая ему мешает чувствовать себя свободно и спокойно в его микросмосе, его минисоциуме, мешает чувствовать себя раскрепощенно, мешает быть принцем.

Потребность в признании связана со стремлением человека быть замечаемым другими людьми, быть значимым и ценным для них. Потребность в признании проявляется в желании принадлежать к какой-нибудь группе – будь то

производственный коллектив, компания, семья, общество садоводов-любителей, кружок по интересам и тому подобное. Человеку хочется, чтобы на него обращали внимание, считались с его присутствием, признавали его «особость», «самость», ему лишь присущие черты.

Континуумы поведения в области удовлетворения потребности в признании включают в себя:

1. Психологические комфортабельные связи с людьми в диапазоне от активного постоянного взаимодействия с ними до полного неинициирования такого взаимодействия.
2. Психологически комфортабельные связи с людьми в диапазоне от поддержания взаимодействия других людей с человеком до полного игнорирования попыток такого взаимодействия.

На уровне чувств потребность в признании определяется как стремление к установлению и поддержанию общего взаимного интереса между людьми. Эти чувства включают:

1. Способность проявлять интерес к другим людям на удовлетворительном уровне.
2. Способность вызывать интерес у других людей к себе на удовлетворительном уровне.

Поведение в области признания описывается такими словами, как *«связываться, включаться, исключаться, взаимодействовать, изолироваться, принадлежать, не принадлежать, одиночество, игнорировать, обращать внимание, быть членом, совместность, узнавать, выделять, престиж, статус, слава, понимание, интерес, индивидуальность, идентичность»*.

В отличие от притяжения, признание не включает сильных эмоциональных привязанностей, а в отличие от контроля, основной вопрос здесь не в том, кто главный, а в том, чтобы быть залгеченным.

Признание означает, что человек существенно отличается от других и он знает, что кто-то достаточно заинтересован в нем и обращает внимание на его уникальные качества. Включаясь в новую группу, он постепенно предъявляет эти

свои качества и наблюдает, вызывают ли они интерес у членов группы.

К признанию относится стремление быть в группе, принадлежать к ней, быть с кем-то. Именно поэтому подростки так часто попадают в криминальные группировки. Они вовсе не хотят совершить что-нибудь противозаконное, а желают повысить свой статус, престиж - ведь члена банды все «уважают».

Потребность в признании проявляется в желании внимания к человеку и взаимодействию с ним. Даже отрицательное внимание может удовлетворить эту потребность, поэтому, когда вы говорите ребенку: *«Коля, как ты можешь себя так вести, ведь к тебе все относятся, как к шуту»*, либо *«Опять наш клоун выступает!»*, либо *«Васин, перестань паясничать!»*, вы нисколько не разубеждаете ученика, но, наоборот, удовлетворяете его потребность в признании; и вы можете быть уверены, что он поведет себя в следующий раз, когда ему будет необходимо удовлетворить эту потребность, именно тем же самым образом. Он полностью воспроизведет прошлое поведение, потому что лучше отрицательное признание, чем полное отсутствие его.

Мы не можем привести примеров из нашей практики, но американские источники говорят о том, что люди иногда готовы совершить преступление, лишь бы попасть на экраны телевизоров.

Удовлетворение потребности в признании начинается с узнавания. Оно означает, что человека выделили из других людей, распознали. Он уже - не просто человеческая особь, а некто, обладающий индивидуальными чертами. Незнание означает отсутствие интереса к нему. Максимум идентификации - заинтересованность в ком-то. Понимать кого-то, значит, быть настолько в нем заинтересованным, чтобы обращать внимание на его особые личностные характеристики. Вместе с тем, этот интерес вовсе не предполагает наличия к этому человеку определенных чувств, равно как и уважения.

Затруднения или проблемы в удовлетворении потребности в признании могут проявляться в поведении человека, в его мимике, жестах. Например, если ребенок боится контактов, то его глаза с трудом распознают другого человека, он как бы стремится установить барьер между другим и собой. Таким барьером могут быть очки. Когда же контакт особенно неприятен, то в глазах может темнеть, окружающее начинает терять четкость и неприятные люди видятся как бы издалека.

Люди с проблемами признания стараются держаться подальше от других, устанавливают дистанцию между собой и остальными людьми. Они плотно сжимают губы и рот. Если к ним пытаются прикасаться, то кожа покрывается прыщиками, а иногда даже появляется экзема.

С признанием связана и регуляция дыхания. Если некто не расположен к взаимодействию с другим человеком, то это проявляется в поверхностном, неглубоком дыхании, в результате чего организм получает меньше кислорода и снижает свои жизненные функции. Наоборот, стремление к контакту обнаруживает себя в углублении дыхания. Опытные учителя используют это правило, особенно в начальной школе, предлагая детям во время урока сделать дыхательные упражнения.

Межличностная потребность в контроле проявляется в поведении, связанном с установлением и поддержанием удовлетворительных отношений с людьми в области власти и влияния. Континуумы контроля включают в себя:

1. Психологически комфортабельные связи с людьми в диапазоне от полного контролирования других людей до полного неконтролирования чье-бы то ни было поведения.
2. Психологически комфортабельные связи с людьми в диапазоне от полного подчинения другим людям, позволения им распоряжаться своей жизнью, до полного непозволения распоряжаться своей жизнью, полной независимости.

На уровне чувств потребность в контроле определяется как стремление к установлению и поддержанию чувства уважения, компетентности и ответственности в глазах других людей. Указанная потребность связана со:

1. Способностью проявлять уважение на удовлетворительном уровне по отношению к другим людям.
2. Способностью проявлять уважение на удовлетворительном уровне по отношению к себе самому.

На уровне самоощущения потребность в контроле воспринимается человеком как потребность ощущения себя компетентной, знающей, умеющей принимать решения, ответственной личностью.

Потребность в контроле связана с процессом принятия решений. Она описывается в таких терминах: *«власть, авторитет, доминирование, влияние, контроль, правила, начальник, лидер, сопротивление, бунт, последователь, анархия, подчинение»*.

Потребность в контроле проявляется в жажде управления, контроля, власти над другими людьми и над их будущим. С другой стороны, она может выступать и в желании быть контролируемым, передать кому-нибудь ответственность за принятие решений. Жесткая связь между желанием контролировать и желанием подчиняться отсутствует. Случается, что люди тяготеют к одному, либо к другому; а некоторые счастливо сочетают оба эти стремления (например, военнослужащие).

Прямой способ контролирования - принуждение, мягкие способы - убеждение, воздействие собственным примером, изменение условий деятельности.

Если человек ищет признания, то ему важно участвовать (например, в соревновании), а если контроля - победить. Реализующий потребность в признании хочет быть членом команды, пусть даже проигравшей, а реализующий потребность в контроле жаждет быть всегда победителем - если его команда проиграла, он переметнется в победившую.

Потребность в контроле не связана с потребностью в признании (вспомним власть за троном – т.н. «серые кардиналы»).

В группе люди с потребностью в контроле всегда стремятся делать дело, а люди с потребностью в приятии - наладить отношения.

Проблемы контроля проявляются в физическом облике человека. Чем менее гибко его тело, чем больше мускулов у него постоянно напряжено, тем значительнее его проблемы контроля.

Во взаимодействии «Я» человека и его тела потребность контроля проявляется в степени интегрированности тела. Если оно недостаточно контролируется, то выглядит разболтанным, дезинтегрированным. Если же контроль чрезмерен, то тело становится негибким, закостенелым. Оптимально контролируемое тело позволяет человеку легко и изящно двигаться, ловко совершать нужные перемещения. Некоординированные, неподходящие движения появляются тогда, когда человек не уверен в том, что он делает и не знает, действительно ли он этого хочет. То, насколько человек может справиться с управлением своим телом в определенной мере отражает, насколько он способен управлять событиями внешнего мира.

Межличностная потребность в приятии проявляется в поведении, связанном с установлением и поддержанием удовлетворительных отношений с людьми в области эмоциональной привлекательности и любви. Приятие всегда относится к диадным отношениям, к связи только двух людей. Континуумы приятия включают в себя:

1. Психологически комфортабельные связи с людьми в диапазоне от инициирования близких, личных отношений со всеми людьми до полного неприятия таких отношений с ними.
2. Психологически комфортабельные связи с людьми в диапазоне от принятия попыток других людей установления близких, личностных отношений с собой, до полного неприятия таковых.

На уровне чувств потребность в приятии определяется как потребность установления и поддержания чувства симпатии окружающим и с окружающими. Это чувство связано со:

1. Способностью любить других людей на удовлетворительном уровне.
2. Способностью принимать любовь других людей на удовлетворительном уровне.

На уровне самоощущения потребность в приятии определяется как потребность ощущения себя способным к любви.

Потребность в приятии проявляется только в диадных взаимоотношениях, тогда как потребности в признании и контроле могут давать о себе знать как в диадных, так и групповых отношениях. Положительное приятие описывается терминами: *«эмоциональная близость, положительные чувства, любовь, симпатия, нравиться, личностный, дружеская любовь»*. Отрицательное – *«эмоционально дистантный, холодный, не нравиться, ненависть»*.

Приятие подразумевает строгую дифференциацию людей. Эмоциональные связи здесь направлены на родителей, детей, супругов, друзей, возлюбленных и т.п. Для приятия, кроме эмоционального влечения, необходимо еще и посвящение другого человека в свои сокровенные тревоги, чувства, желания. В группе приятие знаменует начало эмоционального расслоения и дружбы, при этом способ избегания приятия – быть равно дружелюбным ко всем.

Телесные проявления потребности в приятии выглядят как приятие своего тела. Отсутствие проблем в этой области выражается в том, что человек полностью принимает свое тело. Причем приятие в данном случае означает, что он считает свое тело или отдельные его части не самыми лучшими или красивыми в мире – просто они ему подходят, они – его неотъемлемые части, они такие, какие есть и если бы они были другими, то и он бы был другим.

Собственное тело не раздражает человека, ему не хочется сделать операцию и изменить форму глаза, уха, лица, подрасти или уменьшиться на несколько сантиметров (если вам хочется что-либо поменять в своем теле – у вас проблемы приятия).

Для того, чтобы более четко представить себе различия между признанием, контролем и приятием, вообразите себе старшеклассника, которого выгнали из компании; который получил двойку на уроке и которому отказала его девушка. В первом случае он узнал, что не представляет интереса для компании; во втором - учитель сказал, что он не компетентен в заданном уроке; в третьем - девушка объявила ему, что он не заслуживает любви. Прочувствуйте разницу между первым событием (признание), вторым (контроль) и третьим (приятие).

Суммируя сказанное, укажем на отличия базальных межличностных потребностей. Признание связано в основном с этапом формирования отношений, тогда как контроль и приятие - с уже устоявшимися отношениями. Внутри существующих отношений контроль сосредотачивается вокруг того, кто отдает распоряжения и кому, тогда как приятие - с эмоциональной близостью или дистантностью. В целом, признание связано с вопросом – БЫТЬ В ГРУППЕ или ВНЕ ЕЕ; контроль - НАВЕРХУ или ВНИЗУ; приятие – БЛИЗКО или ДАЛЕКО.

Дальнейшие различия относятся к количеству вовлеченных в отношения людей. Приятие - всегда отношения с глазу на глаз; признание - отношение одного и группы; контроль - и тот и другой вариант.

Диадное приятие включает различные уровни интимности, теплоты и эмоциональной вовлеченности, которые не могут быть проявлены более чем к одному человеку. Признание, наоборот, связано типично с поведением и чувствами одного человека по отношению к группе. Проблемы принадлежности и членства, центральные для признания, обычно относятся к недифференцированной группе в целом. Чувства, испытываемые человеком, стремящимся ассоциироваться с группой, разительно отличаются от чувств человека, испытывающего симпатию к кому-то персонально. Контроль может относиться как к борьбе за власть между двумя людьми

(супруги, друзья), так и к борьбе за доминирование в группе причем размеры ее неограниченны (политическая борьба).

Контроль отличается способами поведения людей, вовлеченных во властную ситуацию, от других межличностных потребностей. Для признания и приятя характерна эквивалентность отношении проявляемого субъектом поведения и его ожиданий поведения других людей – например, индивид, проявляющий симпатию, желает подобного же поведения и со стороны другого человека. Но такой эквивалентности нет в области контроля. Человек, любящий контролировать, может хотеть, а может и не хотеть контроля со стороны других людей.

Вообще, как считает В. Шутц, разница здесь в основном количественная, так как есть люди, жаждущие признания, но не желающие замечать никого. Существуют люди, желающие любви, но сами никого не любящие. Тем не менее, это несовпадение наиболее часто случается в области контроля.

Перечисленные три базальные межличностные потребности предполагают установление некоего равновесия в трех областях между человеком и другими людьми. При нарушении этого равновесия у человека может возникать тревожность, либо глубокие патологические расстройства психики.

По тому, насколько успешно в жизни человека удовлетворяются основные межличностные потребности, можно выделить четыре типа людей: 1) дефицитный, не пытающийся удовлетворить эти потребности напрямую; 2) избыточный, который постоянно, непрерывно пытается удовлетворить эти потребности; 3) идеальный, успешно и соответствующим образом удовлетворяющий межличностные потребности; 4) патологический, который удовлетворяет межличностные потребности неадекватным образом.

Для первого, второго и четвертого типов удовлетворение межличностных потребностей связано с повышением тревожности, тогда как третий тип способен удовлетворять эти потребности не тревожась.

Рассмотрим эти типы детальнее.

Личностные особенности в области признания

Первый тип, дефицитарный по признанию, мы будем называть «**малосоциальный**». Такой человек более склонен уходить в себя нежели взаимодействовать с окружающими. Он сознательно стремится поддерживать дистанцию между собой и окружающими. Подсознательно малосоциальный тип хочет привлечь к себе внимание, но больше всего он боится, что его не заметят, что на него не обратят внимания. Он как бы говорит про себя: *«Поскольку никто не интересуется мной, то я не буду рисковать остаться незамеченным. Уж лучше я буду подальше от других наедине с самим собой»*.

Самодостаточность малосоциального - его способ существования без других людей. За этим кроется чувство, что его не понимают. Глубочайшая тревога - он ничего не значит, ведь подсознательно малосоциальный чувствует, что поскольку он ничего не значит, никто не считает его настолько значимым, чтобы обращать на него внимание (например, пропускают его слова, когда он начинает говорить; не замечают его, когда проходят мимо, и т.п.), то он, наверное, действительно не имеет никакой ценности.

Малосоциальный человек интровертирован, он придумывает себе свой собственный мир, куда не допускает других. За внешней отстраненностью малосоциального лежит тревога и враждебность к окружающим, чувство превосходства над людьми, которые его не способны даже понять.

Прямое выражение малосоциальности - уход. Нежелание выяснять отношения, уход от скандалов, избегание контактов, боязнь настоять на своем, попросить или спросить что-либо у других (например, дорогу, время, цену и пр.), избегание ссор (лучше промолчать, что я смогу сделать?). Более мягкие формы проявления малосоциального поведения - постоянные опоздания под различными предлогами: назначение нескольким людям встречи в одно и то же время; постоянные предупреждения: *«Сожалею, но у меня нет времени»*.

Избыточный тип в области признания называется «**сверхсоциальный**». Это экстраверт. Он беспрестанно ищет людей, аудиторию, слушателей и хочет, чтобы и другие постоянно искали его общества. Сверхсоциальный также опасается, что другие будут его игнорировать и его подсознательные чувства такие же, как и у малосоциального, хотя внешнее поведение - противоположное. Подсознательно сверхсоциальный как бы говорит: *«Так как никто не интересуется мной, я заставлю других обращать на меня внимание любым способом»*. Сверхсоциальный всегда жаждет компании, он не может быть в одиночестве.

Сверхсоциальность - своего рода наркотик, поскольку человек никогда не удовлетворяется полученной дозой и вынужден постоянно ее увеличивать. Это - зависимость от мнений окружающих. Так, мужчина интересуется своей женой только когда на нее обращают внимание другие мужчины. Женщина постоянно спрашивается у подруг, идет ли ей платье, хорош ли ее жених, правильно ли она ответила главному начальнику. Прямое выражение этого типа дефицитарности в области признания - фокусирование внимания окружающих на себе даже путем принуждения. Поведение сверхсоциального близко к эксгибиционизму. Более мягкие способы - забывание имени собеседника; задавание вопросов, ставящих собеседника в тупик. Иногда сверхсоциальные люди для привлечения внимания стремятся стать всеобщими любимцами или получить власть над окружающими. Проблемы признания, которыми одержим сверхсоциальный, заставляют его постоянно балансировать между полюсами дефицитарного поведения.

Наконец, третий тип - «**социальный**», у которого проблемы признания успешно разрешены, взаимодействует с людьми без труда. Он чувствует себя комфортно в группе и без нее. Социальный человек может быть высокостатусным или низкостатусным и не испытывать при этом тревоги. Подсознательно он чувствует себя значимым, особенным, идентифицированным.

Итак, как мы видим, детское чувство заброшенности ведет к отсутствию идентификации, человек ощущает, что он - никто, ему не с кем идентифицироваться. Детское чувство связанности также нарушает идентификацию, так как ребенок не может отделить себя от других людей, прежде всего от родителей и потому не может оценить себя. Социальный тип с успехом решает эти трудности.

Связь с другими людьми очень важна для человека. Потеря ассоциации с ними означает исчезновение мотивации жить. Постоянные взаимодействия с другими людьми необходимы - если контакты человека не вознаграждаются, то он начинает неадекватно реагировать на окружающую действительность. Такой человек уходит из реального мира в мир фантазий. Симптоматика его поведения становится очень схожей с симптоматикой психозов, особенно шизофрении (см. таблицу 1).

Личностные особенности в области контроля

Человек, дефицитарный по удовлетворению потребности в контроле - «**абдикрат**», который всегда стремится к подчинению и отказывается от власти и ответственности. Абдикрат желает покоряться воле других для того, чтобы не принимать решений и не нести потом за них ответственности. Он всегда старается сделать так, чтобы решения за него принимал кто-нибудь другой.

Абдикрат совершенно сознательно хочет освободиться от всяческих обязательств, при этом не берет ответственности и тогда, когда это крайне необходимо, даже если от этого зависит жизнь других людей.

Абдикрат никогда не примет самостоятельного решения, если его можно переложить на кого-нибудь другого. Он боится, что люди ему не помогут, когда он будет в этом нуждаться, и что он получит больше ответственности, чем сможет справиться. Абдикраты обычно верные последователи и хорошие заместители, но редко - начальники. Ру-

Базальные межличностные потребности

Таблица 1. Потребность в признании

		Признание			
		Я по отношению к другим	Другие по отношению ко мне	Я по отношению к себе	
Желаемые межличностные отношения	действие	Удовлетворительные отношения и связи с людьми в области признания		Чувство, что я значим	
	чувство	Удовлетворительные связи, вызывающие чувства взаимного интереса			
Идеальные межличностные отношения	действие	Социальный	Люди замечают меня	Чувство, что я значим	
	чувство	Я интересуюсь людьми	Люди интересуются мной		
Тревожные межличностные отношения	Слишком много активности	действие	Сверхсоциальный	Социально податливый	Я незначим, (я не знаю, кто я – я никто)
		чувство	Я не заинтересован в людях на самом деле	Люди не заинтересованы во мне на самом деле	
	Слишком мало активности	действие	Малосоциальный	Социально неподатливый	
		чувство	Я не заинтересован в людях	Люди не заинтересованы во мне	

Патологические межличностные отношения	Слишком много	
	Слишком мало	Психотик (шизофрения)

ководитель-абдикрат беспрекословно подчиняется вышестоящему и гасит любую инициативу подчиненных, не желая лишних хлопот и ответственности.

Подсознательно абдикрат чувствует, что не способен на ответственное взрослое поведение и другие люди знают это. Ему никогда не говорили, что следует делать, и он этому не научился. Наиболее комфортный способ для него - уход из ситуации, в которой он чувствует себя беспомощным. Абдикрат ощущает себя ни на что не способным, безответственным, возможно - глупым человеком, не заслуживающим уважения по его данным. За всем этим прячется чувство тревожности, враждебности, недоверия к тем, кто может оказать поддержку. Враждебность проявляется как пассивное сопротивление, как сомнение «А стоит ли это делать?». Открытое сопротивление для абдикрата - страшно.

Избыточный тип называется «**аутократ**». Он стремится доминировать, подавлять, быть наверху иерархии. Он искатель власти, победитель. Потребность контроля распространяется на все сферы жизни.

Аутократ считает, что если он не будет контролировать других, то они станут контролировать его. Подсознательно аутократ боится, что не сможет выполнить взятые обязательства и что другие знают об этом, поэтому использует любую возможность, чтобы разрушить у них это чувство. Он как бы говорит себе: *«Никто не думает, что я способен решать самостоятельно, но я покажу им. Я буду принимать решения за всех и всегда»*. За всем этим стоят сомнения, что другие способны принимать полезные для аутократа решения, и чувство, что другие не верят ему.

Родители-аутократы стремятся всегда и во всем контролировать своих детей и этот контроль может осуществляться как жесткими способами, путем прямого давления, так и мягкими, например, подкупом. Можно заставить ребенка поступить в институт, а можно пообещать ему свою одежду, видеомагнитофон, машину и т.п. Но такие родители затем всегда становятся объектом обвинения со стороны своих детей: *«Ты сломал мне жизнь»*, *«Если бы не ты, я бы была инженером (художником, стюардессой и т.п.)»*,

«Не развелась бы с мужем», «Не женился бы на...». Подобная реакция близких усиливает одиночество аутократа и его недоверие к другим людям.

Те, кто успешно решил проблемы власти и контроля, - **«демократы»**. Они чувствуют себя комфортно, отдавая и получая приказания, либо наоборот, как это и соответствует ситуации.

Подсознательно демократы чувствуют, что они способны быть ответственными, что они не должны избегать ответственности или доказывать свою компетентность кому-либо. В отличие от аутократа и абдикрата демократ не боится своей собственной беспомощности, глупости, некомпетентности. Демократы чувствуют, что другие признают их компетентность и достаточно реалистичны, чтобы признавать компетентность других.

Люди с проблемами в реализации потребности в контроле развиваются в психопатические личности. Они никогда не могут усвоить правила общежития, признают только свои права и не желают признавать прав других. Они могут подчиниться силе, но не совести, которая у них просто не формируется и достаточно часто преступают закон (см. таблицу 2 на стр. 68)

Личностные особенности в области приятия

Человек, дефицитарный по приятию, называется **«недопринимаемым»**. Он избегает близких личностных связей с другими людьми, удерживает их на дистанции. Такой человек говорит себе и окружающим, что он «не хочет включаться», «не хочет принимать близко к сердцу», однако подсознательно он жаждет приятия.

Недопринимаемый боится, что его никто не любит, что он не нравится другим людям, но сам он с трудом положительно относится к окружающим, поскольку не верит им. Он подсознательно как бы говорит: *«Я думаю, что приятие - очень болезненно, ведь я уже был отвергнут, поэтому я буду избегать близких отношений с людьми»*. Основной прием, который применяет недопринимаемый, -

Таблица 2. Потребность в контроле

		Контроль			
		Я по отношению к другим	Другие по отношению ко мне	Я по отношению к себе	
Желаемые межличностные отношения	действие	Удовлетворительные отношения и связи с людьми в области власти и контроля		Чувство, что я ответственный	
	чувство	Удовлетворительные чувства в области взаимоуважения			
Идеальные межличностные отношения	действие	демократ	Люди уважают меня		
	чувство	Я уважаю людей	Люди уважают меня		
Тревожные межличностные отношения	Слишком много активности	действие	аутократ	восстают	Я некомпетентный (глупый, безответственный)
		чувство	Я не доверяю людям	Люди не доверяют мне	
	Слишком мало активности	действие	абдикрат	подчиняющийся	
		чувство	Я не уважаю людей на самом деле	Люди уважают меня на самом деле	

Патологические межличностные отношения	Слишком много	Обсессивно-навязчивый
	Слишком мало	Психопат

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель 68

Базальные межличностные потребности

избегание близких отношений и отвержение других людей. Более мягкие варианты - поверхностное дружелюбие ко всем в равной степени, ибо в этом случае никого не нужно выделять и относиться более дружелюбно.

Основная тревога недопринимаемого - его нельзя любить, т.е. он «не заслуживает» этого, не заслуживает из-за отсутствия способностей либо наличия «нехороших» личностных качеств. Поэтому недопринимаемый должен держать других на расстоянии: ведь если они узнают его получше, им станут известны и эти его «плохие» черты (само собой, что плохие» черты - лишь плод его фантазии).

Избыточный тип в области приятия - **«сверхпринимаемый»**. Он стремится к максимальной близости с другими людьми, хочет, чтобы все относились к нему как к близкому другу. Подсознательный лозунг: *«Мой первый опыт приятия был очень болезненным, но если я попытаюсь еще раз, может быть будет лучше»*.

Сверхпринимаемый борется за приятие, оно важно для него как способ снятия тревоги быть отвергнутым, нелюбимым. Прямой способ его поведения - открытые силовые попытки заставить других хорошо к себе относиться. Более мягкие способы - манипулятивные - показывать расположение к другу и мягко наказывать его попытки быть дружелюбным к кому-то третьему. Сверхпринимаемый также, как и недопринимаемый, враждебен к окружающим людям, поскольку боится, что будет отвергнут.

Те, кто успешно решают проблемы приятия, называются **«принимаемые»**. Для них эмоциональные связи с другими людьми не представляют особой сложности. Принимаемые хорошо чувствуют себя и в напряженной эмоциональной связи и при отсутствии таковой.

Для принимаемого важно нравиться другим людям, но он считает, что если это не так, то это не значит, что его в принципе невозможно любить. Подсознательно он знает, что это возможно и что его могут любить даже те, кто его хорошо знает. Принимаемый способен на подлинное чувство.

Люди с проблемами в удовлетворении межличностной потребности в приятии развиваются в невротические личности (см. таблицу 3 на стр. 70).

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель 69

Таблица 3. Потребность в приятии

		Приятие		
		Я по отношению к другим	Другие по отношению ко мне	Я по отношению к себе
Желаемые межличностные отношения	действие	Удовлетворительные отношения и связи с людьми в области приятия и любви		Чувство, что я могу любить
	чувство	Удовлетворительные связи, вызывающие чувства взаимной симпатии		
Идеальные межличностные отношения	действие	принимаемый	Люди дружелюбны ко мне	
	чувство	Мне нравятся люди	Я нравлюсь людям	

Тревожные межличностные отношения	Слишком много активности	действие	Сверхпринимаемый	Эмоционально податливый	Я не могу любить (я нехороший, мерзкий убудок)
		чувство	Мне не нравятся люди на самом деле	Я не нравлюсь людям на самом деле	
	Слишком мало активности	действие	недопринимаемый	Эмоционально неподатливый	
		чувство	Мне не нравятся люди	Я не нравлюсь людям	
Патологические межличностные отношения	Слишком много	невротик			
	Слишком мало	невротик			

Резюмируя, можно сказать, что трудности при установлении контакта в начале общения ранжируются от неприятного чувства, испытываемого от одиночества (*«не могу быть одна»* - сверхсоциальный), до неприятного чувства, испытываемого при нахождении с другими людьми (*«неприятно быть с другими людьми, люблю быть одна»* малосоциальный тип).

Трудности при контроле других ранжируются от неприятного чувства, что приходится распоряжаться кем-то (*«Я не могу никому приказывать»* - абдикрат), до неприятного чувства, когда некому приказывать (*«я всегда хочу кем-то руководить»* - аутократ).

Трудности при формировании близких, личностных отношений ранжируются от неприятного чувства, возникающего при невозможности установить с кем-то существенно близкие взаимные отношения (*«я не могу, если меня не любят»* - сверхпринимаемый), до неприятного чувства, возникающего от слишком близких, личностных отношений с кем-то (*«я не люблю эмоционально вовлекаться в отношения с другими»* - недопринимаемый).

Каждый из описанных неидеальных типов является тревожным, враждебным и амбивалентным. У человека увеличивается тревога в случае, если он предвидит неприятные ему события, например, если его будут игнорировать, отвергать, им будут управлять; либо в случае, если человек опасается продемонстрировать себе, равно как и другим, что он представляет на самом деле (это является следствием искажения самооценки). Тревожность показывает, что поведение человека утратило гибкость, способность приспособливаться к различным условиям, поскольку тревожность в основном присуща ригидным, закостеневшим типам поведения. За тревожностью обычно следует враждебность и амбивалентность, ибо в определенных обстоятельствах дефицитарный тип ведет себя как избыточный (типичный пример - история, рассказываемая малосоциальными людьми: *«Я совершенно не могу просить за себя, стесняюсь, запинаясь»*).

юсь, мне неудобно. Но вот за других я всегда прошу. Без всякого стеснения вхожу в любой кабинет и прошу все, что угодно»).

Таким образом, люди с проблемами в удовлетворении межличностных потребностей формируют у себя чувство тревожности следующим образом: те, кто имеют проблемы в области приятия, думают о себе: «Я паршивый и плохой»; те, у кого проблемы в области признания: «Я не значимый и не ценный»; наконец, проблемы в области контроля – «Я глупый и безответственный».

Становление межличностных потребностей

Вернемся к самому началу процесса воспитания ребенка. Как мы уже выяснили, для него самым важным являются в это время кормление (преимущественно грудью) и различные действия, совершаемые родителями, когда они держат его на руках. Именно это поведение ребенок и воспринимает как поглаживание.

Как вы считаете, чего добивается ребенок, крича до посинения в колыбели? Он хочет, чтобы его заметили. Дитя довольно быстро научается, что, как только ему это удастся, удовлетворение его физиологических потребностей происходит автоматически. То есть для того, чтобы выжить, ребенок должен получать внимание родителей.

С этого момента у человека формируется первая межличностная, обращенная на другого человека потребность – потребность в признании, потребность в том, чтобы заметили, обратили внимание – прежде всего, конечно, близкие, значимые для него люди, а затем все остальные.

Уже для маленьких детей важна потребность играть, при этом они готовы играть даже с теми детьми, которые не нравятся им и с которыми они могут подраться; тем не менее, они играют с ними, так как это удовлетворяет их потребность в признании.

Для ребенка очень важно, насколько часто на него обращают внимание, и если это делается слишком, по его мнению, редко, он пытается каким-то способом заполнить его

(Мама, где моя кукла?). Не менее важно, как это делается, то есть «качество» взаимодействия. Если с ним или с ней общаются как с уникальными единственным Мишенокой или Варенькой, как с неповторимой личностью, то такое взаимодействие воспринимается как поглаживание и ребенок научается ценить себя, считать значимым человеком. Когда, напротив, с ребенком обращаются как с «пустым местом», как с безликим ребенком «вообще», то есть не считаются его реальные потребности, а с ним поступают как «нужно» (*Все дети должны есть манную кашу!*) (*Дети должны ложиться рано спать!*), то ребенок, став взрослым, будет сомневаться в том, что он привлекателен, интересен, что он может быть замечен другими людьми.

Поведение, направленное на удовлетворение потребности в признании, характеризуется большим количеством различного вида контактов. В ответ на эти контакты и во время их взрослый продуцирует и показывает ребенку определенные свои чувства и чувства, которые возникают у него как реакция на поведение дитя, выступая для него моделью поведения. Континуум поведения признания во взаимоотношениях родителя и дитя включает, от минимума до максимума: игнорирование, замечание, знание, обращение внимания, взаимодействие, интерес, признание, понимание.

Возрастной этап развития потребности в признании в какой-то мере параллелен оральной стадии в фрейдизме. В то время как психоаналитики делают ударение на доминировании эрогенной зоны, В. Шутц сосредотачивается на межличностных отношениях. Однако и психоанализ признает, что на оральной стадии взаимоотношения между родителем и ребенком концентрируются на замечании и контактировании. Здесь еще не идет речь о контроле и приучении к дисциплине и только зарождаются симпатия и любовь.

Трудности в удовлетворении ребенком его межличностной потребности в признании возникают, когда родители либо избегают контактов с ним, либо его чрезмерно опекают. При избегании взаимодействий и необращении внимания возникает заброшенность, причем здесь имеет значение, как мы уже говорили, качество и количество кон-

тактов. При гиперопеке возникают трудности противоположного характера. В этом случае родители включают ребенка во все свои дела и у него не остается возможности побыть наедине с самим собой.

Идеальные отношения между родителями и детьми в области признания находятся посередине между этими полюсами. Родители часто и откровенно общаются с детьми и проявляют интерес к их делам, и наряду с этим позволяют ребенку побыть одному, какое-то время не общаясь с ним. Это оптимальные условия взаимодействия детей и родителей, которые дают возможность ребенку, когда он вырастет, одинаково хорошо чувствовать себя как в любой компании, так и в одиночестве.

Совершенно очевидно, что первый вид взаимодействия с ребенком приводит к воспитанию недосоциального, второй - сверхсоциального и третий - социального типа человека в удовлетворении межличностной потребности в признании.

Когда ребенок научается удовлетворять свою потребность в признании, на первый план в его жизни выходят проблемы, связанные с контролем.

Проблема контроля является центральной во взаимоотношениях родителей и детей, да и преподавателей и учеников тоже, поскольку их взаимодействия вращаются вокруг вопросов, связанных с дисциплиной. Вопросы дисциплины и управления фокусируются на том, кто будет принимать решения и каким способом. Ребенок должен быть научен, как принимать решения, но ему также должно быть позволено осуществлять их. Именно поэтому взаимоотношения родителя-ребенка и учителя-ребенка связаны с дисциплиной, контролем, властью, принятием решений, определением границ поведения, обучением правилам, управлением, руководством, манифестированием независимости.

Фрейдистская анальная стадия сравнима с возрастным этапом формирования потребности контроля (хотя опять-таки можно указать на разницу в психоаналитическом акценте на эрогенную зону и внимание В.Шутца к взаимодействию). Главное приобретение этого этапа - появление у

ребенка возможности воздействовать на родителей, получении им власти. Ребенка начинают приучать к социально приемлемым формам дефекации и уринации, и это первое введение ребенка в мир дисциплины и порядка во многом будет определять его будущее поведение в области контроля. На этом этапе потребность в признании также важна, но она отодвигается на задний, по сравнению с потребностью в контроле, план. Потребность в приятии все еще не развита.

У родителей есть два верных способа затруднить ребенку научение принятию правильных решений – либо навязывать ему собственные, не давая продохнуть от опеки и распоряжений, либо предоставить ему распоряжаться его собственной жизнью, когда он еще не может этого делать. Дети, родители которых постоянно руководят ими, становятся аутократами, дети же «попустительских» родителей вырастают абдикратами.

Идеальные отношения родителей и детей в области контроля находятся между полюсами попустительства и жесткого давления. Родители позволяют детям принимать решения относительно их собственной жизни в рамках возрастных возможностей и предоставляют детям так же право нести ответственность за принятые ими решения. Следует признать, что обычно мы поступаем как раз наоборот: Мы решаем, а расплачиваются дети (например, дополнительные занятия иностранным языком, балетом, спортом, музыкой и т.п.), или же дети принимают решения, расплачиваемся мы (ребенок пригласил гостей, а убираем мы с вами за ним и его гостями; ребенок женился, а кормим его семью и за внуками ухаживаем мы). Делегирование и принятие ответственности – этот тип отношений родителей и детей в области контроля приводит к тому, что возмужавшие чада одинаково комфортно чувствуют себя, когда они контролируют других, либо когда они этого не делают; когда их контролируют другие, либо когда они контроля не чувствуют. Ребенок, выросший в такой семье, становится демократом.

Когда ребенок удовлетворяет свои межличностные потребности в признании и контроле, на первый план выступает потребность в приятии. Эта область отношений связана с проявлениями любви, теплоты, симпатии, эмоционального приятия, а также эмоционального отторжения и ненависти.

Эмоциональная окрашенность отношений отличает область приятия от признания. Например, мать может проводить много времени, занимаясь воспитанием ребенка. Она, помимо обычного приготовления еды, стирки, одевания и пр., делает с ребенком уроки, занимается музыкой, водит его в спортивную секцию, изучает вместе с ним иностранные языки. Она надеется вырастить из него выдающегося человека, который станет знаменитым и отблески его славы упадут на нее. Но относится она к ребенку как к средству достижения своих целей, а не как к личности, безэмоционально. Другая мать целый день проводит на работе и еще дома выполняет дополнительные задания. Дети видят ее свободной достаточно редко и практически все делают сами. Но, когда у нее появляется свободная минутка, она успевает приласкать ребенка.

Этап формирования потребности в признании параллелен фрейдистской фаллической и эдиповой стадиям. В это время проявляется сексуальное и эмоциональное чувство по отношению к конкретному, вполне определенному, выбранному человеку. Здесь требуется уже большая эмоциональная зрелость. Прекращается нарциссическое чувственное сосредоточение на себе и начинается «отдавание» части себя окружающим. Личностное развитие предполагает преобладание приятия в этом возрасте.

Трудности у детей в области приятия возникают, когда родители их «задушивают любовью» - «залюбливают», либо не любят, отвергают. Залюбливание - обрушивание на ребенка большего количества любви, нежели он может справиться. «Опекающая мамочка» - так обычно описывают подобное родительское поведение. Сверхзащищающие родители в основном сосредотачивают свои усилия в области

контроля, однако достаточно часто встречается и совместные доминирование и залюбование.

Нелюбимый, отвергаемый ребенок становится недопринимаемым взрослым, а залюбленный – сверхпринимаемым. Идеальные отношения родителей и детей в области приятия лежат между полюсами отвержения и чрезмерной любви. Родители эмоционально принимают ребенка, дают ему много любви, но не больше его возможностей. Этот тип отношений позволяет вырастить принимаемого человека, способного устанавливать и поддерживать близкие, интимные отношения с другими людьми, с определенным человеком и, в то же время, чувствовать себя вполне комфортно в отсутствии подобных связей.

Родительно-детские отношения, приводящие к специфическим формам поведения в удовлетворении базальных межличностных потребностей, отражены в таблице 4.

Таблица 4

Тип родительского поведения по отношению к ребенку	Межличностные потребности	Проявление родительского поведения	Воспитанный тип ребенка
1	2	3	4
слишком много сверхсоциаль	признание контроль приятие	отпугивание доминирование залюбование	аутократ сверхпринимаемый
слишком мало малосоциальный малопринимаемый	признание контроль приятие	игнорирование попуститель- ство отвергание	абдикрат
идеал	признание контроль приятие	симпатия уважение любовь	социальный демократ принимаемый

Итак, на самом начальном этапе жизни ребенка основная для него межличностная потребность - признание, желание того, чтобы его выделили, заметили. Естественно, что родители удовлетворяют эту потребность, как и другие межличностные потребности, в нерасщепленном виде - они одновременно обращают внимание, контролируют и любят (достаточно редко встречаются матери, которые кормят ребенка совершенно безэмоционально). Однако в этот жизненный период эмоции ребенка сосредоточены в основном на самом себе, это нарциссический этап, потребность в приятии в целом реализуется за собственным счет. Поэтому в начале жизни человек реагирует больше не на отсутствие любви, а на отсутствие заботы. Отношения приятия подразумевают большую личностную сформированность обоих участников, когда каждым может что-нибудь дать, вложить в другого. Приятие начинается всерьез заботить ребенка где-то с возраста трех-пяти лет.

Следующим сложным этапом в удовлетворении межличностных потребностей - подростничество, отделение от родителей и установление отношений со сверстниками. Формирование автономии начинается со сферы приятия, при этом должно сформироваться действительно эмоциональное приятие родителей, так как в противном случае возникает неправильная половая идентификация и вытекающее отсюда чувство вины. Далее начинается автономизация в сфере контроля, наиболее драматичная для обеих сторон в подростковом и раннем юношеском возрастах. При этом часто возникают конфликты на почве ответственности и вытеснения с главной роли. Это продолжается до тех пор, пока каждая из сторон не пересмотрит свои позиции.

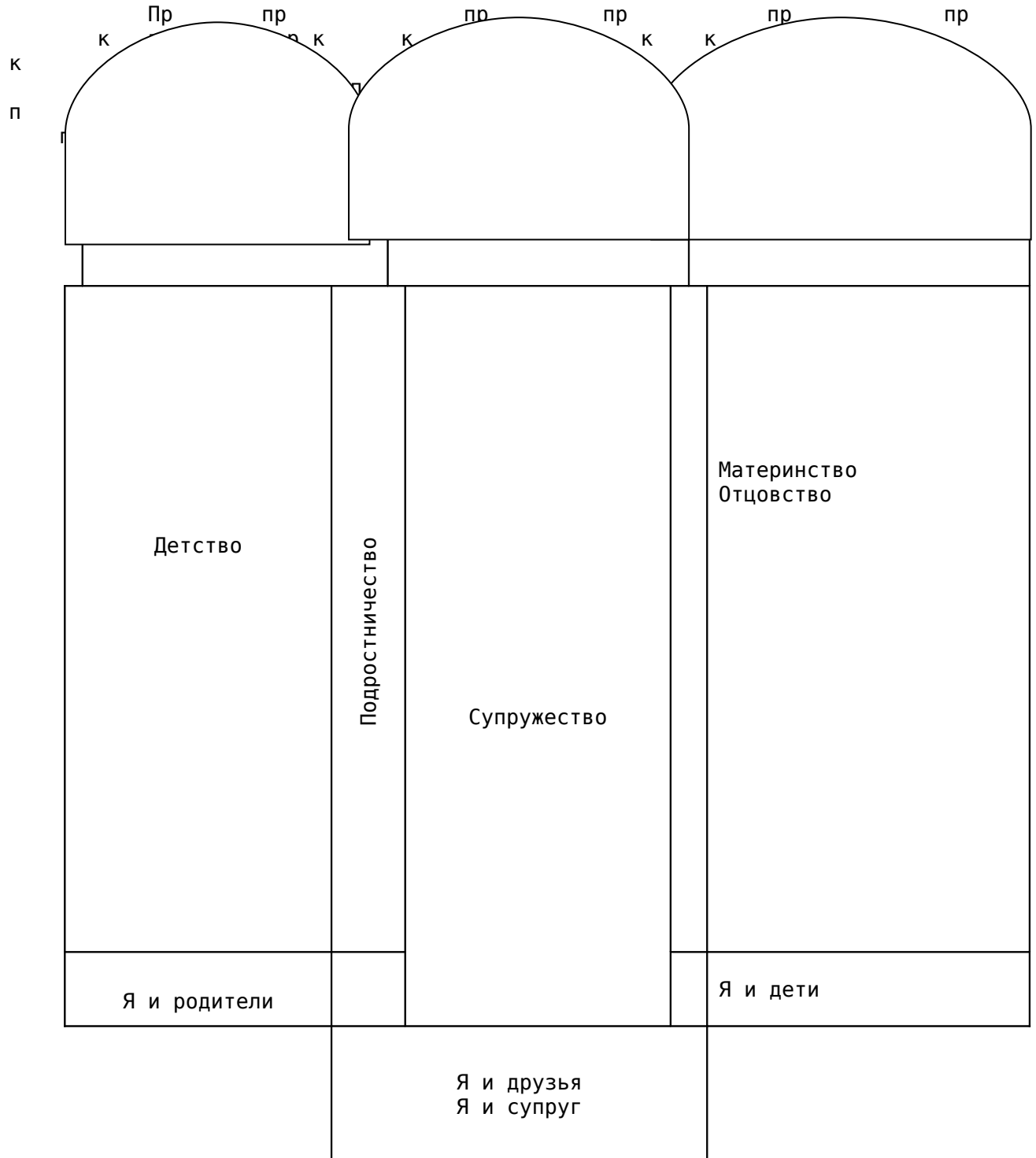
Только после того, как детьми решены проблемы приятия и контроля во взаимоотношениях с родителями, они принимаются за главную проблему автономизации - отделение от родителей. Зачастую это воспринимается обеими сторонами, но прежде всего родителями, как проблема приятия, как утрата, уменьшение любви детей к ним. Это про-

исходит потому, что родители считают частые контакты с детьми проявлением любви, когда на самом деле это - проблема признания, и пока не будет найдено какое-нибудь другое свидетельство признания, проблема не может быть решена (некоторые люди решают эту проблему всю жизнь - мужья, которые каждый день после работы заходят к матерям; тещи, ежедневно гостящие у молодых, и т.п.).

Другая проблема, стоящая перед детьми, - интегрирование в группе сверстников. Сначала - признание - быть членом группы. При реализации этой потребности возникают конфликты с родителями: *«Для тебя друзья значат больше, чем мы»*. Далее - контроль. При этом в компании происходят ссоры и драки, в результате чего формируется иерархическая структура группы. Наконец - приятие, внезапное осознание половой дифференциации членов группы, зарождение дружбы, начало ухаживания. Как мы видим, конфликты с родителями (и учителями) практически неизбежны, поскольку и в группе сверстников и с родителями дети решают противоположные задачи по удовлетворению основных межличностных потребностей.

Следующий этап развития - появление у человека собственных детей. Это предполагает разрешение каждым родителем своих взаимоотношений с друзьями, поскольку они уже не могут проводить много времени в компаниях, на свиданиях, вечеринках, танцах, гулять всю ночь. Все это время их занимают собственные дети. Этот переход дается людям с трудом, а в нашей культуре - особенно мужчинам. Сокращение контактов с друзьями - первое серьезное испытание семьи. Следующее - изменение семейных ролей и обязанностей в связи с появлением ребенка.

Таблица 5
МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ЦИКЛЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ



где: п - признание
к - контроль
пр - приятие

Теперь мы имеем возможность по достоинству оценить грандиозную работу, проделываемую родителями. Они должны достаточно часто контактировать с ребенком, чтобы удовлетворить его потребность в признании, однако эти контакты должны иметь еще и определенные качественные характеристики, позволяющие ребенку почувствовать и поверить в свою уникальность и неповторимость. При этом родители должны практиковать разумную частоту контактов, поскольку при недостатке контактов - игнорировании, у ребенка возникают трудности с идентификацией и формируется мало-социальный тип личности. При опутывании родители ни на минуту не выпускают ребенка из поля зрения (истощные крики таких родителей особенно хорошо знакомы жителям многоквартирных домов) и воспитывают у ребенка сверхсоциальный тип личности.

Родители должны научить ребенка принимать самостоятельные решения, нести за них ответственность и они же должны ребенку позволить действительно самому принимать решения и за них же отвечать. Если родители все решают за ребенка, не дают ему даже дышать самостоятельно, то они способствуют формированию аутократа. Если же они позволяют ребенку делать все, что угодно, самостоятельно принимать любые решения, когда он еще не умеет этого делать, то формируется абдикрат. Лишь когда родители позволяют принимать решения в границах, соответствующих возрасту дитя, и обязательно нести ответственность за эти решения, формируется демократ (родителям при этом желательно иметь в виду, что границы самостоятельности растут, как и сам ребенок).

В области притяжения основное значение имеет не количество контактов, а их эмоциональный «накал». Залюбливание обожающей мамочки приводит к формированию сверхпри-

нимаемого человека, тогда как отвержение, равнодушие родителей создают малопринимаемый тип. Только когда ребенку дадут столько любви, сколько он может воспринять, формируется принимаемый взрослый человек.

Таким образом, мы можем теперь определить, как проявляются принцевость и лягушачесть в поведении человека, в процессе реализации его базальных межличностных потребностей. Мы можем теперь более четко определить понятие «принц». Принц это человек, который полностью удовлетворяет все межличностные потребности, то есть принц является одновременно принимаемым, демократом, социальным.

Наличие же проблем в удовлетворении хотя бы одной из межличностных потребностей продуцирует лягушку. Естественно, что у лягушки могут быть проблемы не только в одной, но и в двух и даже в трех областях, хотя это встречается реже. Кроме того, лягушка может пытаться справиться с проблемой активным способом - сверхсоциальный, аутократ, сверхпринимаемый, равно как и пассивным способом - малосоциальный, абдикрат, малопринимаемый. Это дает нам, кроме уже рассмотренных трех типов лягушек - зеленой, серой, коричневой, еще двадцать шесть ее разновидностей в каждом типе. Все это опять-таки обеспечивает прекрасные возможности для дифференцированного тонкого анализа, однако в реальной практике вполне достаточно выделения трех типов лягушек и подразделения зеленых лягушек, как наиболее часто встречающихся, на подвиды - активный и пассивный с проблемой в какой-нибудь одной области.

Остановимся на том, как межличностные потребности проявляются в поведении человека в группе. На каждом этапе развития группы преобладает какая-нибудь одна тенденция. Сначала решается проблема признания. Для каждого

конкретного члена группы это формулируется как вопрос *«Быть в этой группе или быть вне ее?»*. затем следует фаза, в которой наибольшую актуальность имеет удовлетворение потребности в контроле. Для члена группы вопрос звучит так: *«Какое место в иерархии занять? Быть вверху или внизу?»*. Наконец, наступает фаза притяжения. Здесь вопрос формулируется следующим образом: *«Быть эмоционально далеким или близким с каждым конкретным членом группы и насколько?»*.

Внутри последовательно наступающих фаз член группы сперва определяет свои отношения с лидером, а затем – с остальными членами.

Фаза признания начинается с момента формирования группы. Каждый из образующих группу людей устанавливает для себя, насколько эта группа для него привлекательна и хочет ли он быть ее членом. Стратегия поведения здесь следующая – человек демонстрирует свои черты и внимательно наблюдает, обращают на него внимание или нет. Если у него имеются трудности в области признания, то проявляется обычно Я-центрированное поведение – человек слишком много и чересчур откровенно говорит о себе, рассказывает свою биографию и опыт общения в других группах.

Каждый решает вопрос об уровне своей включенности в эту группу, в ее дела. Например: *«Как много себя я могу посвятить этой группе? Насколько значим я в ней буду? Примет ли меня группа таким, каков я есть, т.е. мне придется измениться? Не смещаюсь ли я с другими членами группы?»*.

Это проблема идентификации. Первое решение человека о группе – как много контактов, взаимодействий, коммуникаций у него здесь будет.

Основная задача фазы признания – определение принадлежности к группе, связи с ней и уровня включенности

в ее жизнь. Для ее решения применяются специальные процедуры, т.н. времяпрепровождения. Это внешне малосодержательные разговоры о погоде, просмотренных кинофильмах, одежде, драках, любовные истории, разговоры о марках автомобилей - тема, в принципе, не очень важна. Основное назначение подобных процедур - показать свои качества и посмотреть на других. Можно наблюдать, кто и как к вам относится и выяснить отношение к себе лидера группы.

С особым вниманием исследуется каждым членом группы отношение к себе лидера, а также его отношение к группе в целом. Если лидер не проявляет интереса к чему-либо то и другие члены группы чувствуют, что им незачем заботиться об этом. Трудно всерьез заинтересоваться членством в группе, если ее лидер совершенно не обращает на вас внимания.

Другой важный аспект деятельности лидера, за которым самым тщательным образом наблюдают члены группы, - насколько полно лидер отдает группе свою энергию, сколько времени он ей посвящает - это влияет на ощущение членами своей безопасности в группе. Отсутствие интереса лидера к группе требует от ее членов собственных усилий по обеспечению безопасности, что снижает привлекательность членства в группе.

После принятия удовлетворительного, но обязательно окончательного решения об отношениях с лидером, внимание переносится на отношения с членами группы. Тщательно регистрируются опоздания, отсутствие одноклассников, степень их участия в делах коллектива, активность в деятельности других групп. Таким образом выявляются «тихие» члены и такие, за кем надо «приглядывать».

После реализации потребности в признании, появления чувства «мы» на первое место выступают проблемы принятия решений, распределения ответственности и разделения власти.

Характерными для группы на этом этапе являются:

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **84**

- борьба за лидерство;
- дискуссии о принятии решений;
- распределение ответственности.

Тревога центрируется вокруг вопроса: «Сколько влияния и ответственности мне необходимо?» Каждый член группы стремится устроиться таким образом, чтобы получить оптимальный для себя уровень власти и зависимости.

Во время прохождения фазы контроля борьба за власть, влияние, управление начинается, прежде всего, с лидером. Эта борьба предполагает действия по двум направлениям сразу:

1. Лишение лидера части руководящих функций, чтобы им можно было в определенной степени управлять;
2. Атрибутирование лидеру дополнительной ответственности за любые аспекты деятельности группы.

На этом этапе враждебность к лидеру может выражаться в попытках либо удалить, либо утихомирить его. Часто высказывается разочарование в применяемых лидером методах руководства, а также в способностях лидера полностью реализовывать свои функции.

Когда вопросы взаимоотношений с лидером в фазе контроля решены, внимание переносится на других членов группы. Начинается борьба за внимание и одобрение лидера, особые с ним отношения. Это борьба за изменение иерархии в группе, борьба за влияние со своей группой (за исключением лидера), борьба за право быть «первым помощником» лидера. В основе всего этого лежит подавленное или подсознательное желание стабильности группы – чтобы никто никогда не смог сменить существующего лидера (неизвестно, каков будет новый и как это отразится на мне и группе в целом) и надежда, что он всегда будет во всем брать верх.

Фаза контроля сменяется фазой приятия, когда начинается эмоциональная интеграция. Для нее характерен, преж-

де всего, эмоциональный элемент отношений - парование, открытое проявление позитивных чувств, а также враждебности, ревности. Тревога фокусируется на страхе «не нравиться», основной вопрос: «*Быть слишком близко или слишком далеко к определенному члену группы?*».

Во время прохождения этой фазы каждый член группы борется за наиболее удобную позицию в получении и даче приятия. Как шопенгауэровские дикобразы, члены группы колеблются между желанием теплых отношений и болью от действий других.

Прежде всего проясняется вопрос: «Нравлюсь ли я лидеру и нравится ли он мне?». На первый план выходит ревность, неразделенная любовь, обмен эмоциями, сексуальная привлекательность. Каждое действие, взгляд, даже гримаса лидера, случайное слово интерпретируются в личностном плане.

Затем выясняются чувства по отношению к каждому члену группы. Происходит разбиение на дружеские и любовные пары. В группе нарастают интимность, тепло, нежность друг к другу. Не обязательно всякий член группы любит каждого, но отношения становятся более эмоционально глубокими и адекватными.

В жизнедеятельности любой человеческой группы обязательно представлены все перечисленные фазы ее развития. Вместе с тем, степень выраженности этих фаз может быть различна. Кроме того, движение отдельных членов группы в процессе удовлетворения основных базальных межличностных потребностей, случается, не совпадает с движением группы в целом. Для некоторых участников коллектива может являться проблемой удовлетворение тех или иных потребностей и они как бы задерживаются в этой фазе. Обычно такие «ретарданты» легко различимы в группе.

Следует учесть еще один момент динамики группы - прохождение той или иной фазы вовсе не означает, что проблема полностью снята. Группа возвращается к ней, но

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **86**

Базальные межличностные потребности

уже на новом уровне. Однако, если на предыдущих этапах в какой-то фазе потребности не были полностью удовлетворены, возникли затруднения, то это деформирует отношения в группе и существенно затрудняет ее развитие.

Глава 3.

**Структура личности
Каковы ее части?
Как они функционируют?**

Люди с различными жизненными позициями, лягушки и принцы, реализуя свои межличностные потребности, ведут себя по-разному, причем не только те или другие люди, но одни и те же в отдельные периоды времени, при решении различных проблем. Наблюдение за поведением человека (ситуационное тестирование) позволяет заметить и услышать изменения в другом, происходящие прямо перед вами - изменение тона голоса, выражения лица, позы, жестов, набора слов, частоты и глубины дыхания, окраски кожных покровов и т.п.

Одним из первых, кто занялся детальным изучением характера изменений, был Эрик Бёрн. Здесь мы снова возвращаемся к транзактному анализу. Бёрн наблюдал неожиданные метаморфозы буквально во всех: в веселом маленьком мальчике, внезапно разразившемся громким плачем, когда пирамидка «отказалась» собираться; в девушке, просидевшей молча с кислым лицом весь вечер буквально засветившейся, когда зазвонил телефон; в уверенном мужчине, побледневшем, как полотно, при прослушивании по радио биржевого курса; в заботливой матери, чье лицо буквально «окаменело», когда ее дочь не подчинилась ее приказу на людях. Люди, которые так разительно менялись, были все теми же самыми людьми - с тем же телом, в той же самой одежде, с той же самой фамилией. Но что-то в них менялось.

Длительные наблюдения позволили выяснить, что человек может пребывать в трех состояниях, находиться в трех позициях. Как будто в каждом человеке есть:

- маленький ребенок, каким он был в возрасте трех лет;
- родители этого человека;
- и третье, отличное от первых двух состояние.

Эти позиции, или «эго-состояния», называются «Дитя», «Родитель» и «Взрослый».



В транзактном анализе они изображаются следующим образом.

Рассмотрим более подробно эти эго-состояния. Начнем с **Родителя**. Это, по сути дела, некритическая запись всех внешних события, происходивших с ребенком где-то на протяжении первых его пяти лет жизни. Это период, в котором дети общаются в основном со своими родителями либо замещающими их людьми, во всяком случае, эти люди играют наибольшую роль в жизни ребенка и именно их отношение к жизни прежде всего интроецируется в его психике. Интроецируется - значит, некритически усваивается и остается в таком состоянии всю жизнь, если только обстоятельства не побудят человека осознать свои интроекты.

Все, что видит ребенок, что делают его родители и все, что они говорят, записывается в его Родителя. Родитель есть у каждого человека, и у каждого он содержит информацию, полученную извне, и у каждого эта личностная инстанция уникальна.

Интроекты, записываемые в Родителя, не могут быть изменены, откорректированы ребенком, поскольку он еще не обладает механизмом анализа поведения других людей,

Запись начинается тогда, когда ребенок и говорить не может. Все записывается так, как это видит ребенок. И если в Родителя попадает кошмар семейной ссоры, то его невозможно откорректировать, невозможно объяснить ребенку, что папе испортили настроение на работе, а мама расстроена растущей инфляцией.

Что же записано в Родителе? Это, прежде всего, правила, наставления и предостережения, которые родители дают своему чаду. Правильность или неправильность своего поведения, оценки он может определять по выражению их лиц и тону голоса. С того момента, как он начинает понимать речь, фиксируются вербальные правила. Ввиду того, что родители чаще всего говорят ребенку «НЕ», то и в Родителе больше всего этих «не»: «Не кусай папу», «Не трогай кошку», «Не ходи», «Не бери», «Не делай», «Не мешай маме убирать».

Постепенно записываемые правила усложняются: «Не дружи с ним. Ты знаешь, они ... все такие грязные», «Вспомни, доченька, для женщины самое главное гордость», «Мужчина никогда не должен делать женскую работу», «Хорошие мальчики всегда оставляют тарелку чистой», «Ты можешь верить только мне и папе. Остальные тебя обманут», «Дети должны заботиться о родителях», «Не пойманный – не вор», «Никогда не занимай денег в долг», «Все женщины – шлюхи», «Все мужчины – похотливые животные», «Не высывайся», «Таким, как мы, никогда не везет», «Ты никому не нужен, кроме меня».

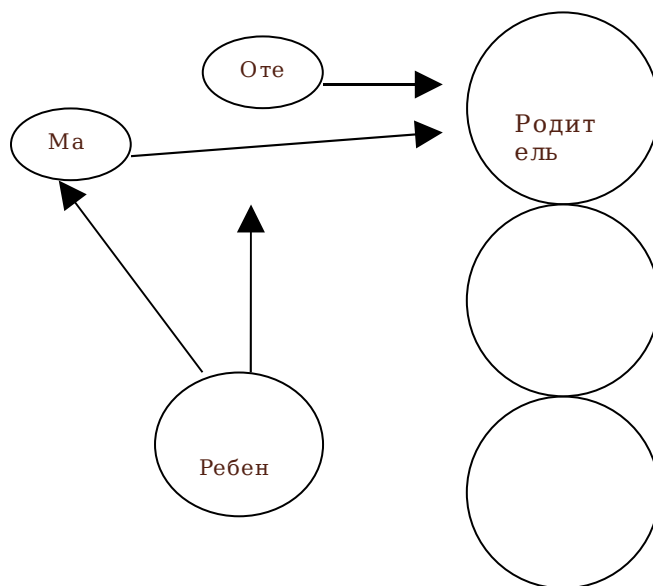
Таких правил много у каждого человека. Они составляют основу его личной этики. Здесь особенно важен тот момент, что, независимо от содержания, подобные правила записываются в Родителя как единственно правильные. Если в Родителе есть правило «Можно делать все, что угодно – красть, обманывать, убивать всех, кроме Членов Нашего Рода», то ребенок и будет поступать подобным образом, не испытывая ни малейших угрызений совести, и переубедить его, доказать ему аморальность его поведения будет очень непросто, а иногда и невозможно.

Инстанция Родителя в достаточной степени параллельна фрейдистскому супер-эго или тому, что в обыденном сознании обозначается как совесть, индивидуальная мораль.

Родители могут затруднить жизнь ребенка не только предлагая ему антисоциальные моральные нормы, но и внося в его душу смятение из-за рассогласования своего поведения с прокламируемыми нормами. Они могут говорить ему «Не лги», а сами лгать, либо «Не кури», но курить и т.п.

Подобное родительское поведение приводит к слабости Родителя ребенка.

Родители могут испортить *Родителя* и другим способом.



Отец и мать интернализируются в Родителе в виде записи того, что они говорят и делают – всего, что наблюдает ребенок (выученное отношение к жизни).

Запись отца и матери в Родителе можно образно представить как стереофоническое звучание. Лишь в случае проигрывания одной и той же мелодии запись имеет смысл, иначе это будет ужасная какофония. Такое случается, когда один родитель, например, отец, говорит: «*Никогда не верь женщинам*», а мать: «*Я тебя люблю, сын*»; либо, с одной стороны, звучит: «*Нельзя воровать*», и «*Если плохо лежит - возьми*», с другой стороны. То же самое может случиться, если один из родителей выступает как «плохой», а другой - как «хороший». В каждом случае несовпадение

родительского программирования приводит к появлению у ребенка тревожности и неуверенности. Его Родитель формируется неправильно либо фрагментарно. Это может существенно усложнить жизнь дитяти.

Инстанция Родитель очень важна для успешной жизни человека. В ней содержатся общественные нормы и непреложные жизненные правила, выработанные опытом человечества и конкретных родителей. Лишенный этой инстанции человек дезориентируется в мире - он не знает, что плохо,

а что хорошо. В принципе, можно эти нормы выработать сознательно, но тогда каждый раз человеку приходится специально обдумывать такие проблемы дополнительно ко всем другим, что существенно понизит эффективность его деятельности. Ведь даже столь простые нормы, как такая, что при встрече нужно здороваться, равно как и способ приветствия других людей, содержатся в Родителе.

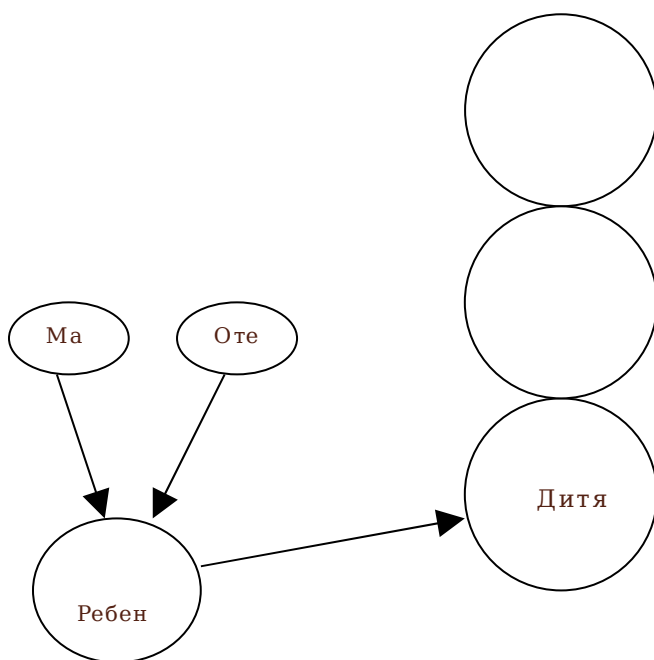
Кроме норм, правил и запретов, Родитель каждого человека содержит огромное количество операционных паттернов - как и что делать. Это как убрать постель, игрушки, квартиру; как мыть посуду и стирать белье; как приготавливать пищу; как забивать гвозди и пилить доски; как стряхивать пепел с сигареты и как одеваться; как прятать деньги от жены и как принимать гостей и тому подобное. Всему этому мы научаемся, наблюдая поведение собственных родителей, и все это записывается в Родителя. В дальнейшем, во взрослом состоянии, некоторые из этих записей могут быть пересмотрены, улучшены, но происходит это очень редко, и если вы с детства привыкли, что в солёные огурчики для крепости кладется дубовый лист, то трудно представить себе обстоятельства, которые способны вас переубедить.

Наблюдая за другими людьми, да и за собой, мы можем убедиться, что огромное множество привычек и способов действий, а также правил нам досталось от родителей. Мы редко задумываемся, почему мы поступаем так или иначе. Но когда вы обижаетесь на жену, поджимаете губы и отворачиваетесь в сторону, вспомните, не так ли поступал в

этих случаях ваш отец (и попытайтесь оценить эффективность такого поведения). Все же основное содержание Родителя - это императивы: «нельзя», «можно», «никогда», «всегда», «для того, чтобы», «никогда не забывай, что», «ты должен» и т.п. Они и помогают нам, и затрудняют нашу жизнь.

Конечно, основную роль в формировании Родителя человека играют его собственные родители, однако, кроме них, там может быть записано поведение старших братьев и сестер, бабушек и дедушек, если они живут вместе с ребенком, воспитательниц детских садов, и даже телепередачи, если ребенок смотрит их очень много, могут попасть в Родителя. Ведь непросто понять поведение человека, Родитель которого сформирован Микки Маусом, Томом и Джерри и котом Матроскиным, а уж как весело жить с ним...

Таким образом, внешние события и способы реагирования на них со стороны значимых для ребенка окружающих записываются в Родителя человека. Вместе с Родителем, одновременно, формируется и другая инстанция - **Дитя**. Это - запись внутренних событий, собственных реакций ребенка на то, что он видит и слышит.



Запись внутренних реакций (по большей мере чувств) в ответ на внешние воздействия (в основном со стороны отца и матери) в возрасте до пяти лет (прочувствованное отношение к жизни).

Поскольку, как мы уже говорили ранее, ребенок не способен в этом возрасте происходящие с ним события анализировать, он их «прочувствует». Ребенок не способен проанализировать причины обращенного на него гневного взгляда матери, поругавшейся с соседкой, и единственное отношение, которое записывается в его психике, будет: *«Это я виноват. Это моя ошибка. Опять. Как всегда. Я всегда буду виноватым»*. (**Я - плохой**).

В младенческом возрасте от ребенка требуют примирить непримиримые потребности. С одной стороны, его природа нуждается в движениях, крике, выражении эмоций, освобождении кишечника и мочевого пузыря, когда возникнет потребность, а также в немедленном питании. С другой стороны, окружающая социальная среда всячески противодействует этому спонтанному удовлетворению потребностей: его кормят по часам, подходят и делают поглаживания не тогда, когда он хочет, а тогда, когда могут взрослые, да и пеленки не всегда меняют вовремя. Поглаживания в виде ласки, смены пеленок, еды то появляются, то исчезают неким мистическим для ребенка образом, поскольку он с трудом еще устанавливает причинно-следственные связи.

Процесс социализации, воспитания ребенка неизбежно продуцирует у него негативные чувства, выражающиеся в отношении «Я плохой», и именно в Дитя человека содержится эта позиция.

Эго-состояние Дитя - это хранилище прочувствованных отношения. Как и в случае с Родителем, человек легко входит в состояние Дитя. Стоит только нам попасть в напряженную ситуацию, либо в ситуацию выбора, когда нам становится трудно, либо потерпеть поражение - и тут же на сцену выходит Дитя. Сами собой всплывают соответствующие детские ситуации, в которых нам тоже было трудно и не везло, и горе, испытанное тогда, переживается снова и снова. Когда человек горюет, когда ему тяжело, когда он в депрессии, когда он злится или гневается - он пребывает в эго-состоянии Дитя. Это эмоциональное состояние.

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **97**

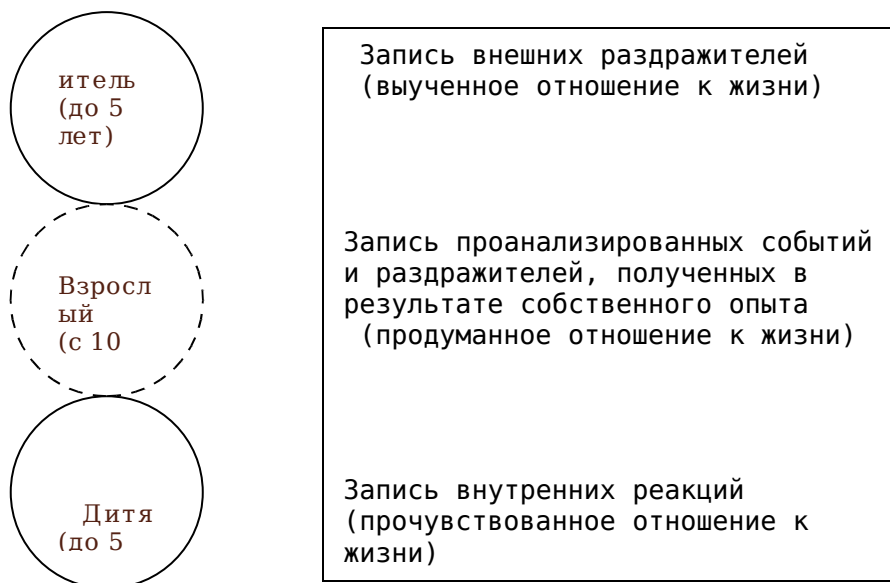
Впрочем, Дитя - это не только отрицательные эмоции. Все радостные события, произошедшие с нами, все наше пережитое счастье - тоже в Дитя. Там же находятся и любопытство, креативность, желание попробовать и узнать новое. Там записано удовольствие от первых удачных исследований (в этой коробочке лежат конфеты); у кошки мягкая шерсть; если нажать на эту кнопку, загорится свет бананы вкусные и прочие приятные события. Это светлая сторона Дитя, где живет счастливый и беззаботный ребенок. Тем не менее, негативная сторона «Я - плохой» значительно больше.

Обычно к концу пятого года жизни, иногда чуть позже, иногда чуть раньше, записи в Родителя и в Дитя прекращаются. Отец и мать к этому возрасту успевают произвести все известные им сентенции, чтобы полностью вооружить ребенка «правилами общежития» и он уже начинает применять эти правила, набирается опыта и пытается иной раз их трансформировать, но этим уже занимается другая личностная инстанция. Точно так же к этому возрасту человек обычно проживает всю мыслимую гамму чувств на всеразличные события и вероятность появления новых крайне мала. Дальнейшее развитие личности связано с становлением третьей инстанции - **Взрослого**.

Где-то до десятимесячного возраста ребенок только воспринимает реакции окружающих, которые попадают в Родителя, и реагирует на поведение других людей эмоционально, формируя собственное Дитя. Он не может активно влиять на свое окружение и полностью зависит от него. Но в десятимесячном возрасте в его жизни происходит важное событие - он начинает активно передвигаться. Он уже может не только манипулировать игрушкой, которую ему дали, но и сам выбирать любую игрушку. Он перестает быть «заклоченным» и обретает свободу.

Свобода перемещения требует изменения психической структуры ребенка - он должен планировать движения, направление, обдумывать локомоции и обладать некоторыми знаниями в этом вопросе. Он должен приобрести опыт,

и этому опыту его не могут научить другие люди. Как бы родители ни сопереживали своему чаду, которое падает и плачет, стремясь добраться до яркого предмета, сделать это за него они не могут. Невозможно рассказать ребенку, как надо ходить, он должен научиться этому сам. Здесь происходит первое перерезание психологической пуповины, связывающей маленького человека с родителями (в дальнейшем их еще будет много). И самое интересное, что детям нравится эта обретенная самостоятельность, эта независимость, пусть и частичная. Ребенок в этом возрасте впервые познает вкус свободы, который он не забывает никогда. Вспомните эпизоды воспитания вашего ребенка, когда вы пытались дать ему игрушку, к которой он стремился, а он говорил вам «Сам!», либо вы пытались взять его на руки, а он опять говорил «Сам!». Это «Сам» – свидетельство формирования эго-состояния Взрослого, которое получается в результате нахождения ребенком отличия от «выученной концепции жизни», находящейся в Родителе, и «прочувствованной концепции жизни», находящейся в Дитя.



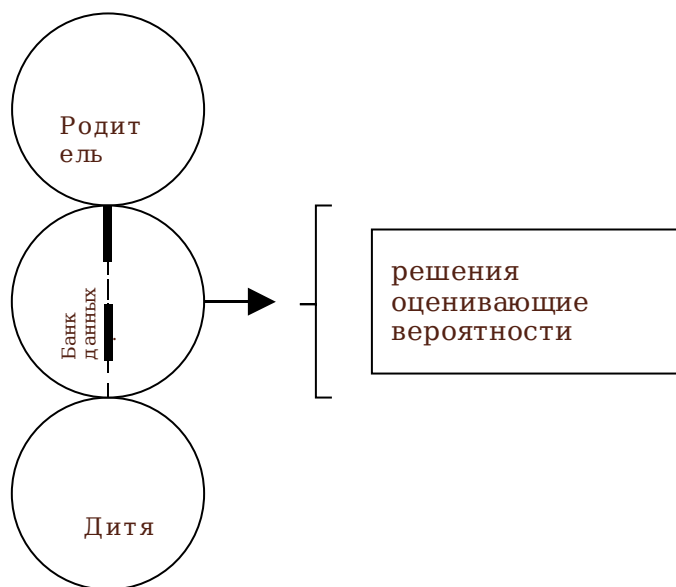
По мнению Т.Харриса, самостоятельные локомоции приносят ребенку избавление от напряжения, которое он испытывает в контактах с окружающими, они снимают его тревожность. В его Взрослом записывается, что движение –

это хорошо. Конечно, в первые годы жизни Взрослый еще недостаточно сформирован и, в основном, еще проигрывает

при встрече с требованиями Родителя или страхами Дитя. Когда отец говорит: «*Вова, не смей приближаться к видеоманитфону!*» - ребенок может расстроиться и заплакать. Хотя в большинстве случаев он все-таки подойдет и дотронется, чтобы увидеть, что произойдет. Из этого можно сделать важный воспитательный вывод: не спешить с запретами, не задавливать Взрослого ребенка. Желательно дать ребенку возможность ознакомиться с предметом достаточно детально, и только потом запрещать. В противном случае вы либо нарушите естественный процесс формирования инстанции Взрослого, либо утвердите ребенка в позиции «Я - плохой».

Взрослый связан, в первую очередь, с собственным опытом ребенка. В нем собирается информация о внешнем и внутреннем мире, перерабатывается, и на основе этого анализа принимаются решения. Этим он отличается от Родителя, действующего «по аналогии», подгоняющего все под готовый стандарт и все оценивающего, а также от Дитя, действующего на основе чувств и предлогических форм мышления, не очень желающего разбираться в деталях. Взрослый помогает ребенку понять, что между реальной жизнью, реальными предметами, о которые он набивает шишки и, таким образом, познает их свойства, и жизнью выученной и демонстрируемой ему родителями, жизнью желаемой и фантазируемой есть существенные различия.

Психологи, работающие в традиции транзактного анализа, часто сравнивают Взрослого с компьютером, обрабатывающим информацию. Эту информацию Взрослый черпает из трех источников: Родителя, Дитя и окружающего мира. Он проверяет пригодность сведений Родителя и чувств Дитя и может определить границы применения содержащейся в них информации.

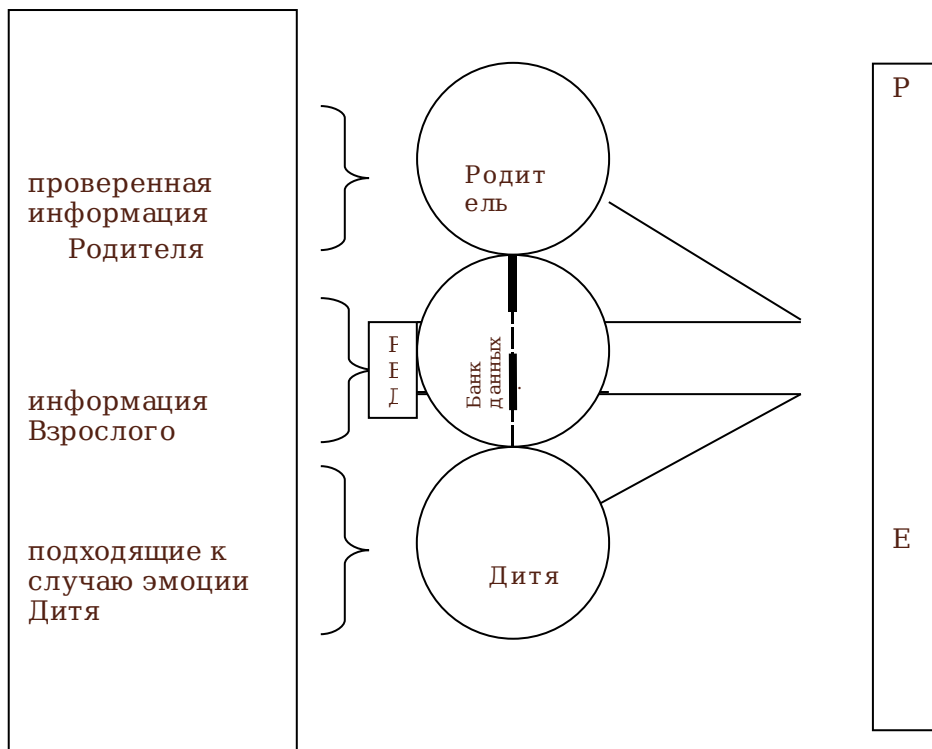


Проверка достоверности сведений, содержащихся в Родителе, иногда начинается с очень раннего возраста, но счастлив тот ребенок, который заключает: *«Они говорили мне правду!»* *«действительно, горячий суп обжигает языки надо подуть а ложку»*, - думает со слезами на глазах маленький мальчик, обжегший язык; *«В сухих штанишках ходить приятнее»*, - заключает девочка, которую научили пользоваться туалетом; *«Нельзя играть с бритвой»*, - утверждает в мысли мальчик, наблюдая за порезавшимся другом. Ребенок, Взрослый которого утверждает в правдивости Родителя, приобретает целостность личности, ему не нужно восставать и бороться. Наоборот, его Взрослый освобождается от необходимости делать выводы по всем многочисленным поводам, информация о которых содержится в Родителе, что позволяет ему быстрее и счастливее расти.

Тем не менее, верификация Родительской информации вовсе не затрагивает основное отношение ребенка к жизни «Я - плохой», содержащееся в его Дитя. Когда ребенок пытается просунуть палец в розетку и мать шлепает его, ответом будут всегда слезы и закрепление отношения «Я-

плохой» как самая первая ошибочная генерализация. Конечно, ребенок не понимает опасности, но отношение - страх, гнев, фрустрация - остается. Эти чувства не стираются потом, когда ребенок на опыте знакомится с действием электрического тока. Он даже может понять, что мать шлепнула его из любви и заботы, но следствие действия искажения - «Я - плохой» все равно сохранится. Мы не можем стереть из нашей психики это отношение, но мы можем прекратить ему ПОДЧИНЯТЬСЯ!

Таким же образом, как и с Родителем, проверяется информация Дитя. Взрослый выясняет, насколько и в какой ситуации можно проявлять эмоциональные реакции. Для мужчины считается допустимым свистеть, кричать и топтать ногами, присутствуя на футбольном матче, но совершенно недопустимо выражать таким образом восторг или негодование на работе, хотя эти эмоции записаны в Дитя.



У Взрослого есть еще одна функция - оценка вероятности наступления события. Это крайне медленно развивающаяся функция. Дети с трудом представляют себе вероят-

ность наступления как приятных, так и неприятных последствий. Да и у выросших из детского возраста людей с этой функцией не все ладно, особенно когда слышишь из телевизора: *«Мы не предполагали, что последствия этого решения будут такими»*. Тем не менее, жизнь постоянно заставляет нас оценивать вероятность и желательность наступления тех или иных событий и производить соответствующий выбор: *«Если не сделаешь уроки, не будешь играть с компьютером!»*, *«Не выбросишь мусор, не пойдешь гулять»*, *«Не сделаете отчета, не пойдете в отпуск»*, *«Не съешь кашу, не дам конфету»*.

Просчеты в оценке вероятности порой обходятся нам очень дорого, особенно во взаимоотношениях с другими людьми. Но помочь здесь может только сознательная тренировка - упражнения мозга аналогичны упражнениям тела: нельзя без привычки поднять двухпудовую гирию, нельзя без привычки точно вычислить последствия своих действий. Особенностью Взрослого как раз и является то, что его развитие не заканчивается в каком-то определенном возрасте, он постоянно развивается. Однако развиваться он может в обоих направлениях, в том числе и деградировать. Здесь опять же аналогия с телом - неупражняемые мускулы становятся дряблыми. Неупражняемый мозг...

Следует заметить, что координация действий Взрослого, Дитя и Родителя не слишком велика. В минуты опасности, напряжения или стресса Взрослого очень часто вытесняют со сцены. Человек как бы регрессирует до возраста ребенка и ведет себя соответственно - эмоционально-необдуманно. Потом он может говорить: *«Да, я знал, что поступаю неправильно, но ничего не мог с собой поделать»*. Подобные соскальзывания проявляются у нас, когда мы сплываем через левое плечо, стучим по дереву и т.п.

Повседневная работа Взрослого состоит в сборе информации, проверке ее достоверности, принятии решений на основе полученных данных и запоминании этой информации. В том случае, когда отсутствует расхождение между информацией, поступившей из окружающей реальности, и «выдан-

ной» Родителем ребенка, его Взрослый получает возможность освободиться, снять с себя контроль автоматизированной и стереотипизированной деятельности и заняться специфически взрослой деятельностью - творчеством. Творчество - это, по сути дела, взрослый вариант детского любопытства, происходящего из Дитя ребенка. Только в Дитя расположены желания, а во взрослом - способы их достижения.

Но творчество возможно только при «освобожденном» Взрослом. Проверив единожды достоверность информации

Родителя, Взрослый больше, в благоприятном случае, верификацией не занимается. Вы с детства знаете, что, если на сковородку не положить масла, яичница пригорит, поэтому вы не задумываясь кладете масло, а не занимаетесь каждый раз исследованием физико-химических процессов, происходящих при жарении. Только разгрузив нашего Взрослого от подобной работы мы можем создать что-то новое.

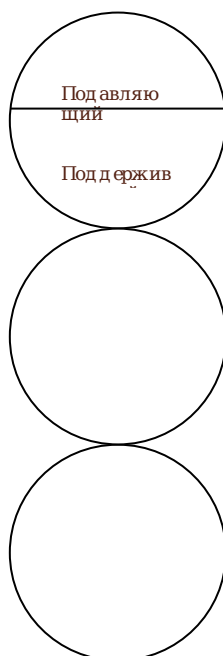
Существует достаточно распространенное мнение, что ребенок, воспитанный в «свободной» обстановке, не обремененный особо правилами поведения, вырастет более творческим, нежели ребенок, которого с детства учили выполнять подчиняться различным нормам. В этом вопросе мы вполне солидарны с Т.Харрисом - дело обстоит как раз наоборот. Ну, хотя бы потому, что такой ребенок имеет значительно больше времени для постройки снежной бабы нежели тот, кто два часа препирается с мамой - нужно или не нужно надевать теплые сапоги. Четко обозначенные рамки деятельности не препятствуют креативности, а наоборот, продуцируют ее.

Тем не менее, значительная часть людей постоянно увязает в борьбе между Родителем и Взрослым и не способна больше ничем заниматься. Родитель говорит одно, а реальность - Взрослый - совершенно другое, и непонятно, что выбрать, каким путем пойти. Упреки Родителя порой не менее страшны, чем внешняя опасность. Однако для детей, связанных с миром через отца и мать, очень часто

подчиниться требованиям Родителя оказывается безопаснее, чем поверить тому, что видят собственные глаза и слышат уши.

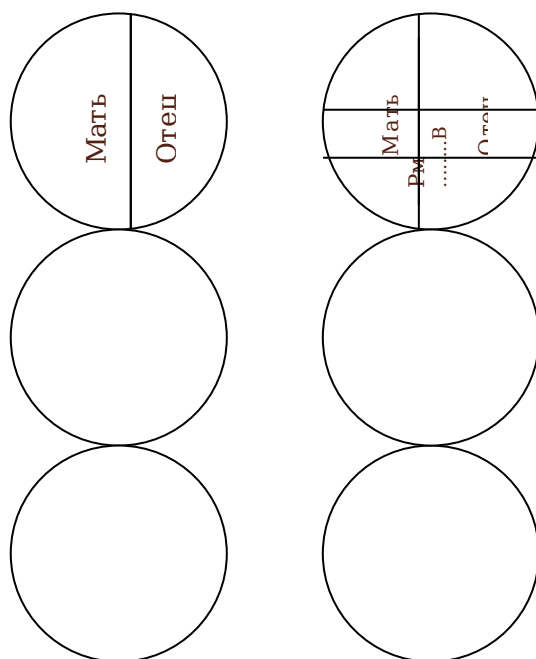
Таковы общие представления об эго-состояниях человека. Для повседневной практики обычно достаточно трех-частного членения инстанций личности. Однако более тонкий анализ требует дальнейшей дифференциации эго-состояний. В Родителе таких дополнений обычно бывает два.

Первое - это членение его на «подавляющего» и «поддерживающего».



Каждый человек может быть и поддерживающим, и подавляющим Родителем. Различаются они между собой, в основном, методами воздействия на Дитя: прямые команды и угрозы у подавляющего и убеждение, мягкое давление, упреки у поддерживающего. Такие разновидности Родительского поведения человек проявляет не только по отношению к себе, но и к другим людям.

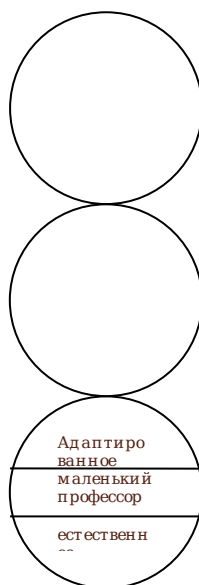
Иногда для целей анализа требуется обратить внимание на родителей' человека. В этом случае диаграмм будут выглядеть так.



Значительно чаще достаточно только различать, каким образом проявились влияния матери и отца в ребенке, но иногда приходится более обстоятельно выделять, что перешло из их Родителя, Взрослого и Дитя. В этом случае мы уже имеем дело с влиянием бабушек и дедушек.

Если у ребенка нет отца или матери, или один из них очень долго отсутствует, то тогда может сформироваться неполный Родитель, что, конечно же, осложнит жизнь человека. Однако гораздо более тяжелая ситуация возникает, когда у человека Родитель практически отсутствует. Такое явление наблюдается у коричневых лягушек. Та часть Родителя, которая у них успевает сформироваться к моменту перемены жизненного отношения, блокируется и крайне редко используется, а новые записи не производятся. В результате человеку остаются неведомы моральные правила и нормы общежития, нормы взаимодействия (помимо всего прочего). Это - моралепатия, тяжело отражающаяся и на самих коричневых лягушках, и, главное, на окружающих. В принципе, восстановить Родителя можно с помощью специальной терапии, вот только захочет ли лягушка ее проходить?

Точно так же возможно и дальнейшее структурирование эго-состояний Дитя. Обычно выделяют «адаптированное» Дитя, «естественное» Дитя и «маленького профессора». Правда, у Э.Бёрна иногда вместо маленького профессора появляется «бунтарь».



Естественное Дитя - это часть инстанции Дитя, но большей частью подчиненное инстинктам. Это скопище желаний, которые должны быть реализованы любым способом. Каким -- это не заботит естественное Дитя. Его девиз - «Хочу!». Все действия естественного дитя непродуманны, импульсивны, спонтанны. Естественное Дитя не делает никому подчиняться и от кого-либо зависеть. Естественное Дитя сосредоточено исключительно на себе и совершенно не считается с другими людьми. Важны только собственные интересы. Естественное Дитя неспособно к сочувствию. Оно может быть непослушным, агрессивным, сердитым и беззастенчивым. Естественное Дитя - безза-

стенчиво чувственное. Оно жаждет удовольствия во что бы то ни стало. Однако именно естественное Дитя позволяет нам получать удовлетворение. Здесь же находится нежность и любопытство, источник будущей креативности.

Естественное Дитя - важная часть личности. Оно - двигатель развития человека. Большая часть действий направлена на удовлетворения желания, потребностей, любопытства естественного Дитя. Подавление естественного Дитя может привести к тому, что человек становится пассивным и ничто ему в жизни не мило, он даже за себя не может постоять. Но и чрезмерное попустительство естественному Дитя приводит к грубости, агрессивности и безрассудству в зрелом возрасте.

Адаптированное Дитя - это представление Родителя в инстанции Дитя. Это поведение ребенка, которое полностью соответствует родительским требованиям. Адаптированное Дитя - более позднее образование, нежели естественное Дитя. Это - выученная форма поведения. Здесь содержатся стереотипы действий, которые поощряются его отцом и матерью и за которые его не наказывают. Самое страшное для адаптированного дитя - послушаться Родителя, поэтому под влиянием этой части детской инстанции человек может действовать даже во вред себе, но в соответствии с предписаниями мамочки или папочки, независимо от того, чем ему угрожает Родитель - наказанием или лишением любви. Адаптированное дитя позволяет выжить ребенку, но очень часто мешает жить взрослому человеку.

Маленький профессор - это представление Взрослого в Дитя или замещающее его образование. Маленький профессор - это первая попытка самостоятельной ориентации ребенка в мире. Его характерная черта - интуитивность, а значит использование нелогических, вернее, дологических форм мышления. Маленький профессор всегда основывается на неполной информации - ведь знания ребенка ограничены. Но из имеющихся данных он смело производит генерализации, которые, порой, так ве-

селят окружающих. Вся книга К.Чуковского « От двух до пяти» - это запись текстов маленького профессора.

Маленький профессор достаточно закрыт для опыта. Если действительность не совпадает с его представлениями или прогнозами, он смело использует стирание или искажение, не замечая несовпадения или придумывая новое, столь же нереальное объяснение происходящего.

Маленький профессор ответственен за фантазии ребенка. Впрочем, и во взрослом состоянии человек использует его же, когда грезит и предается мечтам. К маленькому профессору взрослые прибегают в напряженных ситуациях, либо когда у них нет достаточного количества информации о каком-либо явлении. Маленький профессор - отец пред-рассудков и суеверия, о чем мы уже говорили выше. Можно даже говорить, что увеличение общественной напряженности приводит ко все большему использованию маленького профессора в масштабах общества - для этого достаточно посмотреть хотя бы один вечер телевизор и почитать газеты.

Маленький профессор очень часто заменяет Взрослого у недостаточно образованных людей, занявшихся «научной» деятельностью. Это понятно, ведь использование Взрослого требует напряженной, кропотливой работы, накопления информации и проверки фактов; лишь после этого Взрослый решается на небольшую генерализацию. Не то у маленького профессора. Любо единичный случай служит основой для всеобщей генерализации, а то, что не подпадает под новую «теорию» - ну что ж, тем хуже для этих фактов. Здесь маленький профессор успешно блокируется с естественным Дитя и начинаются разговоры о «так навываемой Академии наук», которая «душит», «не признает»: экстрасенсов, уфологов, целителей мочой, куриным

пометом, изобретателей вечного двигателя, открывателей новых состояний материи и новых видов волн, ясновидящих, яснослышающих, колдунов всех цветов радуги. К сожалению, такая карьера ведет к полной атрофии Взрослого, а значит, к усилению лягушачести.

Маленький профессор - изобретатель манипуляций. Благодаря ему ребенок научается привлекать внимание взрослых всевозможными способами - кричит, не спит, долго сидит на горшке, болеет и т.п., а вслед за этим научается заставлять родителей делать то, что ему нужно. Постепенно набор манипуляций усложняется: убранная кровать, помытая посуда, выученные уроки, подаренные цветы, подарок или взятка - этот ряд можно продолжать до бесконечности. Здесь же появляются сложные манипуляции - игры.

Одна из наиболее известных манипуляций маленького профессора - затягивание. Вспомните, вы говорите ребенку: «Максим, иди за стол!», а он вам отвечает (что? Правильно!) - «**Сейчас**». Ох уж это «сейчас», испортившее нервы стольким родителям. Сюда же относятся: «Еще минуточку», «Вот кончится передача, сразу вынесу мусор», «Я сперва погуляю, а потом буду уроки учить». «Я еще пять минут посплю, а потом встану». Затягивание может относиться к любому виду деятельности и иногда становится стилем жизни.

Наконец, эго-состояние Взрослого тоже подразделяется на три составляющие. Это этос, компьютер и патос.



В этосе сосредоточены собственные представления Взрослого, которые связаны с этикой поведения, с нормами общежития, с требованиями морали. Это проверенные, верифицированные данные, взятые из Родителя, которые приведены в целостную, непротиворечивую этическую систему.

В патосе сосредоточены извлеченные Из Дитя верифицированные отношения к внешним и внутренним событиям, которые также систематизированы и достаточно непротиворечивы.

Третья составляющая - компьютер - эта часть Взрослого занимается повседневной рутинной работой - подбор и обработка информации.

Цель «настоящего» взросления человека, такого взросления, которое превращает его в принца - получение способности свободно и самостоятельно производить выбор, по своей собственной воле реагировать на привычные и новые стимулы, самостоятельно распоряжаться своей судьбой. Однако большая часть этой свободы теряется уже в детстве, когда формируются так называемые «фиксации» - стереотипы поведения, которые позволяли ребенку в какой-то мере разрешать свои проблемы. Они проявляются в реагировании на различные стрессовые ситуации достаточно ограниченным набором действий - плач, ночные кошмары, еда, тошнота, отказ от еды, затруднения дыхания, дефекации и мочеиспускания либо невозможность произвольно управлять этими функциями, тики, подергивание головы и других частей тела и т.п.

В принципе, ни одна из этих реакций сама по себе не является патологической, она становится таковой только тогда, когда человек лишается возможности произвольно ими управлять.

Свобода и самостоятельность появляются тогда, когда Взрослый верифицировал информацию Дитя и Родителя и когда он может получать достоверные сведения об окружающей среде. Точно так же необходима постоянная оценка вероятности наступления определенных событий и вы-

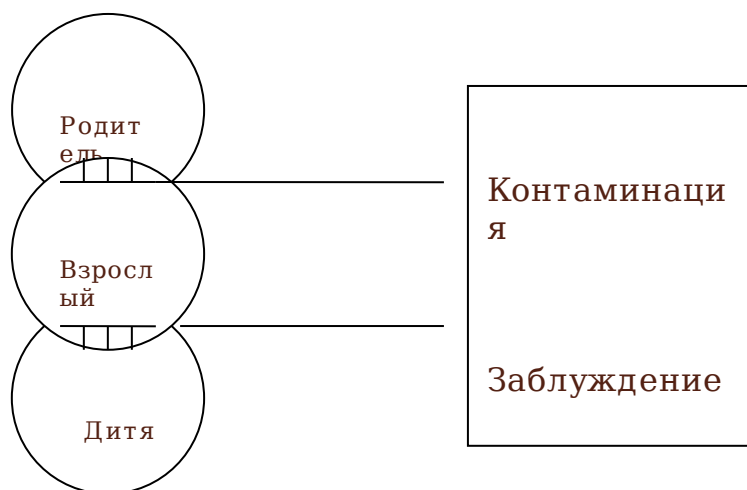
бранных решениях. Взрослые живут в изменчивом вероятностном мире.

Мы все любим определенность. Это проявление нашего Дитя, которое всегда точно хочет знать, что мама рядом и защитит его, что сказка всегда хорошо закончится, плохие будут наказаны, а хорошие - вознаграждены. Дитя не хочет перемен, ему спокойнее в устоявшемся мире (где зарплата пятого и двадцатого, колбаса в одной цене). Взрослый живет со знанием, что мир изменчив и не только интерпретация, но и сами факты могут меняться.

Когда Взрослый уступает свое место Родителю или Дитю поведение человека полностью предсказуемо. Тогда человек не живет, а играет. Это абсолютно безопасно. Безопасно не в том смысле, что не будет больно - нет, очень многие игры болезненны для участников, но они уже к этой боли притерпелись, знают, когда будет больно и что с этим делать. Безопасно в том смысле, что все будет, как всегда. Ничего нового, а то ведь можно совершить ошибку и за это накажут, а как, неизвестно...

Дисфункции личности

Все люди отличаются друг от друга, все обладают различными, уникальными личностями и, соответственно, у всех Родитель, Взрослые и Дитя отличаются друг от друга. Однако личностные различия могут быть не только на уровне содержания, но и функционирования эго-состоянии.



При пересечении Родителя и Взрослого возникает контаминация, когда непроверенные данные Родителя воспринимаются Взрослым как абсолютно верные. В этом случае возникают предубеждения и предрассудки: представители южных народов более энергичны, нежели северных; наша косметика - самая лучшая; женщины не так умны, как мужчины и т.п.

Даже если предоставить людям с контаминированным Взрослым информацию, противоречащую их предрассудкам, они все равно ей не поверят. Контаминация - основа стирания и искажения.

Пересечение Взрослого и Дитя дает заблуждение, являющееся непроверенным отношением, перенесенным из раннего детства в настоящее. Заблуждения проявляются в виде иллюзий и галлюцинация.

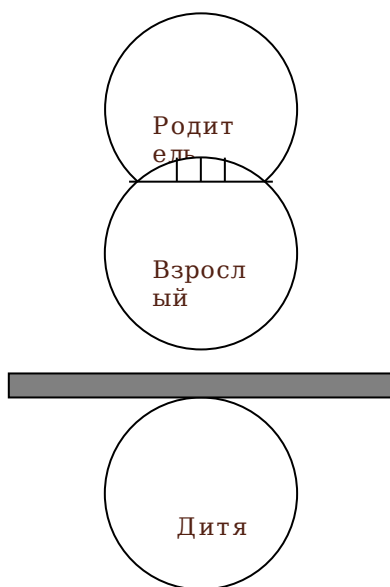
В основе иллюзий лежит детская страх, а Взрослый позволяет найти ему «рациональное» объяснение. Ребенок, которого часто били, может бояться любого косо брошенного взгляда. В зрелом возрасте он может создать логическое объяснение тому, что сосед, вечно хмуро и косо на него смотрящий, задумал его убить – (ведь не может он просто так на него смотреть). Иллюзии тоже невозможно разрушить простым «раскрытием глаз».

Галлюцинации возникают в результате сильного внешнего воздействия на ребенка, чрезмерного унижения, отвержения, критики. Потрясение, записанное в Дитя, настолько сильно, что ребенок может переживать это событие, даже когда реального раздражителя уже нет. Анализируя содержание галлюцинаций, мы всегда встретим угрозы, критику, насилие. Достаточно малейшего намека на травмирующую ситуацию, и она автоматически переживается вновь.

Существует еще одно функциональное расстройство личности - исключение. Оно проявляется в стереотипизированном, полностью предсказуемом поведении, которое стойко проявляется в ответ на любую угрозу. Какой бы ни была напряженная ситуация, какие бы проблемы в ней ни поднимались, человек всегда реагирует только одним способом.

Результатом такого защитного исключения будут ригидный Родитель, ригидный Взрослый и ригидное Дитя. При этом ригидный Родитель может «выключать», блокировать Дитя, а Ригидное Дитя - выключать Родителя.

Ярким примером такого исключения может быть неспособность играть у человека, чрезмерно озабоченного своими рабочими проблемами. Это исключение выглядит как контаминация Родителя с Взрослым при блокированном Дитяти.



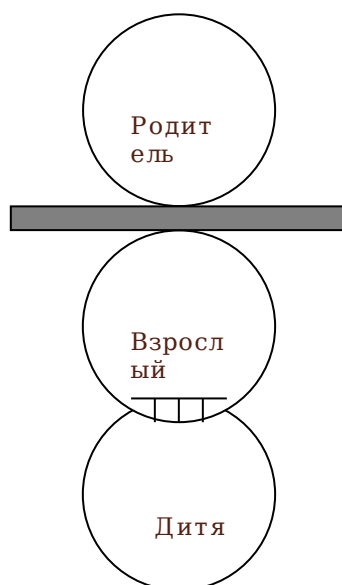
Подобный человек всегда думает только о работе и - всегда опаздывает. Он требует от всех окружающих тщательного выполнения их обязанностей, очень не любит, когда кто-либо из членов семьи позволяет себе отдохнуть или, не дай боже, пойти на вечеринку либо в турпоход. *«Ты должен всегда сперва сделать уроки и лишь потом идти гулять!»*.

Человек с такой структурой личности и родителей тоже имел озабоченных, серьезных, строгих. В конце концов он обнаружил, что они просто не переносят, когда он ведет себя «по-детски» - шумит, играет, веселится, проказничает. Каждый раз, ведя себя подобным образом, он был наказан: его либо шлепали, либо холодно с ним обращались. И он понял, что заслужить одобрение родителей

можно одним способом – стать «серьезным», выполнять все, что ему прикажут. Он старался, согласно требованиям старших, скорее «подрасти», и начисто выключил в своем поведении Дитя. В результате вырос большой конформист.

Но и конформность не приносит ему удовлетворения. Ему вообще трудно получить удовлетворение, поскольку этот опыт записывается в Дитя, а его дитя было рано заблокировано и там нет чувства счастья.

Тем не менее, это совсем не безнадежный случай. Конечно, невозможно переделать Родителя и построить заново Дитя. Но если активно развивается Взрослый, он может в конце концов прийти к осознанию своей нерадостной жизни и нерадостной жизни его родственников и окружающих. Взрослый может рационально убедить себя в ценности определенных детских форм поведения и уговорить опять-таки себя пойти вместе с семьей в кино или поход, когда белье не стирано, отчет не закончен, еда не приготовлена, автомобиль поломан, тетради не проверены. Возможно, при этом он получит меньше радости от жизни, нежели человек с неблокированным Дитятей, но у него есть шанс получить удовлетворение от наблюдения радости окружающих его людей.



Возможен и другой вариант исключения, гораздо более трудный в общезнании. При этом Дитя контаминировано со Взрослым, а Родитель – заблокирован.

Такая структура личности образуется у ребенка, которому судьба уготовила жить с жестокими, черствыми родителями, непомерно наказывающими его за каждый проступок и крайне редко (если не никогда) ласкающими его. Результатом такого воспитания является исключение, заблокирование Родителя как следствие неприятия

реальных родителей и смена жизненного отношения на «Я - хороший, Ты - плохом». Как мы уже говорили ранее, это психопатическая позиция или моралепатия. Вместе с «плохим» в Родителе исключается все «хорошее», что там обычно содержится. Человек становится полностью дезориентирован к социальной жизни с точки зрения норм и правил общежития, его поведением управляют желания Дитя, которые реализует Взрослым. При этом интересы и желания других людей обычно в расчет не принимаются.

Основная проблема, которой занят компьютер Взрослого - не быть" пойманным. Что бы ты ни делал - неважно, только бы тебя не поймали на месте преступления. В крайнем проявлении - криминальное поведение, вплоть до способности совершить убийство. Впрочем, и психологическое «выключение» Родителя имеет нелегкие последствия для человека, ведь если его никогда не любили, он не сможет сам любить кого-либо и быть любимым.

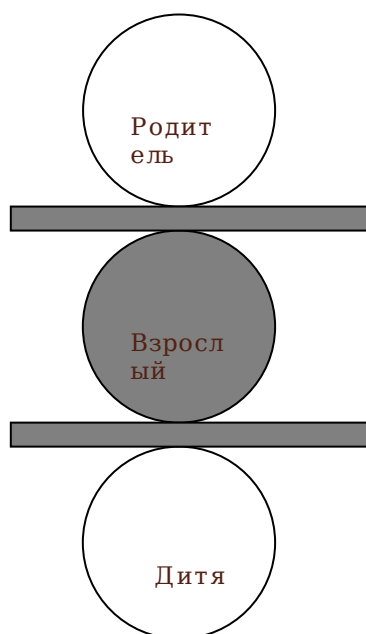
Внешнее проявление исключенного Родителя - отсутствие смущения, стыда, вины, угрызений совести. Хотя эти чувства и «расположены» в Дитяте, тем не менее, вызываются они Родителем. Если человек совершает проступок и при этом не проявляет ни малейшего раскаяния - это достаточно значимый симптом, чтобы предположить в нем коричневую лягушку.

Как мы уже говорили, воспитание и перевоспитание людей с исключенным Родителем очень затруднено, поскольку такой человек тотально не доверяет информации, полученной от других людей, которые все без исключения являются «плохими». Следовательно, и все их правила и нормы - только для таких же дураков, каковыми они сами и являются. Умный же, «истинно» свободный человек стоит над нормами. Дети - коричневые лягушки являются самой сложной проблемой для педагогов, поскольку разрешить ее они практически не могут. Это тяжелая психиатрическая работа.

Впрочем, положение коричневой лягушки все-таки не столь уж мрачно или, скажем, не до конца безнадежно. Ведь в ее

структуре личности есть Взрослые. Конечно, восстановить Родителя невозможно - возраст уже не тот. Однако некоторые его функции, как раз те, которые делают взаимодействие с таким человеком социально приемлемым, может брать на себя Взрослый. Задача определения норм общепринятого и руководство поведением в соответствии с ними вполне по силе этой личностной инстанции. Таким образом, тяжелое детство может вызвать сочувствие и сопереживание, но отнюдь не является индульгенцией преступнику. Коричневая лягушка знает, что она нарушает нормы, она просто не желает с ними считаться.

Следующий вариант исключения - заблокированный Взрослый.



Человек с такой структурой личности - психотик. Вследствие того, что его Взрослый выключен, не функционирует, у него потеряна связь с реальностью. Поведением руководят Родитель и Дитя, то есть все проблемы, возникающие у человека в возрасте более пяти лет, он решает способами, которые были адаптивны для раннего детства. При этом следует учитывать, что эти способы были эффективны

только для взаимодействия под руководством значимых старших, которые в новой ситуации отсутствуют.

В принципе, подобную личность можно переструктурировать, поскольку Взрослый - это инстанция, которая развивается всю жизнь, однако такими процедурами занимаются специалисты.

Люди с исключенными Родителем, Дитятей, Взрослым, ведут себя достаточно стереотипно и предсказуемо, их чувства тоже постоянны. Однако существуют личностные структуры, в которых исключение той или иной инстанции носит не перманентный, а временный характер, при этом возникает оно спорадически. Такая структура личности характерна для людей с маниакально-депрессивными чертами.

В обычное время у них функционируют все личностные инстанции, но внезапно Взрослый выключается и бразды правления берет Дитя. Происходит резкое изменение настроения вплоть до эйфорического. Человек излучает энергию, он разговорчив, агрессивен, коммуникабелен. Он перекакивает с темы на тему, с дела на дело, с предмета на предмет. Он ведет себя иногда очень рискованно. Он чувствует себя прекрасно, но, поскольку Взрослый выключен, его поведение нереалистично. Проходит время и он успокаивается, Взрослый берет верх и такой человек опять ничем не отличается от других.

Еще через некий период он вдруг впадает в глубочайшую депрессию, когда ему не хочется жить, когда все валится у него из рук, когда все его дела и человеческие связи кажутся ему бессмысленными и не имеющими значения. Взрослый опять выключается и опять торжествует мрачное Дитя. Однако проходит время и такой человек возвращается к нормальному состоянию.

Особенностью маниакально-депрессивного поведения является полная непредсказуемость смены фаз. Чувства, возникающие в этих фазах, записаны в Дитя и являются ответом на записи, содержащиеся в Родителе. Взрослый в этом диалоге не участвует. Маниакальная фаза происходит

при поощрении Родителем поведения Дитя, а депрессивная - когда Родитель Дитя наказывает.

Возникает подобная стратегия поведения в далеком детстве у младенцев в возрасте до двух лет, если у них непредсказуемые родители. Поведение значимых взрослых и их отношение к ребенку подчас очень противоречиво. Его могут наказать сегодня за то, за что вчера хвалили и поощряли. О нем могут просто забыть. Вчера мама ласкала и целовала его до потери пульса, сегодня она не замечает его, а завтра поколотит. Послезавтра же она опять будет его любить. Причин поведения мамы много - алкоголизм и наркомания, психозы, неустойчивая социально-экономическая обстановка в обществе. Но, независимо от причины, Взрослый ребенка, недостаточно развитый в этом возрасте, не может объяснить такой перемены настроения и он вообще отказывается делать это. Однако при этом происходит генерализация и Взрослый начинает делать ошибки в установлении причинно-следственных связей вообще. Единственный вывод, на который он способен - это изменение настроения родителей в зависимости от времени. Получается как по библейской формуле о времени разбрасывать камни и их собирать. Надо только подождать и все опять будет как надо, правда, неизвестно насколько. Если же все хорошо, то радоваться особенно нечему, наверняка известно, что через некоторое время все изменится и станет плохо.

Такой человек никогда не знает, чего ждать от окружающих. У него формируется жизненное отношение «Я-плохой, а вот какой ты - вопрос». При этом, как бы ни доказывал другой, что он «хороший», ему никогда не поверят. Однако, независимо от качества взаимоотношений с окружающими, внутри человека с подобной личностной структурой работают часы «сумасшедшего шляпника», которые в непредсказуемое время отбивают хорошее либо плохое настроение: просто так должно быть, ведь точно так было и в детстве - хорошо, плохо, нормально. Неизвестно, почему, и неизвестно, надолго ли, но такие смены настроения и отношения окружающих и к окружающим также законо-

мерны, как смена времен года. Люди с такими личностными расстройствами, в принципе, поддаются коррекции, но, опять-таки, это дело специалистов.

Смены настроения и переход из одного эго-состояния в другое возможны и у «нормальных» людей, и мы все делаем это достаточно часто - вспомните, какие настроения вас охватывают, когда вы перебираете старые фотографии, либо «праведный гнев», которому вы предаетесь, слушая иные сообщения средств массовой информации. Однако все наши перемещения из одной личностной инстанции в другую происходят под «незримым» контролем Взрослого, наблюдающего за соответствием поведения реальной ситуации.

Наконец, рассмотрим личность, получившую в русском языке наименование «серой мышки». Это мягкий, ненавязчивый, спокойный, забитый, застенчивый человек, на приход которого не обращают внимание и уход которого не замечают. Записи в его Родителе и Дитя столь скучны, незначительны, малоинформативны и, главное, малоэмоциональны, что его жизнь буквально окрашена в серые тона.

Такие люди большей частью находятся в депрессии, правда, достаточно легкой. Они просто считают, что счастье - не для них, но это их не особенно расстраивает, им просто ничего не интересно, им постоянно скучно. И родители у них были такие же - невыразительные, «простые», без особых увлечений, в жизни которых не было праздников, а работа была в тягость. Они не любили друг друга и вообще никого, в том числе ребенка, да и себя. Они никогда не наказывали его сильно, но никогда особенно и не хвалили. Они вроде бы и замечали его существование, и вроде не замечали. Они просто сосуществовали рядом с ним.

Он вырос таким же никчемным. Он никогда не доставлял им неприятностей и в этом смысле был «хорошим» ребенком. Он не дрался, не грубил старшим. Он по мере сил учил уроки, но не слишком рьяно и «от сих до сих». Он с детства ничем не интересовался и никогда сильно ничего не хотел. Товарищи и учителя его просто не замечали. Он всегда был «серой массой». Если у него что-то не получа-

лось, он никогда не пытался сделать это еще раз - «нет - и не надо, обойдусь». Он ни на кого не умел серьезно обижаться, но и никого не любил. В его жизни не было драм, но и не было веселья. Он всегда подчинялся приказам и никогда не испытал радости творчества. Он не научился играть и потому не мог хорошо учиться. Наша практика показывает, что таких детей становится все больше и больше: детей, которые не умеют играть. «Скучную» личность воспитывают скучные родители и закрепляют эффект своего воспитания, давая детям игрушки, которые убивают их интеллект, их Взрослого. Это игрушки, которые нельзя разобрать, которые нельзя переделать, которые выполняют одну функцию. Они обычно красивы, дороги, и часто начинены чем-то электрическим. Ими можно только пользоваться, но играть нельзя. К такому же типу игрушек относятся и телевизор, серьезно претендующий на роль главного оболванивателя» детей.

Впрочем, серую мышь могут воспитать и другие родители. Способ достаточно прост. Достаточно только заметить время, когда ребенок начинает задавать свои бесчисленные «почему?» и на каждое «почему» давать предельно немудреный ответ, который ставит ребенка в затруднение и в еще большей степени увеличивает его незнание. Для этого годится любая догматическая система. При применении этого способа гарантировано выращивание ни во что серьезно не верящих и ничего не желающих детей.

Еще раз повторим, что эффективное функционирование личности возможно только в том случае, если в любой жизненной ситуации Взрослый получает информацию о ней из трех источников - Дитя, Родителя и окружающей среды и на основе всей этой информации формирует решения, и чем шире эта база для принятия решений, тем эффективнее будет жить этот человек.

Такое личностное функционирование в наибольшей степени присуще принцу и хотя, как мы уже отмечали выше, воспитать принца нельзя, можно помочь ребенку стать принцем. Несомненно, значительно труднее стать принцем че-

ловеку, подвергавшемуся залюбиванию либо отвержению, изолированию либо сверхзащите, нежели человеку, родители которого всегда находили время для того, чтобы поиграть и поговорить с ним, не отмахивались от его проблем, ничего от него не утаивали и учили его принимать решения и отвечать за них и, главное, учили его любить и быть любимым. Конечно, и ему придется совершать собственные, достаточно непростые усилия на пути к принцу, но он как бы «готов для старта».

Видимые проявления эго-состояний

Теперь займемся ситуационным тестированием эго-состояний. Для начала рассмотрим проявления Родителя. Невербальными индикаторами в нахождении человека в позиции Родителя являются:

- нахмуренные брови
- поджатые губы
- указующий перст
- покачивание головой (укоризненное - из стороны в сторону)
- притопывание ногой
- поза «руки на бедрах»
- поза Наполеона - руки, скрещенные на груди
- поцокивание языком
- нетерпеливые вздохи
- похлопывание собеседника по голове или плечу (равно как и поглаживание)
- стискивание (ломание) рук
- напряженное «каменное» выражение лицам с играющими желваками.

Естественно, что у каждого человека могут быть и его собственные, усвоенные от актуальных родителей Родительские движения: прочищение горла (откашливание) перед тем, как начать говорить; закатывание глаз и т.п. Все это

делали его родители перед тем, как сообщить о неподобающем поведении, либо похвалить за послушание. Теперь рассмотрим вербальные индикаторы. Сюда попадают фразы типа:

- Я не могу всю свою жизнь...
- Сколько раз тебе можно говорить...
- Как ты посмел...
- Ну -ну
- Ну и что
- Тебе следует...
- («никогда» и т.п.)
- «абсурд» и т.п.)
- использование слов, указывающих на повторяемость событий («опять», «снова» и т.п.)
- использование квалификаторов («просто», «только», «исключительно» и т.п.)

Теперь перейдем к вербальным индексам Дитя:

- дрожащие губы
- слезы в глазах
- надутые губы
- гримасничанье
- изменение тона голоса на более высокий
- «бегающие» глаза
- пожатие плечами
- опущенные в стеснении долу глаза

- передразнивание
- смех, хихиканье
- просьба разрешить говорить, выражаемая поднятием руки
- откусывание ногтей
- теревание носа, уха, другой части тела
- почесывание головы или другой части тела
- голова, склоненная набок

Здесь также могут быть индивидуальные Детские индикаторы.

Вербальные индикаторы дитя:

- Я хочу
- Я буду
- Меня не беспокоит
- когда я ... (вырасту, окончу вуз, выйду замуж, стану начальником, вырастут дети, уйду на пенсию т.п.)
- использование прилагательных в сравнительной и превосходной степени («больше», «самый лучший» и т.п.), как в игре «А у меня лучше».
- вопросы «что», «как», «почему» как проявление любопытства

Теперь невербальные признаки Взрослого:

- постоянное движение, перемена позы
- мигание каждые 3-5 секунд
- выражение внимания на лице
- смотрение в глаза собеседнику

Вербальные индикаторы Взрослого:

- вопросы «когда», «почему», «что», «как», как проявление познавательной активности
- © А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **124**

Структура личности

- использование слов «вероятно», «возможно», «верно», «ложно», «известно», «неизвестно», «объективно» и т.п.
- допускает наличие других мнений.

ГЛАВА 4

Транзакции (взаимодействия) Что может быть проще или сложнее?

Теперь, когда вы познакомились с пониманием структуры личности в транзактном анализе, перейдем непосредственно к изучению взаимодействий людей, рассматривая его под углом зрения данной концепции. Любое взаимодействие, «транзакция», состоит из стимула, производимого одним участником, и ответа, который дает другой участник. Очевидно, что более информативный анализ взаимодействий будет в том случае, если мы будем рассматривать, из каких личностных позиций произведен стимул и ответ.

Представим себе учительскую и двух учительниц, стоящих у окна. Вот их диалог:

-
- 1 уч.: (смотрит в окно, потом на часы, потом протирает часы, потом опять в окно, поворачивается и ловит взгляд второй учительницы, тяжело вздыхает)
- 2 уч.: (смотрит на первую учительницу, переминается, смотрит в окно, потом на часы)
- 1 уч.: *Мне кажется, это Мавродин опаздывает опять.*
- 2 уч.: *Да, это он.*
- 1 уч.: *Вы когда-нибудь видели его приходящим вовремя в школу?*
- 2 уч.: *Никогда.*
- 1 уч.: *Знаете, это я сегодня Ирине Анатольевне сказала: «Сколько ни стараешься для этих детей, сколько в них души ни вкладываешь, отдачи - никакой! Всегда опаздывают!»*
- 2 уч.: *Вы абсолютно правы. Сейчас все дети такие.*
- 1 уч.: *А ведь Мы все свое здоровье оставляем здесь, в школе! А что за все это получаем?!*

В процессе этом диалога происходили транзакции между инстанциями Родитель каждой учительницы. их не очень

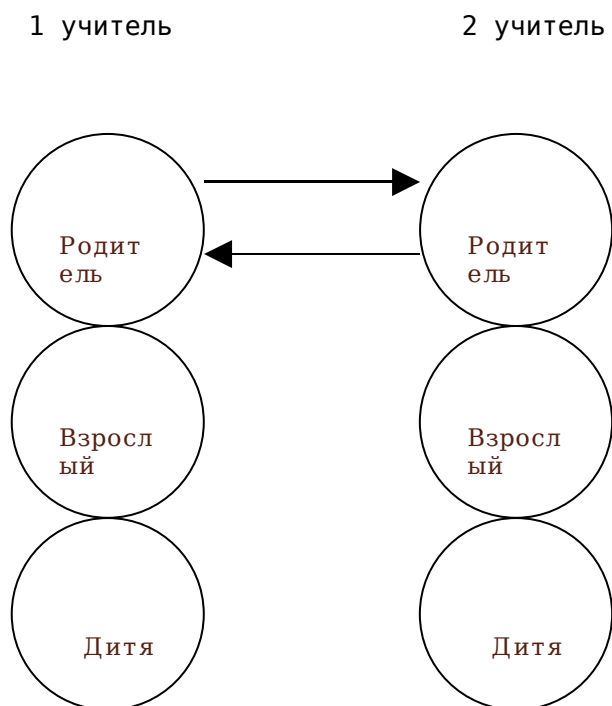
интересовала объективность, они, скорее, получали удовольствие от осуждения других и нахождения виноватых. Осуждающие высказывания по-поводу детей явно походили на подобные же высказывания, которые слышали от собственных родителей или учителей. Да и вообще, приятно найти человека, разделяющего твою позицию, а, поскольку Родитель всегда хороший, то подобное совещание в позиции Родителей может принести чувство удовлетворения. Однако все это было далеко от Взрослого поведения. Давайте посмотрим варианты возможных ответов Взрослого в этом диалоге:

- 1 уч.: (смотрит в ОКНО, потом на часы, потом протирает часы, затем опять в окно, поворачивается и ловит взгляд второй учительницы, тяжело вздыхает)
- 2 уч.: (варианты ответа в позиции Взрослого)
- а) не обращает внимания на вздох, смотрит в другую сторону)
 - б) улыбается первой учительнице
 - в) в случае, если первая учительница выглядит уж совсем расстроенной, спрашивает: «Как Вы себя чувствуете?»
- 1 уч.: Мне кажется, это Мавродин опаздывает опять.
- 2 уч.: (варианты ответа в позиции Взрослого)
- а) Который час сейчас?
 - б) Это Мавродин?
 - в) Мавродин обычно не опаздывает в школу.
- 1 уч.: Вы когда-нибудь видели его приходящим в школу вовремя?
- 2 уч.: (варианты ответа в позиции Взрослого)
- а) да
 - б) я никогда специально за ним не наблюдала
 - в) меня этот вопрос не интересовал

- 1 уч.: Знаете, это я сегодня Ирине Анатольевне сказала: «Сколько ни стараешься для этик детей, сколько в них души не вкладываешь, отдачи никакой! Всегда опаздывают!»
- 2 уч.: (вариант ответа в позиции Взрослого)
- а) я не могу с этим согласиться
 - б) что вы имеете в виду под отдачей?
 - в) не хочу жаловаться

Конечно, все эти ответы сделаны с позиции Взрослого. Однако все они не соответствуют тому, что хотела бы услышать в ответ первая учительница. Попробуйте представить себе ее чувства. Все ее высказывания явно производились с позиции Родителя, но и в ответ она хотела также услышать Родительские высказывания. Если же в ответ она слышит Взрослого, то это явно не способствует улучшению отношений между участниками диалога. Таким образом, мы подходим к понятию комплементарных и некомплементарных транзакций.

Любой человек, общаясь с другим человеком, находится в определенном эго-состоянии. И обращается он также к другому человеку в конкретном эго-состоянии. Если этот другой отвечает именно из того эго-состояния, которое ожидалось первыми именно к тому эго-состоянию, в котором находится первый человек, то это комплементарные транзакции. Таковым был первый вариант диалога - первая учительница находилась в эго-состоянии Родителя и обращалась к Родителю второй учительницы. Но и вторая учительница отвечала из своего Родителя - Родителю первой. Выглядело это следующим образом:



Другие варианты транзакции Родитель-Родитель:

...

Р 1: Дети сейчас такие ленивые!

Р 2: Да, раньше дети были значительно лучше!

...

Р 1: Эта Марья Васильевна такая пендитная!

Р 2: И не говорите, всегда так губы подождет...

...

Р 1: Продавцы на базаре всегда обвешивают!

Р 2: Да, и лица у них такие бесчестные!

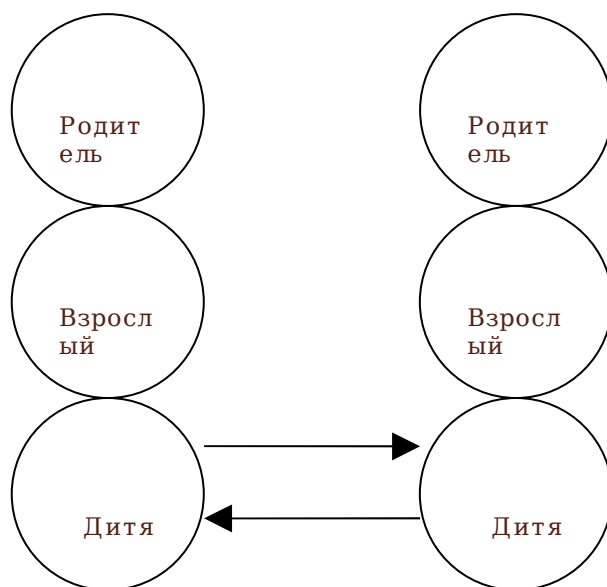
...

Р 1: Я ему сказала: «Петров, я ведь все равно дознаюсь, кто это сделал, а пока можешь на мои уроки не приходите».

Р 2: Правильно, надо было еще родителей вызвать.

Транзакции Дитя-Дитя предполагают, что оба участника находятся в детской позиции и обращаются к детской позиции другого человека. При этом они как бы воспроизводят некоторые элементы поведения людей в детском возрасте, например, взаимодействие в песочнице при построй-

ке песочного замка. Об этом говорят и выражение лиц и произносимые фразы, в которых нет Родительского осуждения или поддержки, и отсутствует Взрослый сбор информации. Выглядит эта транзакция так:



...
 Д 1: Я буду доктором, а ты будешь больной.
 Д 2: Я не хочу быть больной, я всегда больная.

...
 Д 1: Слушай, давай с физики смоемся!
 Д 2: Ага, пойдём в автоматы поиграем!

...
 а 1: Девочки, говорят, зарплату до праздников дадут!
 л 2: Ой, здорово! Давайте сбросимся!

Несмотря на всю свою привлекательность, транзакции Дитя-Дитя редко долго длятся. Человек в таком эго-состоянии скорее расположен получать поглаживания, нежели давать их, в результате либо становится скучным, либо конфликтным. Транзакции превращаются в перекрещивающиеся, мы рассмотрим их позже. Эффективное взаимодействие на уровне Дитя-Дитя невозможно без участия Взрослого. Даже дети,

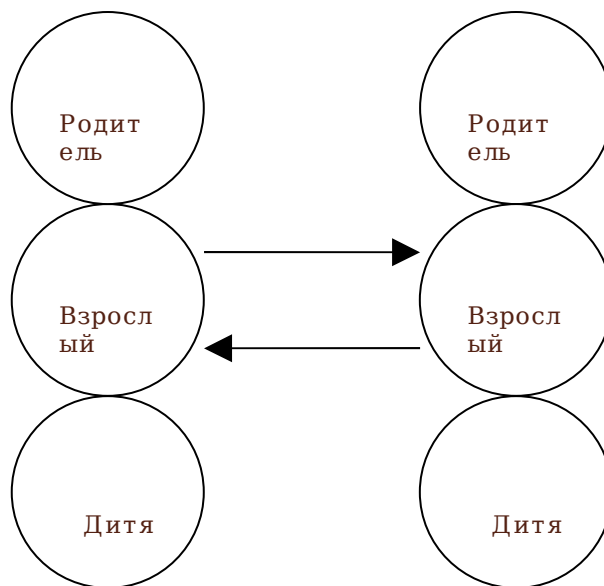
если наблюдать за ними, постоянно переходят во Взрослую позицию. Например, второй диалог мог завершиться так:

•••

Д 1: Да, но ни у меня, ни у тебя нет денег. Давай зайдем у Литвинова до пятницы.

Это – Взрослая позиция. Дети вообще достаточно часто взаимодействуют из этого эго-состояния, просто темы их разговоров и количество имеющейся у них информации производят на постороннего наблюдателя «детское» впечатление, но, тем не менее, общение вполне Взрослое. Взаимодействие на вечеринке, в лодке вместе с любимой, совместное загорание на пляже – все это транзакции Дитя-Дитя, но возможны они только под наблюдением и при организации их Взрослым, который позаботился о деньгах, времени и спланировал все это.

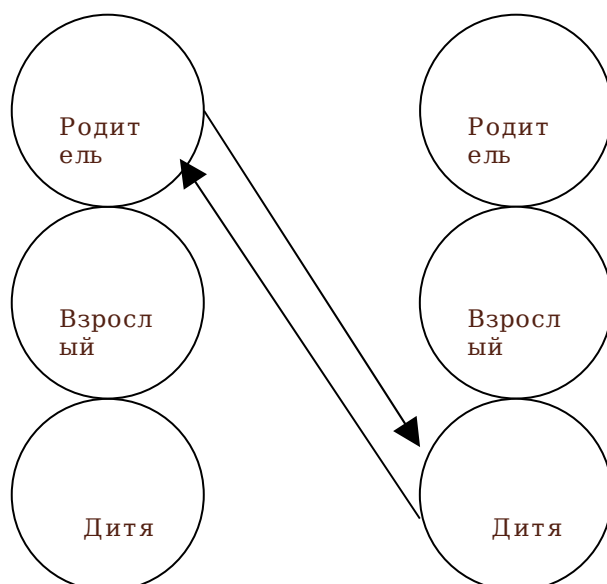
Наконец, транзакции Взрослый-Взрослый.



Эти транзакции в основном связаны со сбором информации. Когда вы спрашиваете у кого-нибудь: «*Который час?*» и вам отвечают: «*Без четверти два*» – это Взрослая транзакция. Это прямой ответ на прямой вопрос с запросом

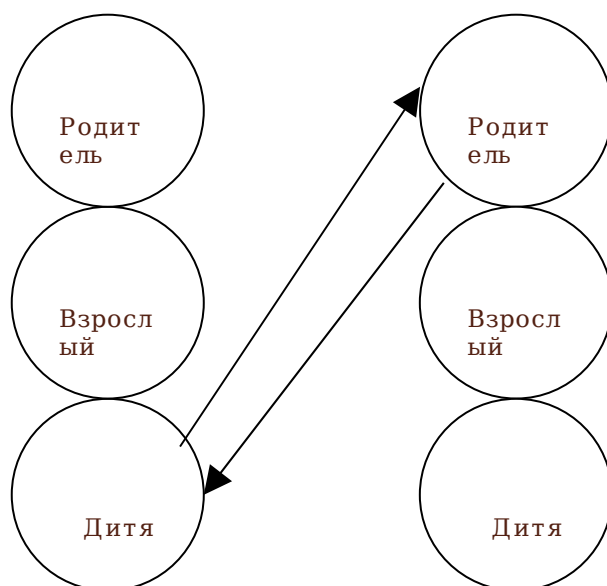
информации. Здесь нет Родительской оценки (- *Сейчас не слишком поздно? - Поздно было два часа назад*), ни игривого детского компонента (*В это время уже можно расслабиться? Мы даже можем себе позволить еще кое-что...*). Такие транзакции не несут в себе эмоций и связаны с фактической информацией.

Очень часто в нашей жизни случаются наклонные комплементарные транзакции Родитель-Дитя и Дитя-Родитель. Некоторые родители и учителя умудряются иногда целыми днями взаимодействовать с другими людьми только таким образом.



- • •
 Р: Трима, ты не будешь толкать Васина?
 Д: Нет, Ольга Степановна, не буду.
 • • •
 Р: Ты почему опоздал на урок?
 Д: Да я долго ждал троллейбуса, а его все не было.
 в••
 Р: Маснюк, я же запретила пользоваться учебником!
 д: Я только одну формулу посмотрел.

Позиция, занимаемая человеком-учителем, провоцирует его на подобную транзакцию. Кроме того, это иногда очень приятно - повелевать другими. Постоянное пребывание в Родительской позиции начинает искажать личность преподавателя. Помните, ведь многие люди узнают учителя до того, как он скажет, какая у него профессия - меняется голос, осанка, появляется уверенность в своей неизбывной правоте. В результате учитель становится монотонным и скучным. Попробуйте как-нибудь послушать урок из-за двери, либо записать на магнитофон собственный урок - ведь это сплошные команды! То, что школа - не армия и что приказами никого не воспитаешь, знают все, но на практике преподаватели слишком часто позволяют Родителю брать верх над Взрослым.



Не менее распространены транзакции Дитя-Родитель.

...
 Д: Людмила Георгиевна, можно мне выйти из класса?
 Р: Ну, хорошо, Валюева, выходи, но не надолго.

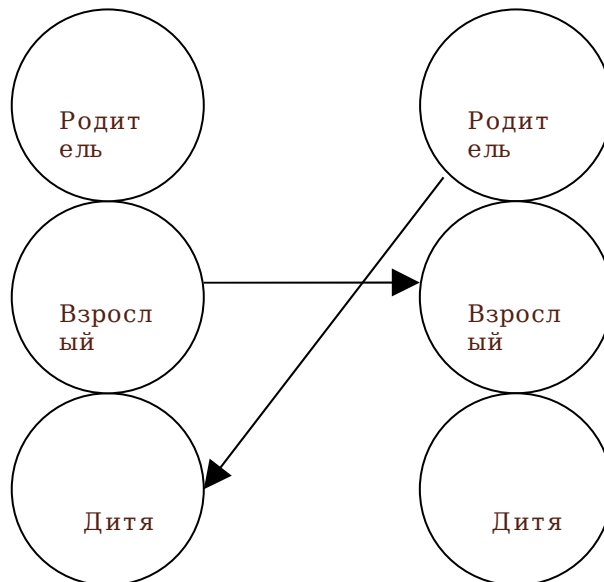
...
 Д: Валюша, мы завтра зарплату сможем получить?
 Р: Как дадут деньги, таки получите, не раньше.

...
 Д: Ирина Анатольевна, можно я вам завтра отчет сдать?
 Р: Хорошо, Елена Викторовна, но не позже.

Транзакции (взаимодействия)

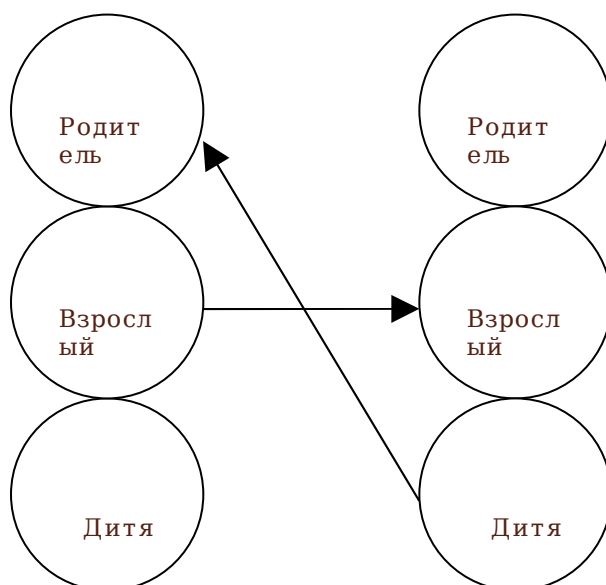
Такие транзакции очень часто производят дети и подчиненные. С одной стороны, они вроде бы поставлены в условия, предопределяющие подобные взаимодействия, но с другой - такого рода взаимоотношения позволяют перекладывать на «старшего» всю ответственность за последствия и воспитывают паразитизм и безволие, пассивность.

Теперь рассмотрим некомплементарные, пересекающиеся транзакции. Они возникают, когда реальные и ожидаемые позиции участников совпадают. Пересекающиеся транзакции завершаются если не ссорами и конфликтами, то антипатией и негативными чувствами к партнеру. Познакомимся с ними более подробно.



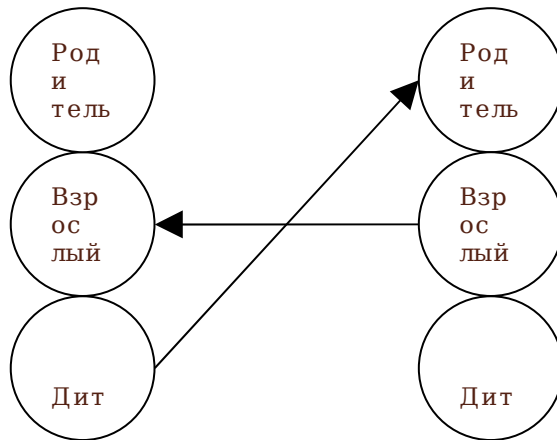
В-В: Вася, у тебя карандаш есть?

Р-Д: А тебе зачем? Все равно рисовать не умеешь.



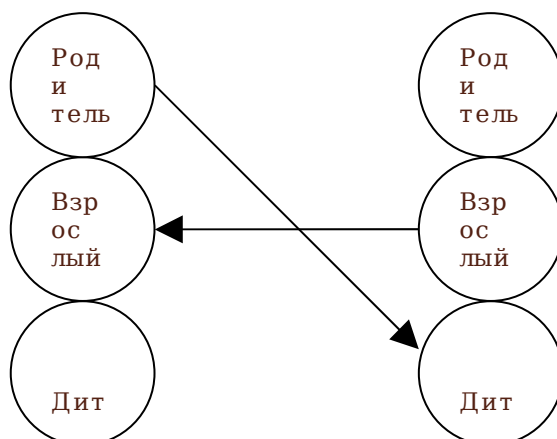
В-В: Вася, у тебя карандаш есть?

Д-Р: Отстань, Пенхасов, а то я
из-за тебя дорисовать не успею!



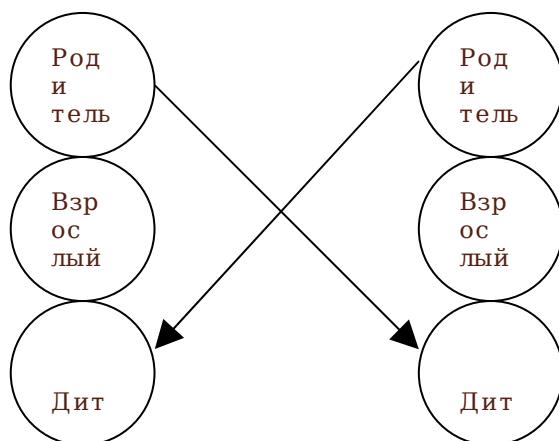
Д-Р: Мама, можно мне собачку погладить?

В-В: при контакте с уличными животными очень велика вероятность заболевания кожных поверхностей и пищеварительного тракта.



Р-Д: Поддубный, ты почему так подстригся? На кого ты похож!

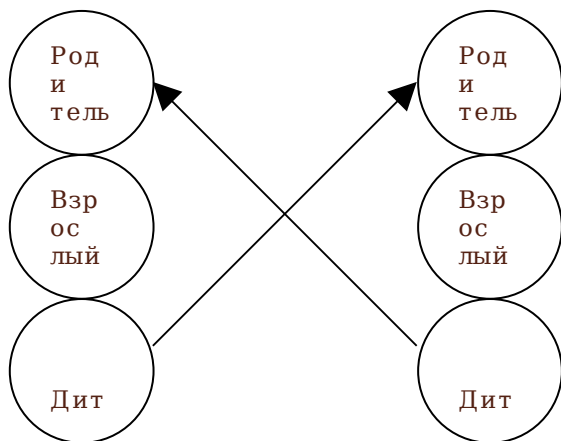
В-В: Ваша реакция, Марина Сидоровна, типична при конфликте субкультур, справедливо отмеченном Тургеневым еще в прошлого века.



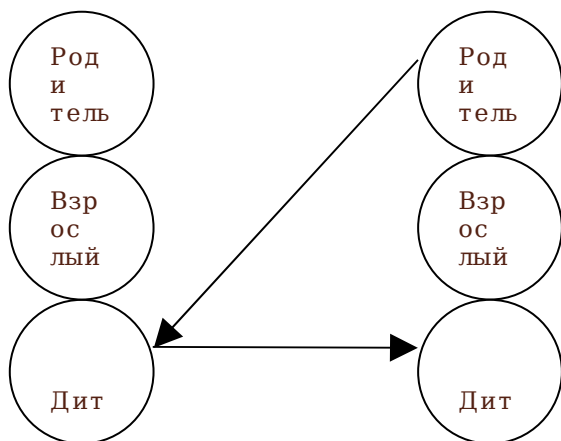
Р-Д: Валентина Евгеньевна, чтобы журнал к завтрашнему дню был заполнен!

Р-Д: Вы не можете мне приказывать, Элеонора Владимировна. Я подчиняюсь только Ларисе Константиновне.

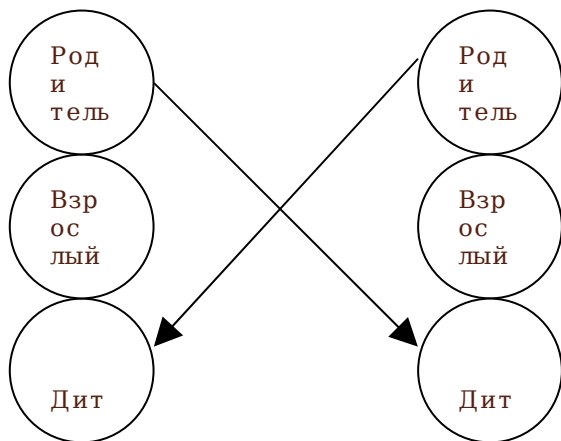
Транзакции (взаимодействия)



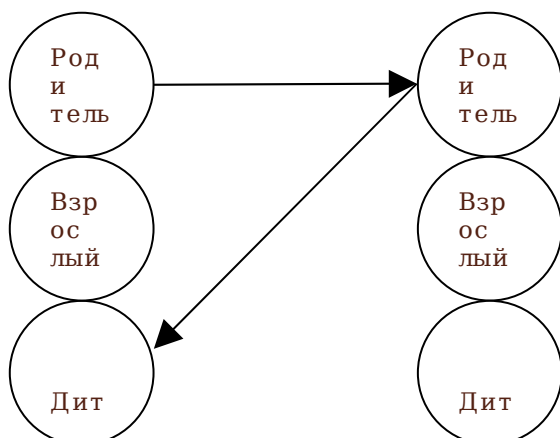
Д-Р: Таисия Михайловна, вы специалист, помогите мне, пожалуйста!
 Д-Р: Что, вы, Белла Андреевна, я как раз вас хотела о этом просить.



Д-Д: Алик, даван сорвемся с контрольной, а то я ничего не выучил!
 Р-Д: Тебе следовало бы больше заниматься, Бирюк, тогда и контрольная была бы не страшна!

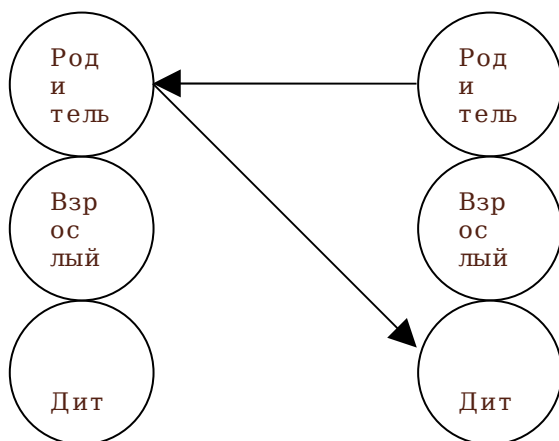


Р-Д: Дима, как ты можешь так наплеватьски относиться к своему здоровью! Немедленно надень шапку!
 Д-Д: Да брось, Вера, мне так нравится. Один раз живем!



Р-Р: Я вот говорю, Зинаида Васильевна, как это родители могут позволять детям так одеваться в школу?!

Р-Д: Вы бы, Анна Петровна, лучше на себя посмотрели!

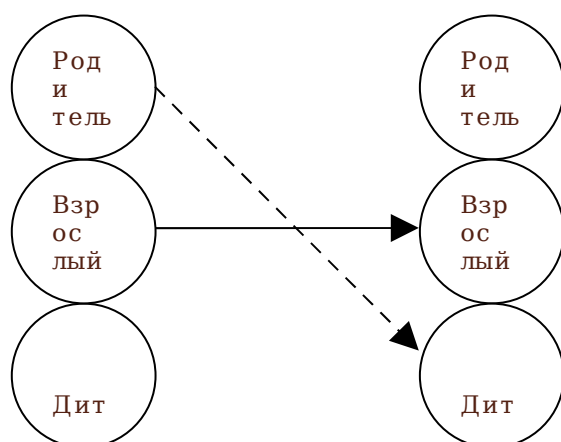


Р-Д: Прошина, ну разве можно так вести себя!

Р-Р: Вот я и думаю, Елена Владимировна, совершенно нынешняя молодежь рассобачилась!

Перекрещивающиеся транзакции, в большинстве случаев - проявление отношения «Я-плохой». Вместо взаимодействия с реальностью человек постоянно переживает нерешенные проблемы детства. Человек, постоянно дающий реакции Дитя, как бы говорит окружающим: «*Посмотрите на меня. Я такой плохой*». Человек с постоянными реакциями Родителя говорит: «*Посмотрите на себя. Вы все - плохие*». Однако и то и другое - проявление отношения «Я-плохой» и не может помочь в достижении равновесного взаимодействия с миром.

Существует еще один вид транзакций, который позволяет человеку успешно холить свое отношение «Я-плохой». Это так называемые «скрытые» транзакции. При их реализации участники взаимодействия обычно активируют не одно, а несколько эго-состояний, при этом одна транзакция «лежит на поверхности», а остальные скрыты, подразумеваются.



Представим себе, что учительница говорит ученику, просматривая его тетрадь: «Ну и где, Розин, спряталась твоя работа кпд ошибками?» Вроде бы это запрос информации, во всяком случае внешне, на открытом уровне (на схеме изображен сплошной линией взаимодействие Взрослый-Взрослый. Однако здесь есть еще кое-что. Ведь вы слышите, что вопрос не так прост?

Скрытый смысл, скрытая транзакция (пунктир на схеме) таится в слове «спряталась». Оно содержит в себе следующий, произнесенный, но подразумеваемый текст: «Я удивляюсь, как вообще так можно вести тетрадь. Ведь здесь черт голову сломит. Конечно, любой, кто так же вел бы тетрадь, получал бы подобные оценки. Да и вообще сомневаюсь, что ты сделал работу над ошибками. Человеку с твоими умственными способностями она не по силам». Это несомненно, выговор Родителя Дитяте.

Ход дальнейшего взаимодействия зависит от того, на какую из транзакций будет реагировать Розин. Если он находится в дружеском расположении духа и не желает спорить и конфликтовать с учительницей, если он чувствует себя «хорошим», он может реагировать на открытую транзакцию совершенно комплементарно, Взрослый-Взрослый: «Она, Луиза Рашидовна, внизу пятого листа в начале тетради». Возможно даже, что компьютер Взрослого Розина примет намеки будет вести тетради более аккуратно.

Вместе с тем, Розин может ответить и на скрытую транзакцию, если Луизе Рашидовне удалось «подцепить» его Дитя, постоянно испытывающее чувство «Я-плохой». Тогда Дитя ухватится за словечко «спряталась» и может ответить так: «Учитель с таким стажем работы, как у Вас, Луиза Рашидовна, уже должен отличать классную работу от домашней». Дальнейшие транзакции легко представить.

Возможно, что в скрытых транзакциях участвуют все три эго-состояния человека, хотя это бывает не так часто. Человек может реагировать как на открытые, так и на скрытые транзакции. Скрытые транзакции не обязательно всегда ведут к конфликтам. Например, когда мальчик говорит девочке, что в кинотеатре идет новый фильм и у него есть лишний билет, то подразумевается всего лишь флирт. Тем не менее, эффективнее человек взаимодействует, когда его Взрослый

определяет, из какого эго-состояния лучше произволить транзакции. Стихийность и зависимость от окружающих в этом вопросе приводит к тому, что человек начинает «играть в игры».

Непредубежденному читателю видно, что наиболее эффективные транзакции происходят тогда, когда ими управляет Взрослые. «Управляет» в данном случае вовсе не означает, что нужно стремиться взаимодействовать только из этого эго-состояния - слишком скучной и лишенной красок стала бы жизнь. Мы имеем в виду, что Взрослый не мешает действовать Родителю или Дитя в случаях, когда паттерны поведения, записанные в них, подходят к ситуации и позволяют удовлетворительно разрешить проблему.

К сожалению, такое «супервизирование» Взрослого происходит не столь уж часто в жизни. Так как Дитя и Родитель белее ранние образования, то в них и записана наиболее важная информация и способы реагирования на нее, в результате чего ответ происходит немедленно и автоматически. У Взрослого просто не остается времени на ориентацию и вмешательство в их деятельность.

Искусству руководства Взрослым жизнью человека обычно учатся всю жизнь. Сюда относится и народная практика досчитать до десяти, прежде чем отвечать в напряженных ситуациях, и йоговская, дзенбуддистская и даосская практика «недеяния». Все эти приемы предполагают постоянное, незримое присутствие Взрослого «за кадром» даже в тех случаях, когда активны другие личностные инстанции.

Для того, чтобы Взрослый мог действовать подобным образом, необходимо, прежде всего, развить в нем способность различать эго-состояния, в которых в каждый момент пребывает личность. Например, показателем включения инстанции Дитя будет возросшая интенсивность эмоций. Если Взрослому удастся удержать Дитя от импульсивных, деструктивных, эмоционально окрашенных действий, то проблема управления Детьми будет разрешена.

Подобным же способом можно управлять и Родителем. Отсрочивая импульсивные решения, Взрослый может за-

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **142**

Транзакции (взаимодействия)

давать себе вопросы: Подходит ли это решение к ситуации? Эта информация достоверна? Откуда вообще появилась подобная идея?

Конечно, Взрослому трудно вмешиваться в деятельность других личностных инстанций, когда обстоятельства требуют немедленного ответа - тогда уже не до размышлений, не до выявления наиболее предпочтительных вариантов и просчета шансов на успех. Вместе с тем, заранее продумать и подготовить «новые» способы реагирования на все разнообразие жизненных ситуаций невозможно: Взрослый в этом случае остается в проигрыше. Единственный способ выхода из такого положения - пересмотр главного решения, принятого в детском возрасте - пересмотр отношения к жизни. Замена «Я-плохой, Ты-хороший», либо его вариантов на «Я-хороший, Ты-хороший», то есть превращение в принца.

ГЛАВА 5.

Структурирование жизни.
Для чего это необходимо

Мы рассмотрели транзакции с точки зрения формы, то есть каким образом может происходить взаимодействие людей. Однако, как и любое влечение, транзакция имеет еще и содержание, и это содержание не менее важно для понимания человеческого общения, нежели структура транзакции.

Под содержанием мы будем иметь в виду не то, о чем открыто сообщается - сведения о погоде, времени, способе расчета конструкции моста, сообщение о привлекательности женщины, рецепте пирога, размере заработной платы, а вкладываемый в него смысл. Этот смысл имеет отношение к подтверждению либо неподтверждению основного жизненного отношения - «Я-плохой» или «Я-хороший».

Мы уже упоминали, что, несмотря на то, что большинство людей придерживается позиции «Я-плохой», они, тем не менее, желают, чтобы к ним относились как к «хорошим». При наличии такого отношения они могут хоть на время снять с себя тяжкий груз неприятия себя.

Проявлением подобного в раннем детстве является физическое поглаживание младенца. Так это и остается до конца жизни. К физическому поглаживанию присоединяется поглаживание вербальное. Любой человек нуждается в поглаживаниях. При отсутствии оных ребенок перестает развиваться психически. Поглаживания в этом возрасте удовлетворяют потребность в признании.

Эта потребность удовлетворяется любыми прикосновениями, не только ласковыми, но и грубыми - шлепками. Однако лучше быть отшлепанным, нежели заброшенным. Мы уже говорили с вами об отрицательном удовлетворении этой потребности. Но шлепки удовлетворяют не только потребность в признании, но и другие межличностные потребности, как, впрочем, и поглаживания.

Во взаимодействии людей важное значение играет баланс поглаживаний (пошлепываний). Представьте, вы идете утром на работу и встреченной на улице знакомой говорите:

- Здравствуйте, Екатерина Александровна! (поглаживание)
- Здравствуйте, Лидия Михайловна! (поглаживание)
- Как Вы себя чувствуете, Екатерина Александровна? (поглаживание)
- Ничего, Лидия Михайловна, до свидания. (поглаживание)
- До свидания. (поглаживание)

Какие чувства у вас возникнут после такого диалога? Вероятно не очень приятые. Почему? Потому, что вы дали собеседнице три поглаживания, а она вам одно задолжала. Удержание поглаживаний - тяжкий грех, можно сказать. Это одна из причин, по которой люди, сами того не сознавая, испытывают антипатию или меняют отношение в худшую сторону к кому-либо. Равенство поглаживания - не-пременное условие эффективного общения.

Практически каждый человек испытывает огромным голод на поглаживания, но как же тяжело мы их даем, как трудно порой бывает поблагодарить кого-либо, похвалить, про-

сто высказать признание и симпатию. Мы утаиваем поглаживания от родных и близких, не даем их школьникам, как будто ребенок на уроке меньше нуждается в поглаживаниях, нежели дома.

Зато шлепки мы раздаем налево и направо, не задумываясь. Иногда можем так «припечатать» любого, что он только глазами хлопает. Впрочем, окружающие пинают нас не менее часто и интенсивно, вследствие чего наше чувство «Я-плохой» цветет пышным цветом. Существует достаточно много способов отшлепать собеседника. Можно просто игнорировать его проблему:

- Папа, Папа! Посмотри, у меня машина поломалась!
- Ага. (и продолжает читать газету)

Можно показать собеседнику, что его проблемы абсолютно незначимы, просто чепуха:

- Мама, мне Эстрин проходу не дает, все время пристает, дергает за косы, рвет тетрадки. Я не хочу идти в школу!
- Какая чепуха! Мне бы твои заботы! А ну, немедленно собирайся в школу!

Шлепок получится, если вы будете отрицать способность вашего собеседника решить его проблему:

- Вера Николаевна! У меня задача не получается!
- Ну конечно, Нетяга, сегодня Рябиной нет, списать не у кого, а сама ты даже дважды два не сложишь.

Можно пошлепать другого, если сказать ему, что это он виноват в том, что ему невозможно помочь:

- Лилия Андреевна, вы обещали рассказать о Таците.
- Теперь я уже не могу этого сделать, Генералов, урок кончается, времени нет. Так что обойдетесь без Тацита. Я, конечно, очень хотела это сделать, но это не моя

вина,
что урок прошел так неэффективно!

В любом случае пошлепывание - способ утверждения партнера в его позиции «Я-плохой»:

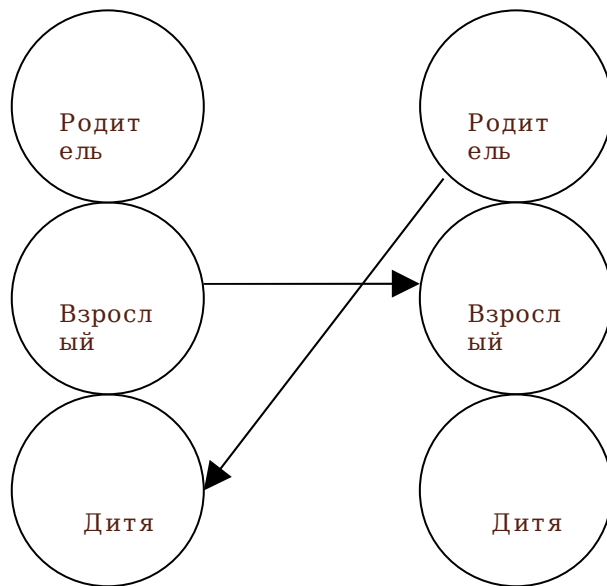
- Мария Николаевна, можно я помогу Вам в зоо-уголке аквариум чистить? У меня есть рыбки, я умею.
- Городничий, ведь ты на уроке разбил очки Ренжиглова, а что, если ты и аквариум разобьешь? (ты - ничего не можешь сделать правильно, ты все ломаешь, ты-плохой).

Способов пошлепать другого человека очень много.

Немного позднее мы специально рассмотрим специфические формы шлепков, применяемых преподавателями в учебных заведениях. Однако уже сейчас мы можем сделать вывод, что, когда вы «шлепаете» собеседника, независимо от его возраста, он прежде всего обращает внимание на скрытый смысл вашего сообщения - плохой или хороший, и ежели вы ему сообщаете «Ты-плохой», это укрепляет его позицию «Я-плохой». Подумайте, а есть ли у него стимул исправляться, ведь что ни делай - все равно - плохой.

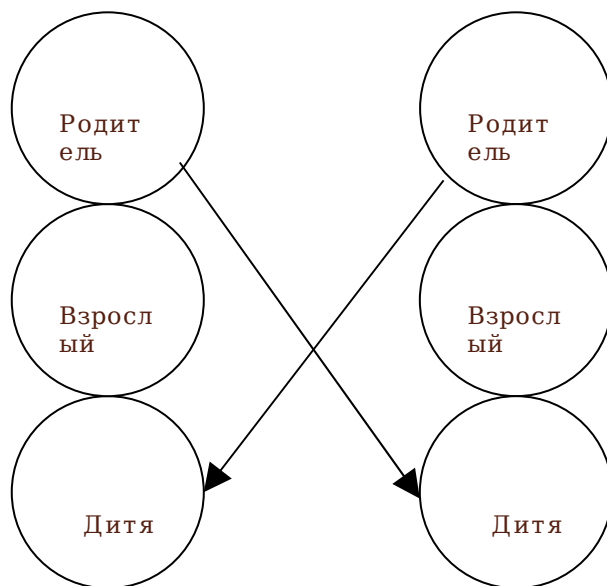
Наша жизнь - это непрерывные транзакции, совершаемые из различных эго-состояний, в процессе которых мы обмениваемся с другими людьми поглаживаниями либо шлепками. Неважно, где это происходит - на работе, дома, на улице. Суть от этого не меняется. Представьте, вы стоите и спрашиваете продавца: «Сколько стоит эта колбаса?» А он отвечает: «Что, читать не умеете? Там же написано! Ходят тут.»

Структурирование жизни



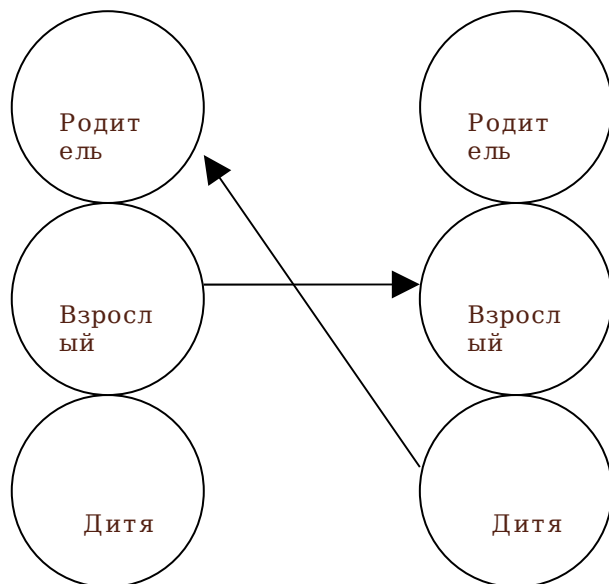
Вы начали транзакцию с позиции Взрослого, он вам ответил с позиции сердитого Родителя. Ваша транзакция была направлена на Взрослого, а транзакция продавца - на Дитя. Вы планировали обмен информацией, а продавец – скандал. Вы дали поглаживание, продавец - шлепок.

Отец приходит с работы позже обычного и с порога спрашивает сына: «Ты уроки, я надеюсь, приготовил?» На что сын ему отвечает: «А где это ты задержался после работы так долго?»



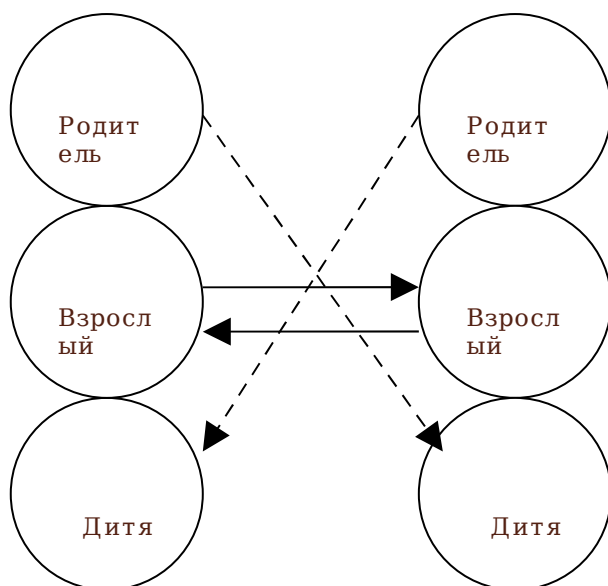
Отец пытался провести транзакцию Родитель-Дитя, но получил не комплементарную, а перекрещивающуюся транзакцию со стороны сына - Родитель-Дитя. Оба обменялись шлепками и оба утвердились в отношении «Я-плохой». Подобные ситуации достаточно часты, особенно когда вы вторгаетесь в область, в которой, как считает ваш соседник, не имеете права распоряжаться. Проблему личных прав и обязанностей мы рассмотрим позднее применительно к области воспитания и образования. Сейчас же отметим, что, по большей части, попытки распоряжения детьми в этом случае приводят к перекрещивающимся транзакциям и конфликтам различной степени тяжести.

Ваша дочь долго разговаривает по телефону. Вы ее спрашиваете: «Что это за мальчик тебе звонил?» Она же вам отвечает: «Мой знакомый. А тебе что?»



В этом случае опять-таки перекрещивающаяся транзакция, только агрессивный ответ вы получаете от ощерившегося Натурального Дитя. Подтверждение позиции то же самое.

Вы приходите в класс и спрашиваете, глядя поверх голов: «Почему это у нас некоторые ученики не здороваются с учителями?» Сидящий на первой парте ученик вам отвечает: «Понятия не имею. Лично я всегда всех учителей приветствую».



Вы попытались проманипулировать детьми, вызвать у них чувство вины. Для этого и была использована безличная форма предложения и взгляд поверх голов. Однако вам попался столь же изощренный коммуникатор, почувствовавший скрытую транзакцию и возвративший ее вам. В результате можно только утвердиться в своей лягушачести, подумав: *«Вот я им все отдаю, а они со мной как!»*

Подобного типа ситуации достаточно часто встречаются в школе. Практически в каждом классе находится хотя бы один ученик с развитыми коммуникационными способностями. Иногда таких несколько, и тогда каждая встреча с такими детьми превращается в испытание. Однако чего можно требовать от детей, которым учитель говорит: *«И кто это у нас такой умный в классе?»* На что получает ответ: *«Это я, Ольга Михайловна. Очень рад, что вы наконец-то это заметили».*

Вот таким образом большинство людей общаются друг с другом, устремляясь за поглаживаниями и получая со всех сторон шлепки, однако и сами они охотнее всего шлепают окружающих.

Вместе с тем, нас интересуют не просто поглаживания, а поглаживания вполне определенного качества, которые удовлетворяли бы наши специфические запросы в областях при-

знания, контроля и приятия. Поэтому даже получив иногда поглаживание, но не той валентности, человек все равно чувствует неудовлетворенность. Если вы проделали большую работу, трудились до седьмого пота и теперь вам хочется, чтобы эти усилия заметили и оценили, то поглаживания типа: «*Вы такой симпатичный!*» вас вряд ли устроят. Признание не удовлетворяется приятием. Если вы чувствуете себя большим начальником, уважаемым человеком, а вам на улице дадут поглаживание: «*Привет, Галя*» – вы, вероятно, не почувствуете себя поощренной. Таким образом, проблема получения поглаживаний усложняется еще больше. Ведь надо не просто получить поглаживание, а непременно нужной валентности, чтобы утолить свои межличностные потребности. Но ведь и дать такое дифференцированное поглаживание тоже не так просто. Это становится почти искусством.

Таким образом мы переходим к тому, что Бёрн назвал

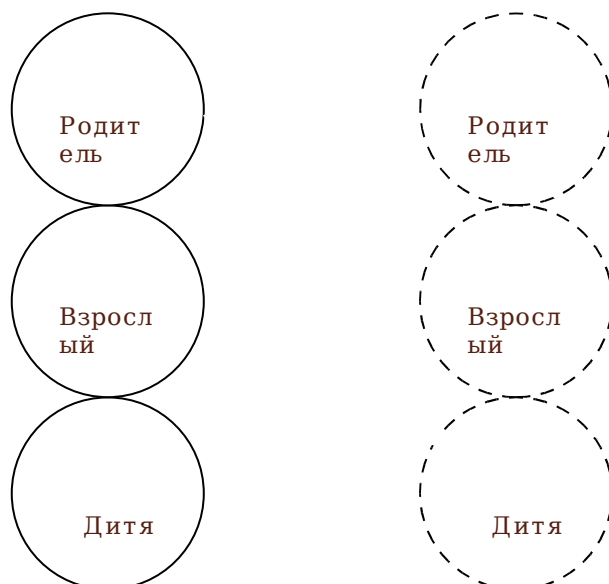
«структурированием времени». Как мы уже выяснили, все люди нуждаются в поглаживаниях, все люди с трудом раздают эти поглаживания. Кроме того, нужны не просто поглаживания, а поглаживания совершенно определенного типа. Если бы человечество пустило процесс получения и дачи поглаживаний на самотек, то оно, скорее всего, уже бы перестало существовать вследствие накопления отрицательных эмоций (ведь не давая поглаживания, люди с удовольствием шлепают друг друга, приводящих к конфликтам вплоть до кровопролития).

Поэтому с самого начала существования общества и вплоть до последних дней создавались и совершенствовались специальные, поощряемые формы взаимодействия людей, в которых можно заранее предвидеть результат – получение поглаживания, уход от шлепка. К тому же поглаживание будет заранее определенной валентности. Такие формы взаимодействия выполняют и еще одну полезную функцию – они позволяют «заполнять» жизнь. Реализуя любую из подобных форм, вы ощущаете, что будете заниматься этим некоторое время, так что вам можно не думать, чем бы

сейчас заняться - вы уже заняты. Если же вы не чувствуете ни в одной подобной форме взаимодействия, то вам скучно и тревожно - по своей природе человек постоянно должен чем-то заниматься. Лишенный впечатлений, он погибает. Поэтому люди, не умеющие эффективно использовать такие формы взаимодействий, готовы ради получения новых ощущений отдать даже жизнь - свою или чужую.

Мы выделяем следующие виды взаимодействий: уход, ритуал, времяпрепровождение, игры, операции, дружба, любовь. Рассмотрим их более подробно.

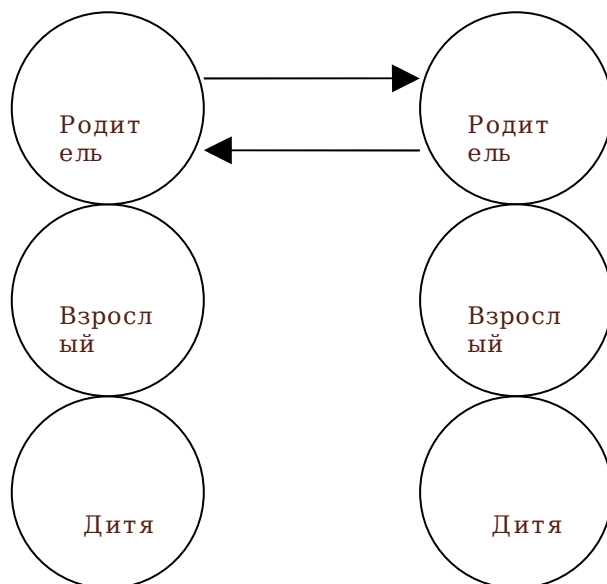
 Уход, собственно, не является взаимодействием в полном значении этого понятия.



Транзакции здесь происходят с воображаемым партнером. Вы можете присутствовать на педсовете и, вместе с тем, мысленно пребывать в совершенно ином месте, беседуя с учеником, мужем, учителем, продавцом и т. п. Ваше тело в учительской, а душа - здесь все зависит от вашей фантазии. Впрочем, так поступают многие люди: вспомните, как часто можно определить, что ученика «нет в классе» по его задумчиво-расфокусированному взгляду...

УХОД позволяет, в принципе, удовлетворять любую межличностную потребность, в зависимости от того, что человек нафантазирует - поглаживания какой угодно валентности. Однако даже в мечтах мы, случается, шлепаем себя. Уход - совершенно обычная и естественная форма взаимодействия. Вместе с тем, чаще к ней прибегают индивиды с проблемами в той или иной области межличностных потребностей, особенно с проблемами в области признания. Если же у человека не остается других форм взаимодействия, кроме ухода, то это уже патология - психоз.

Следующая форма взаимодействия - ритуал. Человечество выработало на протяжении своей истории огромное количество разнообразных ритуалов: религиозные обряды, дворцовые церемонии, дипломатические рауты, военные ритуалы, светские обряды, включая праздники и похороны. К ритуалам относятся многочисленные нормы поведения, не только прием гостей, но и приветствие знакомых на улице, учителя в классе, формы обращения к незнакомым людям и прочее, прочее, прочее. Нам даже трудно представить себе каким количеством ритуалов мы пользуемся.



Ритуал - ЭТО жестко фиксированная последовательность транзакций, обычно передаваемая из поколений в поколения. Транзакции производятся с Родительской позиции и обращены также к Родительской позиции. Другие участники ритуала действуют аналогичным образом. Ритуал - это набор комплементарных транзакций.

Ритуал не терпит выхода его участников из состояния Родителя. Участие в нем не требует от людей анализа происходящего, равно как и самовыражения, веселья или печали в большей степени, чем это требуется по ритуалу. Человек, пытающийся изменить позицию в ритуале, вызывает праведный гнев всех его участников.

Ритуал - специальная форма взаимодействий, изобретенная людьми для удовлетворения потребности в признании, для получения «признательных» поглаживания. Ведь потребность в признании - первая, с которой начинается взаимодействие людей, без ее насыщения невозможно удовлетворить другие потребности. Если потребность в признании не реализуется, то начинает развиваться агрессивное поведение по отношению к «нераспознанному» или «нераспознающему» человеку. Ритуал как раз и призван снять эту агрессию, удовлетворить необходимость признания хотя бы на минимальном уровне.

Человеческий ритуал выполняет, в целом те же функции, что и «ритуализированные» инстинктивные действия животных. Собакам, для того, чтобы познакомиться, важно обнюхать друг друга, а безопасно это можно сделать только четко фиксированным способом. Если поступать по-другому - немедленно возникает драка. Но ведь все точно так! Попробуйте представить, что произойдет, если вы будете нарушать, скажем, ритуал приветствия незнакомых людей. Предположим, когда вы просто не протянете руку в ответ на предложенную вам - на вас обидятся и сочтут невоспитанным человеком. Ну, а если вы в ответ на представление другого человека начнете прыгать на месте и завывать, либо станете проверять содержимое карманов нового знакомого или что-нибудь подобное? Что тогда?

Ритуалы, в которых мы участвуем, даже не осознавая этого, дают нам постоянный жизненно необходимый фон поглаживаний в области признания. Иначе почему мы так болезненно реагируем, когда в классе не все дети приветствуют нас привычным, ритуальным способом? Ритуалам человек учится с детства. Не умеющий выполнять ритуальные требования выглядит белой вороной.

Каждая культура вырабатывает собственные ритуалы и нам порой забавно наблюдать за поведением иностранцев, пытающихся реализовать свои ритуалы у нас, либо мы испытываем затруднения, пользуясь своими ритуалами в чужих странах.

Ритуалы - едва ли не первая форма социального поведения, которой мы научаемся, но она же становится первой, против которой начинают бунтовать подростки и юноши. Если их взаимоотношения складываются неудачно, они пы-

таются делать все не так, как у «больших и старых». Все их «непочтительное» поведение - по сути дела, является неподчинением ритуалам. Они не хотят использовать устоявшиеся формы и придумывают новые.

Однако новые, выдуманные ими формы поведения, составляющие основу молодежной контркультуры, немедленно ритуализируются. Ведь ритуал выполняет функцию «социального распознавания». Как индейца по перьевому головному убору, так же и молодого бунтаря можно узнать по сверхмодной одежде, сленгу и ритуальным движениям. Ничто в этом мире не ново. Можно изменить тезаурус и говорить вместо «хорошо» слово «кайф», «клево» и т.п., но природе человеческую не изменишь.

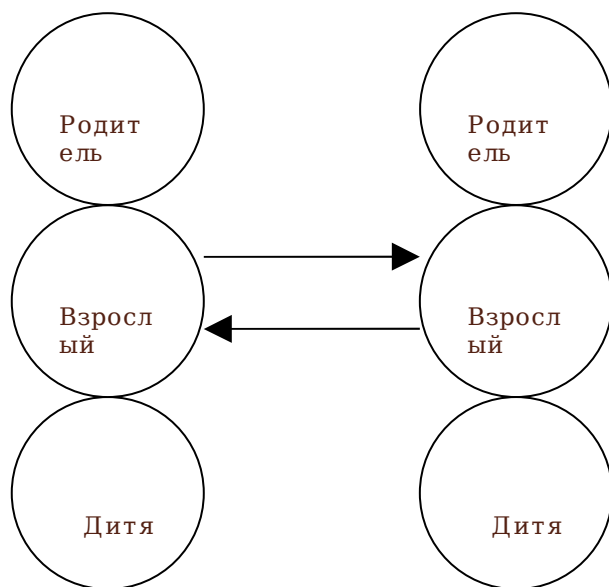
Протест детей против ритуалов вызывается еще и тем, что у них не имеется достаточно возможностей реализовать свои возрастающие притязания в других видах взаимодействия. Общество поощряет, по сути дела, только одну форму активности - учебную деятельность, смотря на все остальные попытки реализации себя подростками и юношами косо. Однако и молодежь еще не обладает достаточными потенциями для действий в других сферах. Поэтому про-

тест и направляется на то, что, как им кажется, легче всего ниспровергнуть - на ритуалы. Педагогам можно учитывать такие особенности подростково-юношеской психологии и соответствующим образом относиться к ритуальным нарушениям.

Итак, ритуалы - это общественно одобряемые, фиксированные последовательности горизонтальных, комплементарных транзакций на уровне Родитель-Родитель, признанные удовлетворять потребность в признании. От них следует отличать стереотипизированные транзакции, являющиеся привычными для двух людей либо в группе. Такие транзакции могут отвечать и другим межличностным потребностям. Например, если каждый день вы приходите в класс и говорите: *«Ну, а сейчас я начну тщательно проверять, кто из вас не выполнил домашнее задание»*, а школьники вам в ответ: *«А мы старались, Елизавета Андреевна, мы все сделали!»*, то это, конечно, комплементарные транзакции, на уровне Родитель-Дитя, Дитя-Родитель, и удовлетворяете вы, в данном случае, не потребность в признании, а потребность в контроле.

Конечно, хотя ритуал и предназначен для удовлетворения потребности в признании, это вовсе не означает, что в процессе его выполнения нельзя попытаться утолить и другие межличностные потребности. На дипломатическом приеме можно с особой нежностью посмотреть на посла и мягко пожать его руку, если он вызывает необходимые чувства. При приветствии подчиненного можно произнести «Здравствуйте» так, что у него все поджилки затрясутся. Но тогда это будет уже не ритуал. Выходя из предписанного эго-состояния, вы разрушаете структуру взаимодействия. Это относится не только к ритуалу, но и ко всем другим формам фиксированных взаимодействий.

Следующий вид взаимодействий - операции. Это - набор горизонтальных комплементарных транзакций Взрослый-Взрослый.



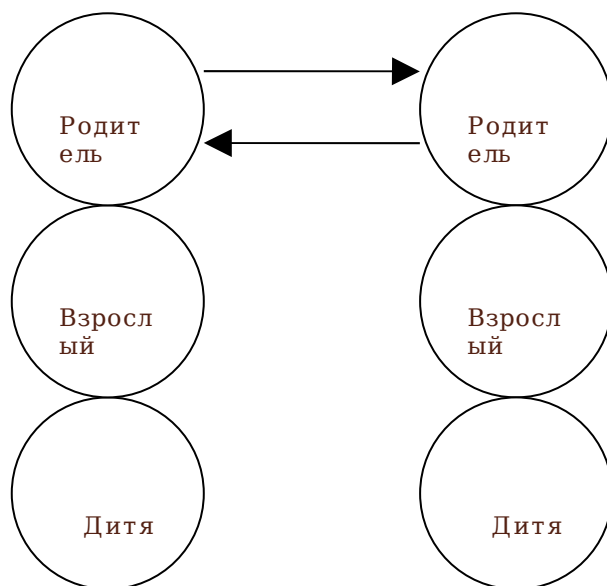
С операциями мы встречаемся ежедневно и исправно в них участвуем. Это прежде всего работа, а также учеба. Кроме того, к операциям относится приготовление пищи, уборка дома, написание книг, покупка продуктов в магазине, ремонт в квартире и т. п. и т. д. Операциями в этой жизни мы занимаемся очень много.

Операции заполняют нашу жизнь и призваны производить поглаживания в области контроля. Эффективно, успешно проведя операцию, мы подтверждаем нашу компетентность и получаем подтверждение в ней окружающих. Причем это может быть как компетентность в деятельности по преобразованию предметов - укладка кафеля, выпечка пирога, написание статьи, так и компетентность в управлении людьми и организации их взаимодействия. В принципе - это неважно, важно, что мы это умеем делать и делаем хорошо.

Операциям, вследствие того, что за них отвечает Взрослый, мы учимся всю жизнь. Если мы успешно ими овладеваем, то большая часть нашей потребности в контроле удовлетворяется при их исполнении. А вот если мы толком ничего не умеем делать, то эту потребность приходится реализовывать другим, не столь приятным для окружающих способом.

Опять-таки, при выполнении операций можно пробовать удовлетворять и другие межличностные потребности, иногда это даже получается, но в большинстве случаев при этом страдают операции. Вспомните сцену, когда вы стоите с чеком в магазине и нетерпеливо переминаетесь с ноги на ногу, а продавцы мило воркуют, насыщая свои потребности в приятии - вам наверняка не хочется признать их компетентность в сфере обслуживания. Или вы являетесь с очередной бумажкой в администрацию, а там все с удовольствием пьют чай... Вы можете удовлетворять свою потребность в признании, устроившись на работу в известную фирму и отблеск ее славы будет осенять и вас, но если вы не умеете работать... Само собой разумеется, что содержание операция не так жестко фиксировано, как ритуалы. Основной отличительный их признак - транзакции Взрослый-Взрослый по поводу изменения среды или отношений, возникающих в результате этих изменения.

Следующий тип одобряемых фиксированных взаимодействий - времяпрепровождение. Очевидно, что человек не может проводить все свое время мечтая, работая и выполняя ритуальные действия.



Для того, чтобы заполнить целиком свой день (или жизнь), необходимы взаимодействия, обеспечивающие хотя бы минимум поглаживаний. Такими взаимодействиями и являются времяпрепровождения. Они являются горизонтальными, комплементарными. Однако могут выполняться из различных эго-состояний. Самые распространенные из них - времяпрепровождения Родитель-Родитель.

В нашей литературе для этого времяпрепровождения утвердилось название «Родительский комитет». Участие в нем с удовольствием предается огромное количество людей. По собственным наблюдениям можно сказать, что это самое распространенное российское времяпрепровождение. В нем обсуждается и осуждается все отклоняющиеся от нормы. Участники сливаются в гневной филиппике и чувствуют нарастающую общность. Хотя Бёрн считал, что нельзя долго общаться, используя только данный вид взаимодействия, отечественные участники «Родительского комитета» могут проводить в нем всю жизнь, ничего более не желая.

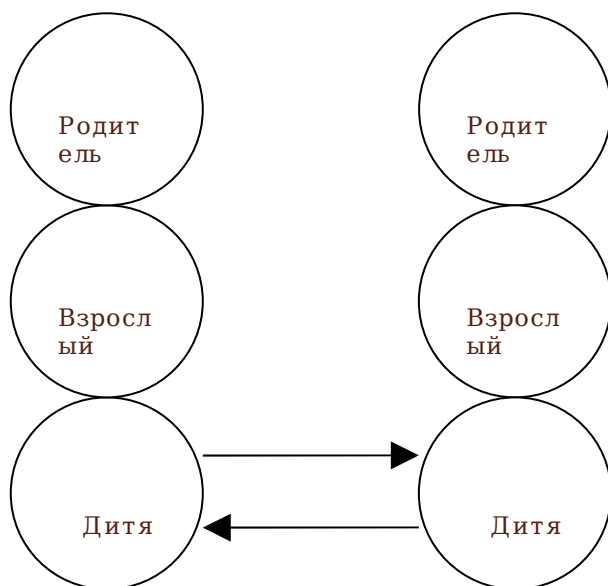
Времяпрепровождение - фиксированная форма транзакций, призванная удовлетворять потребность в признании. Тем не менее она, в своих конечных формах, позволяет появляться и чувствам, что дает возможность «комитету» плавно перерастать в дружбу или любовь.

«Родительский комитет» - упоенное квакание лягушек, клеймящих этих мерзких: детей, женщин, мужчин, рабочих, служащих, интеллигенцию, военных, супругов, продавцов, бизнесменов, власти, телевидение, прессу, железную дорогу, иностранцев, привозящих товары и иностранцев, их не привозящих... Основной рефрен «Родительского комитета» - «Разве это не ужасно?»

В «Родительский комитет» играют организации и учреждения. Включив телевизор, вы можете слиться в хоре с комментатором: разве не ужасно, когда такая информация? Разве не ужасно, когда так растут цены? Разве не ужасно, когда такая преступность? Разве не ужасно, когда такая коррупция? Разве не ужасно, когда так дифференцированы доходы? Разве не ужасно, когда такой бюджет? Разве не ужасно, когда нет бюджета?

- Вы видели, что вчера было по телевизору? Какой кошмар! Как только позволяют такое показывать)
- И не говорите! Я сегодня зашла в магазин - опять масло подорожало! А молоко - я теперь не могу себе его позволить!
- Да, да. Я пришла в поликлинику, а там говорят: «Для Вас лекарств нет и не будет!» Что хотят, то и делают!
- И у нас третий день воды нету! Я больше не буду за квартиру платить!
- А к Верке этой опять на мерсе приезжал! И не стыдно перед людьми!
- Да у них, молодых, вообще стыда нет!
- Я бы эту молодежь...

Возможны также и разновидности «Родительского комитета» на тему «Вещи» (сравнение имеющихся во владении автомашин, телевизоров, телефонов и т. п.), «Кто вчера выиграл» (футбольные и другие спортивные результаты) - это, в основном, мужские времяпрепровождения; «Кухня», «Магазин», «Платье» - преимущественно женские времяпрепровождения; а также «Сколько стоит?», «Вы когда-нибудь были...», «Вы знаете, что она...»
Существуют также времяпрепровождения, осуществляемые на уровне Дитя-Дитя.



В таком времяпрепровождении самое важное не содержание транзакций, а то, что они вообще осуществляются и, таким образом, помогают снимать напряжение, уменьшать тревогу. Типично детскими времяпрепровождениями могут быть «Как ты можешь жить с этими ужасными родителями» - ранний вариант «Родительского комитета», либо выбор из несовместимых понятий:

- Ты что больше любишь – мороженное или кино?
- Я кино. А ты где бы хотел жить – в собственном доме или на Луне?
- Я на Луне. А ты что бы выбрал – ходить в воскресенье в детский сад или расчесываться колючей проволокой?
- Я бы проволокой. А ты что хочешь – чтобы тебя остригли налысо или съесть пирожок с муравьями?
- А ты что бы выбрал – чтобы тебе не делали укол под лопатку или не задавали по арифметике на воскресенье?
- А я все хочу!

Такие времяпрепровождения могут длиться у детей достаточно долго. Они и у взрослых не пропадают совсем. Дж. Харрис считает, что, когда американцам предлагают выбрать между демократами и республиканцами, это, по сути дела, такое же времяпрепровождение.

Существует еще один вид времяпрепровождений, который, по мнению Бёрна, осуществляется с позиции Взрослого. Это так называемая «психиатрия». Люди, занимающиеся ею, обсуждают вопрос «Почему я все время делаю это?», либо «Почему я не могу быть хорошей (матерью, дочерью, подругой, работником и т. п.)», в том числе и с мужской позиции). Другой участник обычно говорит «И я тоже». По нашему мнению, это времяпрепровождение осуществляется не с позиции Взрослого, а также с позиции Дитя, только в данном случае актуализируется маленький профессор. То, что мы имеем здесь дело с эго-состоянием

Дитя, подтверждается эмоциональным компонентом подобных времяпрепровождений. По сути дела, это неразвитая форма игры «Почему это случается со мной?» Да и аргументы, приводимые участниками, обычно мало связаны с реальностью, а скорее являются плодом фантазии. Точно так же сюда попадают и обсуждения погоды и т. п. Такими же детскими времяпрепровождениями являются спортивные игры, равно как и домино, карты, шахматы и т.д.

Как только исчезает эмоциональный компонент, как только включается анализ и взаимодействие переходит на уровень Взрослый-Взрослый, времяпрепровождение превращается в операцию, независимо от того, что обсуждается - почему я попадаю в подобные ситуации либо движение циклона над Атлантикой. В спорте это начинается с момента профессионализации участников игры.

Времяпрепровождение - необычайно нужное и полезное средство общения. Человек, не умеющий принимать в них участие, оказывается изолированным от других людей. Он не может наладить с ними контактов, поддержать разговор, показать себя, наконец. Во время проведения подобных транзакций происходит оценивание партнеров и перспектив развития отношения с ними: этот остается на уровне знакомого, с этим и здороваться не буду, с этим, возможно, буду дружить, а на этого следует обратить особое внимание.

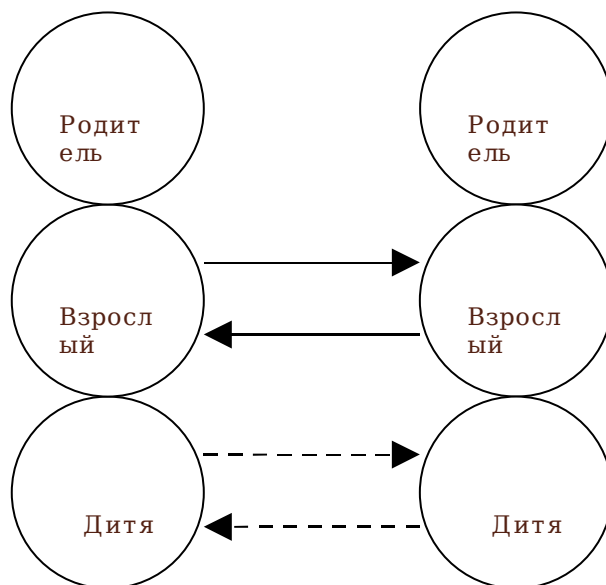
Как-то раз у нас в тренинговой группе был молодой человек, который вообще не умел участвовать во времяпрепровождениях. Все его социальные способности заканчивались на уровне ритуалов. В результате, в возрасте двадцати трех лет он еще ни разу не был на свидании с девушкой. У него был только один друг, который, к тому же, собирался переезжать в другой город, в преддверии чего наш молодой человек испытывал настоящую панику - он оставался совершенно один.

Подобные обстоятельства вынудили его обратиться за профессиональной помощью. Он открыто признавал, что не знает, о чем говорить с незнакомыми людьми и с девушками после того, как скажет им «здравствуйте». Поэтому

тягу он испытывал только к компьютерам. Соответственно и самооценка его была крайне низкая. Потребовались очень напряженные усилия и помощь всей группы, чтобы он научился времяпрепровождениям и понял, для чего это нужно. Для него все закончилось удачно - через месяц после тренинга ему впервые в жизни удалось пригласить девушку в кино

Другой вид фиксированных последовательностей транзакций - игры, мы рассмотрим в отдельной главе. Теперь же обратимся к взаимодействиям, удовлетворяющим потребность в приятии: Это дружба и любовь. Внешне они очень похожи на времяпрепровождения, однако здесь всегда четко фиксированный партнер, по отношению к которому испытывается симпатия. И то и другое времяпрепровождение возникают только (в основном) после достаточного накопления опыта взаимодействия с определенным человеком, после чего производится его выделение из массы знакомых и незнакомых людей.

Любовь отличается от дружбы усиленным сексуальным компонентом и наличием некой вступительной разновидности взаимодействий, особенно сходной с времяпрепровождением - флиртом.



Вместе с тем, эти фиксированные формы взаимодействий отличаются от всех остальных тем, что в них обязательно присутствуют скрытые транзакции Дитя-Дитя, выражающие взаимное признание, взаимную симпатию. Внешние, открытые транзакции могут происходить из любого эго-состояния, но скрытый компонент не переменен.

Вот так, например, выглядит флирт. Если вас спрашивают: *«Где это у нас, Ирина Анатольевна, лежит журнал десятого «А»?»* и при этом наклоняют голову набок и по-особому блестят глаза, а вы в ответ говорите: *«Так вот же он, Виктор Степанович»*, приподнимая плечики и томяно поводя глазами, - то даже стороннему наблюдателю становится ясно, что журнал здесь не самое главное, как и процесс воспитания и обучения вообще.

И в любви, и в дружбе - ситуация сходная. Вы можете обсуждать какие угодно проблемы, даже на вполне Взрослом и серьезном уровне, тем не менее в каждом вашем слове и жесте будет проглядываться *«Ты мне нравишься»*.

Неумение удовлетворять потребность в приятии социально одобряемыми способами может приводить к неприятным или даже трагическим результатам. Сверхпринимаемые или недопринимаемые лягушки пытаются либо получить симпатию от всех людей, во всех ситуациях, по большей части не приспособленных для этого, либо пассивно ждут, что им эту симпатию выкажут. В результате они ломают фиксированные формы взаимодействий и их партнеры не удовлетворяют те межличностные потребности, которые собирались реализовать - признание и контроль. Это, конечно же, не вызывает положительных чувств по отношению к несчастным лягушкам, и все повторяется опять и опять.

Практика показывает, что успехи ребенка в социальном обучении, то есть в том, усвоил ли он все перечисленные формы взаимодействий, заслуживают большего внимания. Весьма вероятно, что школьное воспитание должно включать в себя знакомство детей с теми формами, которым их не смогли научить родители. Представляется, что в их жизни будет очень много моментов, когда эти навыки станут для них важнее программных школьных знаний.

ГЛАВА 6 .

Персонализация . Жизнь после жизни?

Давайте теперь попробуем разобраться, что же стоит за стремлением человека удовлетворить свои межличностные потребности, почему возникают проблемы в этих областях, что способствует выработке различного отношения к жизни. Для этого нам придется ввести три личностных измерения - интрапсихологическое, интерпсихологическое и метапсихологическое.

В первом измерении личность рассматривается как индивидуальность, как то, что отличает ее от другого человека. Здесь представлены качества личности, данные человеку от рождения. Это - скорость реакции, темперамент, чувствительность - острота зрения, болевая чувствительность и пр., ум и т. д. Этот ряд Вы можете продолжить сами.

Во втором измерении оказываются такие черты личности, которые возникают у человека в процессе его взаимодействия, общения с другими людьми. Например, грубость. Представьте себе человека, который попал на необитаемый остров. Можем ли мы о нем сказать, что он грубый? Очевидно, нет, так как грубым человек может быть только по отношению к другому человеку, но не к себе самому. То же самое относится к таким чертам личности, как дружелюбие, общительность, конформизм, стремление к лидерству, стремление к подчинению, стремление к принадлежности к группе и т. п.

Таким образом, мы нашли, что человек может обладать такими чертами, которые возникают у него только при наличии хотя бы второго человека. Что это означает? То, что «пространство личности» больше его физического тела, в него попадают и такие черты, которые находятся вне человека, а расположены как бы между людьми, в межиндивидуальном пространстве.

Наконец, третье измерение личности. Как вы считаете, может ли человек воздействовать на других людей не

только в непосредственном общении, на виду друг у друга, но и после этого непосредственного общения? Или более того, в пределе - возможно ли влияние личности на других людей даже после ее смерти?

О чем в данном случае идет речь? В процессе вашего взаимодействия с любым человеком - например, когда вы в качестве родителя беседуете с педагогом своего чада, у вас складывается определенное представление об учителе, его образ. Причем не просто его зрительный образ. Вы можете на какой-то период с достаточной достоверностью прогнозировать действия данного педагога: то, что и как он будет рассказывать вам о поведении вашего ребенка и его отметках. Вы можете судить об учителе как о личности.

Теперь представим ситуацию: излагаемые учителем сообщения о воспитании, о роли родителей и семьи в этом процессе настолько сильно подействовали на вас, что изменили ваши представления о себе как родителе, об особенностях ваших взаимодействий с детьми и супругом. В этом случае влияние учителя на вас будет продолжаться и после того, как вы уйдете из школы. Иными словами, можно говорить о воздействии «идеального образа» учителя или его «персонализации» в вас.

Все это и в еще большей степени относится к людям, с которыми вы постоянно общаетесь - к супругам, детям, родителям, коллегам. Их воздействия, приводящие к изменению вашей интеллектуальной сферы, ваших эмоций, являются их персонализацией в вас, равно как и вы персонализуетесь в них. То есть личность можно определить и с стороны тех изменений, которые человек производит в личностях других людей.

Из сказанного следует важный для нас вывод: информация, навыки, знания не усваиваются детьми сами по себе - они воспринимаются только в КОМПЛЕКСЕ с личностью родителя либо учителя. Вспомните свое школьное детство - различные предметы нравились вам не сами по себе, привлекали в основном не своим содержанием, а в зависимости от того, какой учитель их преподавал. Ребенок не

раскладывает по полочкам знания у себя в голове, но персонализует их как принадлежность идеального образа учителя.

Существует потребность человека в персонализации – потребность продолжать себя в других, потребность «быть личностью».

Объективно потребность в персонализации – потребность в полагании себя в других, воздействия на другого путем создания у него долговременных образов себя, стремление вкладывания себя в других – может переживаться человеком субъективно как потребность славы, дружбы, уважения, лидерства, внимания и т. п. Эта потребность выступает в основном неосознанно, преломляясь через другие нужды.

Человек персонализируется не в «бездушном пространстве общения душ», а в конкретной деятельности и общении, когда демонстрирует другому различные стороны своей личности. Возможна ситуация, когда потребность в персонализации интенсивна, но существует дефицит средств персонализации – у человека нет оригинальных мыслей, остроумия доброты, воли и т. п. – словом, того, что называют «богатством души». Тогда, зачастую, используют кажущийся эффективным но, по сути, тупиковый путь алкогольного опьянения. Не случайно главный вопрос алкоголика «*Ты меня уважаешь?*» (т. е. есть ли что-нибудь от меня в тебе?) Он буквально домогается быть персонализированным в другом – авторитетным, понимаемым и принимаемым во всем блеске своих исключительных достоинств, ума и благородства, которые он сам в себе ощущает. Однако у окружающих отсутствует готовность принять этот дар алкоголика. Как можно преодолеть это препятствие? Алкоголик, для которого спиртное равноценно жизни, необычайно легко делится им с собутыльником и беспокоится, если в компании оказывается трезвый. Алкоголику необходимо снизить барьер, препятствующий персонализации, а это можно сделать только напоив другого и уравнив его с собой на началах взаимной квазиперсонализации. Почему «квази»? Потому, что никакого изменения личности пьяница не производит – нет соответствующих средств. Способность к ин-

тимному общению, внешние признаки персонализации алкоголик получает лишь в момент опьянения, но когда он трезвеет, исчезает и персонализация и все надо начинать сначала.

Таким образом, существует не только потребность в персонализации, но и способность к персонализации. Последняя имеет огромное значение, поскольку из двух партнеров человек предпочтет того, кто, при прочих равных условиях, обеспечит ему максимальную персонализацию.

Очень интересен в этом плане опыт обучения в Древней Греции. По словам Ксенофонта: *«Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится»*. Воспитание в Греции мыслилось как исключительно глубоко личностное общение, в котором старший должен быть наставником, идеалом младшего, который, в свою очередь, должен был испытывать чувство любви к старшему.

Для персонализации недостаточно лишь активности одного человека, необходима встречная активность другого, его готовность принять персонализацию. Эту готовность можно стимулировать. Необходимым условием персонализации является межличностный контакт. Контакт - особая форма влияния, являющаяся симметричной - то есть, для персонализации одного человека в другом недостаточно трансляции первым своей индивидуальности второму, необходима также встречная небезучастность другого человека, направленная на присвоение, личностное осмысливание индивидуальных особенностей первого. В контакте оба человека проявляют активность, результатом которой и является персонализация.

Для нас важно, что потребность в персонализации, преломляясь в поведении человека, выступает и в области удовлетворения им межличностных потребностей, в каждой из которых он стремится персонализироваться в окружающих. При этом у него могут возникать проблемы в случае собственной неспособности персонализироваться в другом человеке, в случае неспособности другого принять эту персонализацию и в случае, когда человек не воспринимает признаки персонализации себя в другом - *персонализационная*

слепота (сюда же, вероятно, следует отнести случаи ложной персонализации - персонализационной иллюзии, когда человеку мнится, что он персонализировался в другом, хотя на самом деле этого нет.

Мы можем сказать, что персонализация образует еще один, кроме культурного и социального, тип связи между людьми, который отличает человеческое общество от любого другого животного общества. Представьте себе незримую и зачастую неосознаваемую сеть, пронизывающую социум-личностную связь. Здесь и запечатленные и продолжающие жить в нас люди прошлых поколений, и наши современники. Мы можем говорить о персонализационном единстве общества и о том, что выпадение из этого единства разрушает неповторимость личности человека.

Тогда, вероятно, становится понятным, почему самым страшным наказанием в прошлых веках считалась не смертная казнь, а сословный ostracism - лишение дворянства, купеческого, мастерового и другого званий. Ведь человек обладал персонализационными навыками, пригодными лишь для своей среды, и насильственное перемещение его за рамки собственного сословия лишало его возможности персонализации, что, очевидно, чревато тяжелыми психическими срывами и горше смерти...

Возможно, что особые, «местные» способы персонализации могут являться одной из причин ксенофобии.

Давайте теперь попробуем рассмотреть филогенез персонализации. Можно предположить, что на самых ранних этапах становления человеческого общества проблем, связанных с персонализацией, было совсем мало. Высокая вариативность реагирования и такая же высокая подражательность древнего человека способствовали тому, что любые девиации поведения одного индивида делались достоянием всей группы, что, с одной стороны, способствовало выживанию homo sapiens, а с другой - закрепляло эту самую персонализацию как отличительную черту человека. Таким образом, к моменту дифференциации общества люди уже не могли жить без этой «привычки».

Усложнение общественной структуры привело к первым затруднениям с персонализацией – утратилось равенство членов группы. В племени появились вожди, шаман, воины, охотники, скотоводы, земледельцы. К этому необходимо добавить обязательную поло-возрастную дифференциацию. Жизнь стала требовать от человека выполнения различных функций в зависимости от его возраста и занимаемого положения в племени, он стал играть различные социальные роли. И сразу возникла проблема выбора – чем из всего этого сложного поведенческого набора должен персонализироваться человек? И тем ли персонализировался, чем хотел?

Общество стремилось унифицировать персонализацию: запечатляться должен вождь как таковой, а не вождь особенный. Общество всегда стремится к усредненности и монотонности, хотя двигают общественное развитие именно выдающиеся его элементы. Обществу желательно, чтобы был просто вождь, ну, в лучшем случае №1, №2, №3 и т. д.

Точно так же должны были быть «Жрец», «Воин», «Ремесленник», «Землепашец» и пр. Однако так не получалось, члены племени персонализировались как раз своим отличием от других исполнителей тех же ролей.

Особенно ярко эта тенденция проявилась в более позднее

время в номерах королей и императоров. «Номерные» правители стремились завоевать особенное имя, вроде «Грозный», «Львиное сердце».

Общественная жизнь усложнялась. Появились рабы и рабовладельцы, феодалы и крепостные, рабочие и капиталисты. Возникло уникальное психическое образование, которое мы называем «личностью».

Личность, если можно так сказать, становилась век от века все сложнее и сложнее, все тоньше и дифференцированнее (желающие подробно ознакомиться с этим процессом могут обратиться к трудам по исторической психологии). Человек, оставаясь членом общества и живя в нем, все более от этого общества обособлялся, становился более свободным, самостоятельным, самодеятельным, ибо только так он мог выжить в этом новом сложном мире.

Однако полученная свобода несла не только радости. Общество уже не могло гарантировать статусную персонализацию. Теперь мало быть вождем, князем, бизнесменом, президентом, чтобы наверняка запечатлеться в других людях. Нужна личностность.

Конечно, общество прилагало все усилия, чтобы облегчить своим членам взаимную персонализацию. Создавались и развивались специальные стереотипизированные формы взаимодействия, призванные обеспечить этот процесс. Сюда относятся уже рассмотренные нами ритуалы, времяпрепровождения, операции, дружба, любовь. Все они являлись гениальным изобретением. В принципе, их вполне достаточно для создания общественной персонализационной сети, если бы...

Если бы общество состояло только из принцев и принцесс. Им эти способы взаимодействия позволяют персонализироваться в других людях и ощущать свою персонализированность в них, а также персонализировать самим в себе других людей. Но общество состоит не только из принцев. В нем есть еще и лягушки. А каждая лягушка обладает каким-либо дефектом персонализации - либо сама не способна к этому, либо не замечает своей персонализированности, либо не персонализует других, либо подвержена иллюзиям персонализации.

К этому стоит добавить, что, поскольку каждый из указанных типов взаимодействия удовлетворяет определенную межличностную потребность, то и персонализация происходит именно в этой сфере - признании, приятии, контроле. А у каждой лягушки могут быть затруднения в любой, либо во всех одновременно областях, что делает возможность персонализации лягушек очень проблематичной.

Коричневые лягушки и их серые собратья испытывают большие затруднения как в собственной персонализации, так и в персонализации в себе других людей и подвержены персонализационным слепоте и иллюзиям. Это понятно, так как любой другой человек для них - нехороший, а у него ни взять ничего нельзя, ни давать ему ничего не стоит, ведь

он -никто. Зеленые лягушки могут персонализировать в себе других, поскольку другие - хорошие, но с собственной персонализацией трудно, тут и персонализационная слепота и иллюзии.

Коричневые и серые лягушки могут различаться стратегией поведения при неудачной персонализации. Для последних характерен уход, отказ от дальнейших попыток, первые же пытаются навязать свою персонализацию, даже силой. В этом смысле преступление - насилие и, в крайнем случае, убийство - специфические способы персонализации силой в другом человеке, поскольку только в такой экстремальной ситуации лягушке этого типа удастся запечатлеться в другом, получить свидетельство своего существования.

Это, последнее, пожалуй, самое важное в персонализации - потребность повсюду оставлять свои следы, потребность преобразовывать мир по своему образу и подобию. Когда мы общаемся с другим человеком, он немного меняется и становится чем-то неуловимо похожим на нас и только в этом случае мы получаем наибольшее удовлетворение от общения, говорим, что нас поняли (заметили, оценили, любят ...). Если нам не удалось изменить другого человека, сделать его похожим на нас, то мы крайне недовольны таким общением, говорим, что этот человек не понял нас, что он неинтересный (глупый, ограниченный, холодный, враждебный, нелюбящий ...). Чем больше людей нам удастся сделать похожими на нас, персонализироваться в них, тем лучше мы себя чувствуем.

Для того, чтобы обеспечить себе хотя бы минимальный уровень персонализации, люди обычно женятся и заводят детей - *уж в супруге и детях я наверняка смогу запечатлеться!* Поэтому понятна особая эмоциональная напряженность семейных отношений там, где персонализироваться членам семьи не удается. Люди с повышенной потребностью в персонализации выбирают профессии, связанные с особыми возможностями оставить след, прежде всего, преподавание (а также армию, где возможность персонализации, как им кажется, связана с чином).

Таким образом, в наибольшей степени имеют возможность персонализироваться в других людях и персонализировать их в себе принцы, которым для этого не требуется производить каких-то специальных, особых, не связанных с их естественным поведением действий.

Возможности персонализации у лягушек в значительном степени затруднены. Для этой цели им необходимо осуществлять специальные усилия, связанные, в основном, с «силовыми» методами, что предопределено ассиметричностью персонализации, сложностью персонализации в других, трудностями персонализации других в себе, невозможностью ни того, ни другого и нарушениями в восприятии результатов персонализации.

Однако общество и здесь нашло средства облегчения жизни своим членам. Был изобретен особый способ стереотипизованного взаимодействия, правда, несколько похожим на эрзац других отношений, позволяющий снять персонализационное напряжение у лягушек.

Этот способ в действительности не обеспечивает персонализацию участников, а лишь создает видимость, иллюзию персонализации, но, тем не менее, он работает и позволяет людям жить. Конечно, использующие его лягушки так и остаются лягушками и всю жизнь депривированы от ощущения счастья, однако и они получают временами какое-то удовольствие от контактов. Этот способ Бёрн назвал «играми».

Игра может заменять лягушке все другие виды взаимодействия. Игра - это извращенный способ взаимодействия. Извращенный потому, что в нем все межличностные потребности преобразуются в одну - в потребность контроля. И человек прибегает к силе, если хочет признания, прибегает к силе, если хочет приятия, и опять-таки, прибегает к силе, если хочет контроля. Независимо от вида потребности и жизненной ситуации, игра предлагает только один - силовой - вариант решения. В этом ее ущербность, но в этой же простоте - и привлекательность.

ГЛАВА 7.

Игры (Геймы) . Чем заняты люди.

Анализ игр - наиболее значимая и наиболее известная часть транзактного анализа. По мнению Г.Харриса, игры стали настолько популярны, что появился даже особый вид времяпровождения - обсуждение и разбор игр, в котором заняты участники и их знакомые. Вместе с тем, само по себе «знание» игр и точно поставленный «диагноз» никак не помогают в изменении поведения и обретении человеком счастья, оставаясь лишь интеллектуальным развлечением.

Первая трудность, с которой мы сталкиваемся при рассмотрении игр - это сам используемый термин. Игры - источник несчастья, трудностей и проблем. Они не обязательно включают радость и удовольствие, вернее, включают их крайне редко. Даже Бёрн был не слишком доволен этим термином. Нам кажется, что использование вместо слова «игра» его английского эквивалента «гейм» позволяет точно понять содержание данного взаимодействия, не принося дополнительных значений, связанных в русском языке со словом «игра».

Итак, что же такое геймы? Это в достаточной степени стереотипизированная серия взаимодействий, приводящих к заранее предсказуемому, предопределенному результату.

Геймы, в отличие от всех других видов взаимодействий - ритуалов, времяпрепровождений, операций, дружбы, любви - «нечестные» взаимодействия. Обязательными элементами каждого гейма являются ловушка, подначка, расплата.

Геймы - это серия манипуляций, то есть транзакций, которые призваны изменить поведение другого человека в нужную для инициатора транзакций сторону без учета желаний этого другого. Манипуляции обязательно двойные транзакций, при этом истинная их цель, в отличие от дружбы и любви, остается для второго участника, против которого направлена манипуляция, неизвестной.

Геймы начинаются в упоминавшейся детской игре «МОЕ ЛУЧШЕ». Взрослый вариант, обладающий чертами законченного гейма, предполагает запрет на внешнее проявление испытываемых человеком чувств. Этот гейм дает небольшое облегчение ноши жизненного отношения «Я-не-хороший». Тем не менее, когда ребенок говорит «мое лучше», на самом деле он подозревает «я не столь хорош, как ты». Вместе с тем, облегчение носит временный характер и очень скоро человек опять чувствует себя «плохим».

В этом - смысл любого гейма. Еще раз убедиться в том, что принятое отношение к жизни - единственно верное. Что бы ни происходило, какие бы отношения ни возникали с другими людьми, все равно - ничто не может помешать лягушке чувствовать себя лягушкой. И в этом еще одно из отличий гейма от игры - здесь нет проигравших. Каждый участник гейма, даже потерпевший поражение, получает свой выигрыш. Правда, эти выигрыши подчас очень странного вида и люди, впервые знакомящиеся с транзактным анализом, просто не могут поверить, что ради этого используются геймы. Тем не менее, это так.

Выигрыши, которые получают все участники гейма - это негативные чувства, подтверждающие жизненную позицию. Ими могут быть: *страх, вина, обида, ненависть, подозрение, неполноценность, боль, стыд, зависть, недоверие, высокомерие, презрение, унижение, самоуничтожение* и т.п. Естественно, что любое такое чувство прекрасно подтверждает позицию «Я-плохой» или «Ты -плохой».

Лягушки, «выигравшие» негативные чувства, настолько их ценят, что не могут просто «прочувствовать» и забыть. Они эти чувства запоминают, собирают их. Это очень похоже на то, как, покупая какой-нибудь товар, вы находите в нем купон, а когда наберется достаточное количество купонов, на них можно приобрести еще одну единицу товара. Так и лягушки собирают психологические «черные» купоны негативных чувств, которые они в определенный, только им ведомый момент могут предъявить к оплате. Это может быть обида, размолвка, скандал, драка, убийство - все,

что угодно, в зависимости от количества купонов. Главное, что вторая сторона подобных взаимодействий всегда недоумевает и говорит: «*Не понимаю, чего это он так взвился? Я ведь ничего такого ему не сказала!*». А ничего и не надо было говорить, он отвечал не только вам, но и еще огромному количеству людей сразу. Вы просто попали в неправильное время в неправильное место...

Следует отметить, что, хотя лягушки и стремятся получить негативные чувства, это отнюдь не означает, что они испытывают счастье при переживании их. Мазохистов среди людей не так уж много. Лягушки по-настоящему переживают свои поражения и с болью коллекционируют купоны, они плачут, приговаривая: «*И почему это случилось со мной!*», но отказаться от геймов не могут. Отказ от гейма означает принятие чего-то нового, изменение своего поведения и среды, а вот изменения, как мы уже говорили, лягушки органически не переносят. Поэтому уж лучше смириться со знакомым злом, чем пробовать новое, а то ведь можно сменить «шило на мыло».

В литературе по транзактному анализу описано несколько десятков геймов. И если у вас есть желание, вы можете со всеми ими познакомиться. Однако мы вполне согласимся с Харрисом в том, что для этого нет особой необходимости. Значительно важнее различать ситуацию, когда с вами пытаются разыграть гейм, нежели классифицировать его.

Для того, чтобы выявить гейм, необходимо знать его структуру. Каждый гейм начинается с **приманки**, которую активный участник, инициатор, предлагает пассивному. Приманками могут быть:

- спички, деньги, лекарства, режущие и колющие инструменты и тому подобное, положенное в пределах достигаемости детей (что за этим последует, вполне понятно);
- туго набитый кошелек, «случайно» раскрываемый в опасном месте, в магазине, в трамвае, вечером в баре, на базаре при приближении «подозрительных личностей» (приглашение к краже и ограблению);

- незапертый автомобиль (если он вам надоел);
- неточные инструкции ученикам и подчиненным (зато всегда их можно упрекнуть в неправильном исполнении);
- позднее вставание, когда уже невозможно успеть в школу или на работу;
- забывание сделать важный документ, отдать деньги, принести обещанную книгу и т. п.;
- поведение, говорящее другому человеку «я такой слабый, незащищенный»;
- фразы типа: «Вы можете рассказать мне о всех Ваших проблемах», и либо «Положитесь на меня» и т. п.;
- лезть;
- упрямство.

Полный список приманок, естественно, привести невозможно. Именно здесь, как нигде, лягушки проявляют свою креативность во всем ее блеске. Иногда диву даешься, когда

выясняешь, что именно служило в конкретном случае приманкой.

Приманки разнообразны так потому, что каждый активный участник гейма подбирает их специально с учетом особенностей пассивного участника, т.е. для его **слабинки**. Слабинки также необычайно разнообразны:

- сентиментальность;
- раздражительность;
- желание выглядеть в глазах окружающих более значительным, чем есть на самом деле;
- зависть;
- страх;
- ненависть;
- чрезмерная привязанность;
- чрезмерная принципиальность;
- беспринципность;

- стремление всегда быть первым во всем («отличником»);
- скромность;
- навязчивость;
- нежелание брать ответственность на себя;
- стремление доминировать;
- нравственный ригоризм и т.п.

То есть мы видим, что слабинками могут быть любые особенности поведения, связанные с трудностями в удовлетворении межличностных потребностей. Активные участники геймов «чувствуют» эти затруднения. Даже удивительно, как лягушки, не блещущие интеллектуальными способностями, могут сразу, с ходу определить слабину пассивного участника. Это происходит где-то на подсознательном уровне, поскольку внятно объяснить свое поведение они не могут. Из этого следует, что уровень участника гейма определяется не образом, научной степенью и количеством изобретений. Да вы и сами это испытывали на практике - дворник, продащица, сантехник иногда вызвали у вас значительно больший эмоциональный всплеск, нежели известный профессор.

Следующий элемент гейма - **серия комплементарных двойных транзакций**. Количество таких транзакция, равно как и количество участников гейма может различаться, однако они неизменно приводят к заранее запланированному результату. Начав гейм, практически невозможно из него выйти, особенно если вы пассивный участник. Ваша большая или меньшая изощренность в этой разновидности человеческих взаимодействий может повлиять на то, сколько шагов придется сделать для завершения гейма, но не более того.

Мы с вами рассмотрим несколько наиболее часто, по нашим наблюдениям, встречающихся в школьной практике геймов, чтобы получить представление об их педагогической разновидности. Но мы должны сразу заметить, что как только вы делаете первый ход, вы уже проиграли.

Наконец, последний элемент гейма - **выигрыш** или **расплата**. Даже в геймах, временно снимающих напряжение отношения «Я-плохой», чувство торжества все равно отравлено подсознательным ощущением неизменности это-

го отношения, а ведь некоторые геймы и этого, временного облегчения не приносят.

Рассказывая о геймах, мы обычно разыгрываем в тренинговых группах самый простенький их вариант, известный под названием «АРГЕНТИНА», и еще не было случая, чтобы хотя бы один человек попытался не сыграть в него.

«Аргентина» - любимая гейм педагогов, независимо от того, работают они в детском саду или в высшей школе. Разыгрывается он следующим образом. Вы обращаетесь к одному человеку или аудитории (количество участников не ограничено, к примеру, учителей, и спрашиваете:

- Вы когда-нибудь изучали географию?

Аудитория: - Да, конечно, в школе.

- Слышали о такой стране – Аргентина?

Аудитория: - Слышали.

- Тогда скажите, что самое интересное в Аргентине?

Аудитория: - Ну, танцы, наверное, танго.

- Нет, танцы – не самое интересное. Национальные танцы есть в любой стране, чем же они хуже аргентинских?

Аудитория: - Тогда у них очень развит футбол.

- А чем же бразильский футбол уступает аргентинскому?

Аудитория: - А, у них еще пампасы...

- А сельва, саванна?

Аудитория: - Это очень длинная страна.

- Так ведь и Чили – длинная страна.

Аудитория: - Ну, тогда мы не знаем.

- Как, вы не знаете, что самое интересное в Аргентине? тине?

Аудитория: - Да, мы не знаем.

- Послушайте, вы все - преподаватели с высшим образованием, уже не один год обучаете детей. Чему же вы их можете научить, если вы даже не знаете, что самое интересное в Аргентине?
- (ошарашенное молчание).

Итак, гейм сыгран. Активный участник, естественно, выиграл. Ему удалось унижить пассивных игроков. Ему удалось на время снять напряжение жизненного отношения «Я-плохой». Пассивные игроки проиграли и получили свой приз - они утвердились в своем отношении «Я-плохой». Чувство унижения, пережитое ими, теперь можно спрятать в виде купона и хранить для подходящего случая расплаты.

Каким образом активному участнику удалось спровоцировать участников и втянуть их в гейм? Он нашел их слабинку. Эта слабинка характерна для 90% педагогов, да и непедагогов тоже очень часто обладают ею: желание «выглядеть» в глазах окружающих многознающим, мудрым человеком, которого не может поставить в тупик никакой вопрос. Для педагогов это особенно характерно - не может быть такой ситуации, в которой учитель не мог бы найти ответ. Он - Родитель, на которого всегда могут положиться дети, их родители, да и вообще все окружающие.

В основе этой слабинки лежит негласно разделяемым всеми педагогами образ АБСОЛЮТНОГО УЧИТЕЛЯ, который просто не может себе позволить чего-то не знать. Каждый преподаватель всеми силами стремится соответствовать этому образу. В результате преподаватели литературы, физики, математики, физкультуры начинают лихорадочно припоминать давно забытый школьный курс географии. Интересно, что при обсуждении гейма, в спокойной обстановке анализа, они все соглашались, что их знания по данному вопросу ограничены. Даже преподаватели географии признают, что не являются специалистами по Аргентине. Но это в спокойной ситуации, а в гейме...

Для этой слабинки активный участник выставляет приманку. В данном случае приманкой является вопрос «Что самое интересное в Аргентине?». Мы с вами уже рассматривали вербальные признаки лягушек и вы можете определить, что вопрос сформулирован в типично лягушачьей манере. То есть, он совершенно не специфицирован. В нем содержится сравнение «самое интересное», однако вторая часть сравнения не приведена - самое интересное по сравнению с чем?

Если рассматривать общий смысл вопроса, то можно признать, что это вопрос вообще ни о чем. В нем не определена область, - которая «интересует» спрашивающего. Здесь используется прием «чтения мыслей», на который охотно откликаются лягушки. Так как конкретно ни о чем не спрашивается, то каждая вкладывает в вопрос свой собственный смысл, абсолютно не зная, что имел в виду активный участник. Это позволяет последнему отвергать любой предложенный ему ответ. В принципе, активный участник не может признать ни один ответ правильным, ведь его цель - доказать некомпетентность пассивного, поэтому игра абсолютно беспроигрышна. Именно неудовлетворенная потребность в контроле - слабинка пассивного участника.

Иногда пассивным не нравится проигрыш и они пытаются сделать ответные шаги, которые могли бы изменить ситуацию. Скажем сразу, это в принципе невозможно. Если вы участвуете в гейме не в активной роли, проигрыш вам всегда обеспечен, что бы вы ни делали. Например, это может выглядеть так:

- А Вы сами знаете, что интересного в Аргентине?
- Я то, конечно, знаю, поэтому вас и спрашиваю.
- Ну, тогда расскажите нам, что же в ней интересного!
- Естественно, теперь, когда выяснилось, что вы полный профан в этом вопросе, я могу вас просветить!

Как видите, результат не изменился. Активный участник очень редко сообщает, что же в этой стране интересного, но он может и это себе позволить, если желает получить

дополнительный выигрыш. Пассивный тут же хватается за ответ и говорит:

- А я не считаю, что это самое интересное в Аргентине!
- Конечно, **Вы** не считаете, ведь **Вы** совершенно не разбираетесь в этом вопросе)

Возможны варианты, когда пассивный участник пытается взять инициативу на себя и стать активным игроком:

- А почему я должен рассказывать вам об Аргентине? Вот скажите, что в Боливии самое интересное?!
- Да какая уж тут Боливия! Если вы настолько темны, что ничего не знаете об Аргентине, то Вам и Боливия не поможет)

Возможны и другие варианты, но все они заканчиваются так же. Вывод здесь один - пассивный никогда не может выиграть у активного. В геймах действуют строгое правило - начинающий обязательно выигрывает.

Для того, чтобы не проиграть, для того, чтобы выйти из гейма, как только что описанного, так и любого другого, необходимо вообще не принимать в нем участие. В данном гейме это означает не попадаться на приманку. В нашем случае приманкой был общий неспецифицированный вопрос «*Что самое интересное в Аргентине?*». Выходом будет уточнение вопроса: «*А что Вы конкретно имеете в виду? Какие области жизни в Аргентине - сельское хозяйство, агропромышленность, культуру, население, язык, или что другое?*»

Второе условие выходы из гейма - осознание лежащей в его основе слабинки. Вам просто необходимо признать себе, что вы не можете знать все обо всем. Вы специалист в одной, ну, в нескольких областях, но соперничать с Большой энциклопедией вам не по силам; да и ни к чему это. После такого самопризнания и конкретизации вопроса

вы можете поговорить с неудачливым активным участником, если вы что-либо знаете в уточненной области, либо признать, что не являетесь специалистом в данном специфичном вопросе. Результат - вы не сыграли гейм, у вас не возникло чувство унижения, вы не отложили черный купон. Вы сделали еще один шаг на пути к принцам, которые никогда не играют в геймы.

Активные участники обычно недовольны таким вашим поведением, но, по большей части, не пытаются сыграть с вами вновь. Подобный способ поведения значительно облегчит вашу жизнь.

Вместе с тем, мы говорили, что это – любимая педагогическая игра. Вспомните, как часто вы сами выступали в ней на активной стороне? Например, вы разве никогда не задавали таких вопросов: *«Толя, ты почему себя так ведешь?»*. Это типичный общий неспецифицированный вопрос, и бедный Толя не знает, когда он что не так сделал, но, как истинная лягушка, тут же начинает неизвестно за что оправдываться. Если вы поставили себе целью воспитать как можно более зеленых лягушек (или других цветов) то продолжайте в том же духе, но коли же вы хотите помочь вашим ученикам продвинуться на пути к принцам, перестаньте разыгрывать геймы.

Другая прекрасная возможность разыграть «Аргентину» - ответ ученика у доски или на экзамене. Здесь уже можно разойтись вволю и в охотку! Не потому ли многие ученики так боятся устно отвечать?

Впрочем, и сами преподаватели часто попадают в подобные положение, когда им говорит директор: *«Что-то, Татьяна Викторовна, мне не нравится, как вы в последнее время работаете»*, либо пришедшая к вам родительница заявляет: *«Вы плохо относитесь к детям»*. Очевидно, что подобных примеров вы сами можете вспомнить великое множество.

«Аргентина» – производная от двух Бёрновских геймов: «Да, но...» и «Попался, сукин сын». Давайте рассмотрим их. Итак, гейм «Да, но...». Представьте себе, что к вам приходит родительница и говорит:

- Р.: Лина Ефимовна, я хотела с Вами посоветоваться по поводу Гали... Можно?
- У.: Да, конечно, Вера Львовна, я всегда готова Вам помочь.
- Р.: Вы знаете, она не делает домашних заданий.
- У.: Я знаю, я Вас по этому поводу и вызвала.
- Р.: Ну, так что же мне с ней делать?
- У.: А Вы проверяете, сделала она домашнее задание или нет?
- Р.: Конечно, проверяю, но ведь вы знаете, что я работаю в три смены, иногда прихожу, а она спит. Так что же мне делать?
- У.: А вы с ней разговаривали?
- Р.: Конечно, разговаривала, но только это не помогает.
- У.: А вы ей говорили, что она учится для себя?
- Р.: Конечно, говорила, но толку от этого нет.
- У.: А Вы ее, случайно, не наказываете?
- Р.: Ой, да я ее наказывала, драла, как сидорову козу, но все равно толку нет.
- У.: Ну, а когда Вы в первой смене работаете, как Вы задание проверяете?
- Р.: Я прошу ее показать, как она приготовила уроки. А как она сделала и все ли - так я этого не понимаю.
- У.: Вы в дневнике смотрите, что записано, сравнивайте с тем, что сделано.
- Р.: Но так ведь она не все домашнее задание записывает.
- У.: Тогда пусть она при Вас звонит одноклассникам и выясняет задание.
- Р.: Да, но ведь у нас телефона-то нет.
- У.: Ну, пусть идет к кому-нибудь.
- Р.: Это вы здорово придумали, но откуда ж я буду знать, все она мне сказала или нет.
- У.: Тогда Вы вместе с ней идите.

Р.: Да, а кто ж будет за ней стирать да готовить. И устаю я.

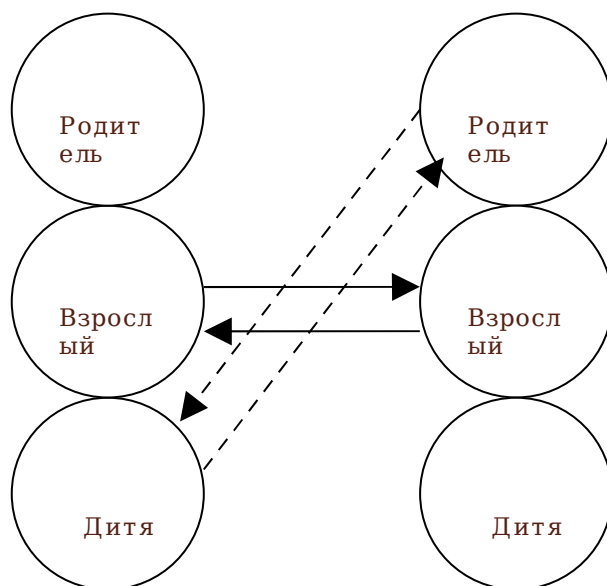
У.: Ну, тогда я не знаю, что и делать.

Р.: Вот и я говорю, что уж здесь поделаться. Никто, видать, таким, как мы, помочь не сможет.

Активный участник - родительница, использует здесь ту же самую слабину учительницы, что и в «Аргентине» - уверенность в собственной компетентности во всех сферах жизни. Приманкой выступает неспецифицированный вопрос «Я хотела с Вами посоветоваться по поводу Гали, можно?». Учительница берет с ходу приманку и обещает дать совет, еще не зная, о чем ее спросит родительница. Собственно, гейм сыгран уже в этот момент. Все, что буде

т дальше, абсолютно предсказуемо.

Открытый, внешний план транзакций н этом гейме - Взрослый-Взрослый. Внешне это выглядит как совместный анализ учителем и родителем поведения девочки. Скрытый план транзакция – Дитя-Родитель, Родитель-Дитя. Дитя запрашивает совета у Родителя, а получив его, показывает Родителю, что совет никуда не годится. Транзакция выглядит следующим образом:

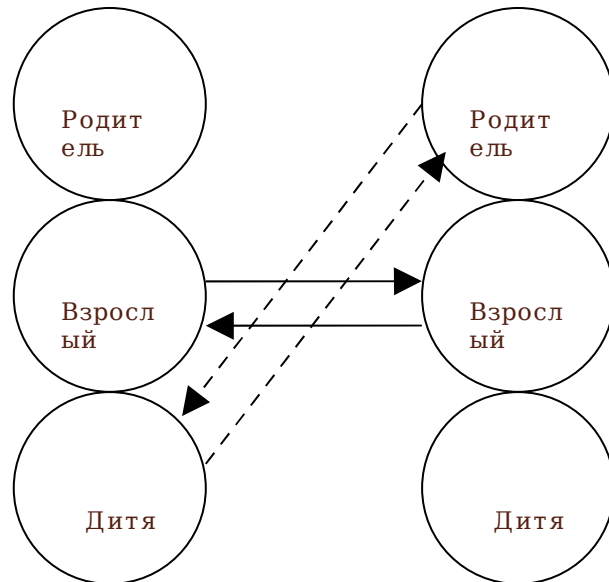


Выигрыш для активного участника состоит в том, что он еще раз себе доказывает, что никто не может помочь ему, улучшить его положение (на подсознательном уровне - «эти взрослые никогда не правы»). Выигрыш для пассивного участника - чувства унижения и беспомощности.

Очень близок к гейму «Да, но...» гейм «Попался, сукин сын». Представьте себе классный час в девятом классе. Учительница в который раз объясняет школьникам необходимость получения образования. Один из учеников поднимает руку и спрашивает:

- Ш.: Вот Вы, Елена Владимировна, объяснили нам, для чего нужно учиться, правильно?
У.: Да, Костя, я рада, что ты наконец-то понял, о чем я здесь битый час распинаюсь.
Ш.: Да я-то понял, Елена Владимировна, понял. А вот скажите, Вы вот учились?
У.: Я училась, Костя, училась.
Ш.: Вы и школу кончили, и институт, правильно?
У.: И школу окончила, и институт с красным дипломом.
Ш.: Ну, и что, помогло Вам это образование в жизни?
У.: А как же, Костя, конечно, помогло.
Ш.: (с явным пренебрежением окидывая взглядом одежду учительницы) Сомневаюсь! По Вашему виду не скажешь)

Слабинка и приманка в этом гейме те же, что и в «Да, но...» (общий неспецифицированный вопрос «Помогло Вам это образование в жизни?» - не ясно, в чем, конкретно, оно должно помочь). Разница - в почти неприкрытой агрессии последнего хода активного участника. Здесь он не только себе, но и пассивному партнеру доказывает, что советы последнего не выдерживают никакой критики. Выигрыш пассивного такой же, как и в предыдущем гейме. Транзакция выглядят следующим образом.



Как выйти из гейма «Да, но...»? Уже говорилось, что для этого необходимо не принимать участия в гейме. Что же для этого нужно? В принципе, достаточно многое - осознать свои слабинки, проанализировать приманки, на которые вы попадаетесь, не отвечать на двойные транзакции. Однако, если мы будем ждать волшебного превращения из лягушек и принцы, а до этого времени покорно становиться пассивными участниками и собирать купоны, либо, еще лучше активно разыгрывать геймы, мы можем не дожидаться светлого дня избавления от лягушачьей кожи. Да и вряд ли можно стать принцем, просто копаясь в своих слабинках.

Самоанализ - прекрасное дело. Но, занимаясь самоанализом, выявляя слабинки и приманки, мы можем параллельно начать побыстрее избавляться от лягушачьей кожи. Для этого нам необходимо сосредоточиться на третьем элементе гейма - двойных транзакциях. Наша задача - попав в гейм, постараться заменить двойные транзакции на открытые, поскольку гейм живет лишь при наличии скрытого подтекста.

Итак, каков открытый план гейма «Да, но...»? Его лозунг таков: *«Я попал в трудное положение, мне не хватает информации для нахождения решения. Если у вас*

таковая имеется, прошу предоставить мне ее», то есть четкое взаимодействие Взрослый-Взрослый.

Каков скрытый план этого гейма? «Я такой жалкий, беспомощный, ничего не знающий и не умеющий. А ты - такой большой, уверенный, все знающий и умеющий. Прошу тебя, реши за меня эту проблему! Что же мне бедному делать?» Взаимодействие Дитя-Родитель.

Для выхода из гейма нам необходимо отбросить скрытый план и оставить только взаимодействие Взрослый-Взрослый. Поэтому, когда вы получаете двойную транзакцию - «А что вы посоветуете делать в ситуации...» («Помоги мне!»), вы оставляете скрытый план без внимания и обращаетесь только на открытом уровне к Взрослому партнеру: «Знаете, давайте мы с вами вместе выработаем решение!». Мы не можем гарантировать, что активный участник с радостью бросится искать решение (ведь на самом деле он его давно знает), но если вам удастся остаться на Взрослой позиции («Я не могу Вам с ходу сказать решение, но уверен, что мы вместе способны его найти»), играть с вами перестанут.

Практически так же дело обстоит и с геймом «Попался, сукин сын». И здесь необходимо двойные транзакции заменять открытыми. Вместе с тем, ввиду большего эмоционального накала этого гейма, техника здесь более сложная, она включает активное слушание, которое мы с вами рассмотрим позднее. В этом гейме требуется прояснить чувства, которые испытывает активный участник.

Еще один распространенный гейм - «Деревянная нога». Представьте себе, что один из ваших сотрудников в результате травмы потерял ногу и у него протез. Естественно, это накладывает некоторые ограничения в его использовании - его нельзя послать за учителем, которого срочно требует директор, с первого этажа на третий, ему сложно будет поехать куда-нибудь с детьми и прочее прочее. А теперь представьте, что кто-то из ваших коллег

говорит, что у него - деревянная нога, но на самом деле ее нет. То есть он только делает вид, что у него протез, когда это ему выгодно, и забывает о нем, когда ситуация этого не требует. В качестве «деревянной ноги» может выступать великое множество «причин»: маленькие дети, которых не с кем оставить, больные родственники, неполадки какого-нибудь внутреннего органа - язва, гипертония, териотоксикоз, колит и т.п., забывчивость, возраст, недостаточная квалификация - в общем, все, что угодно. Разыгрывается этот гейм следующим образом:

У.: Так, отвечать будет Дехтяр.

Ш.: (выходит к доске и берет указку, начинает очень тихо что-то бормотать).

У.: Дехтяр, погромче, ничего не слышно.

Ш.: (начинает усиленно размахивать руками, шепот доходит до уровня клекота).

У.: Дехтяр, ты что, издеваешься? Я ничего не могу Понять.

Ш.: (судорожно показывает на горло, краснеет от натуги и сипло выдавливает из себя) У меня горло болит, Марина Фёдоровна.

У.: Так ты что, не сможешь отвечать?

Ш.: (сипло) Ну как же я смогу отвечать с таким горлом?

У.: А почему ж ты не остался дома?

Ш.: У меня температуры нет.

У.: Все равно, с таким горлом нельзя ходить. Иди домой и ложись.

Ш.: (молча собирает вещи и выходит. Через несколько минут учительница слышит за окном звонкий крик Дехтяра: «Шеравнер, подожди меня, я сейчас!»).

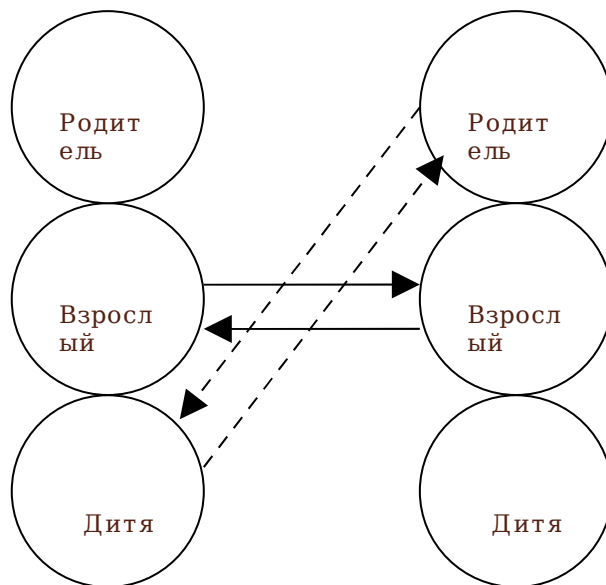
Это начальный этап разыгрывания «Деревянной ноги». По мере накопления опыта и повышения квалифи-

кации инициатора гейм усложняется. Та же учительница и тот же ученик через несколько лет:

- Ш.: (не поднимаясь с места) Я, конечно, могу ответить, Марина Федоровна, не сомневаюсь, что мой ответ удовлетворит Вас.
- У.: Это почему же?
- Ш.: Я недостаточно полно проработал материал урока.
- У.: И что же тебе помешало?
- Ш.: Ну, Вы ведь знаете - у меня сосудистая вегетодистония. Я вчера себя недостаточно хорошо чувствовал.
- У.: У меня тоже была вегетодистония в юности, но это не помешало мне хорошо учиться. Выходи к доске)
- Ш.: (отвечает урок плохо).
- У.: Ты совсем не знаешь урока.
- Ш.: Я же Вас предупреждал. Мне вчера было очень плохо, что же Вы хотите от меня? Очевидно, Ваши страдания в юности не шли ни в какое сравнение с моими страданиями!
- У.: Тогда почему же ты пришел в школу? Может, тебе лучше полежать дома?
- Ш.: У меня, Марина Федоровна, врожденная тяга к знаниям. Я надеюсь, что если вдруг мне станет лучше, я смогу что-нибудь понять из Вашего объяснения. Пока у меня есть хоть толика сил, я всегда хожу в школу.
- У.: (смущенно) Ладно, садись, спрошу тебя в другой раз.
- Ш.: Ну, если Вам повезет, Марина Федоровна, и я буду в состоянии отвечать.

Вечером того же дня учительница встречает ученика, пляшущего на дискотеке...

- У.: Дехтяр, ты же говорил утром, что еле ноги таскаешь! А теперь смотри-ка, отплясываешь как дикий конь!
- Ш.: Очевидно, Вы не совсем знакомы со спецификой сосудистой вегетодистонии, Марина Федоровна. Мне сейчас, временно стало лучше. Хотя не знаю, надолго ли. Что же Вы хотите, чтобы я окончательно закопался в своей болезни? Что Вы вообще хотите от такого больного человека, как я?



Характер транзакций в этом гейме также имеет открытый план Взрослый-Взрослый и скрытый план Дитя-Родитель, Родитель-Дитя. Активный участник провоцирует с позиции Дитя поддерживающего Родителя пассивного партнера, после чего показывает, что вся Родительская забота не стоит выеденного яйца и не способна ему помочь. Выигрыш активного участника - в утверждении отношения «Ты-плохой», выигрыш пассивного – в чувстве раздражения, что его провели и ощущении собственной беспомощности. Слабинка пассивного участника - «Я такой большой, сильный, мудрый, я могу помочь всем людям».

Приманка, выставляемая активным участником – *«Мне так плохо, помоги мне!»*.

Выход из игры – снятие двойных транзакций. Технику мы обсудим в следующих главах.

Еще один гейм – *«Дай мне пинка!»*. Играется постоянно несчастными людьми, которым никогда не везет в жизни. На них всегда в очереди заканчивается продукт, за которым они стояли. На их поднятую руку никогда не реагируют таксисты. Их обязательно обсчитывают в кассе. На них срывают зло все знакомые и незнакомые люди. Преподаватель на экзамене обязательно задает им «лишний» вопрос, точно угадывая область, в которой они ничего не знают. Любой встреченный на улице хулиган обязательно пристает к ним.

Такие люди как бы постоянно несут на груди плакатик с надписью *«Не давайте мне пинка. Не трогайте меня»*. Однако их внешний вид, выражение лица, с которым они это делают, неудержимо провоцируют остальных людей сделать обратное – дать им пинка.

У.: Евстигнеева, к доске. Читай стихотворение.

Ш.: Хорошо, Катерина Сергеевна, иду. (Сосед по парте хватает ее за подол платья, она пытается вырваться).

У.: Ну где ты, Евстигнеева? Мы ждем тебя.

Ш.: Иду я, иду. (Пытается ударить соседа, но промахивается).

У.: Да сколько же можно тебя звать!? Немедленно оставь Голосеева в покое и иди сюда!

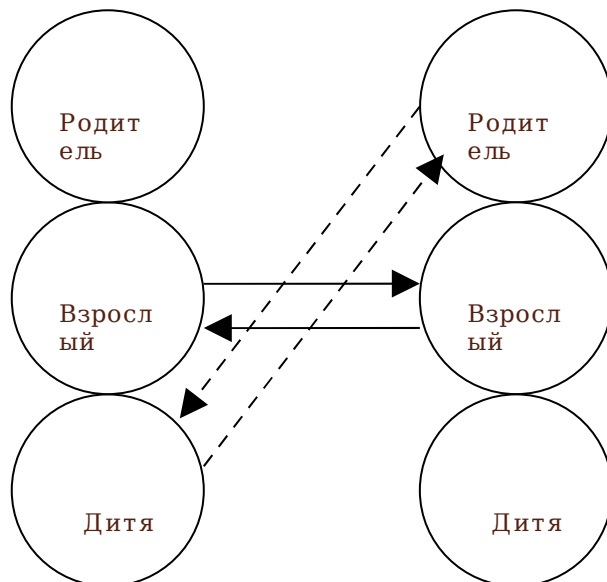
Ш.: Да я его не трогала. Катерина Семеновна, он первый начал.

У.: Не надо, Евстигнеева, я все видела. Отвечай.

Ш.: (прячет руки за спину, выставляет левую ногу впереди немного наклоняется).

У.: Встань ровно, Евстигнеева, ты у доски стоишь.

- Ш.: становиться по стойке смирно, опускает голову и начинает: «У лукоморья дуб...»
- У.: Евстигнеева! На меня смотри, ты не полу читаешь! И погромче!
- Ш.: (бледнеет, начинают трястись губы. Начинает мять край юбки) У лукоморья ду-у-у-уб зе-зе-зе...
- У.: Ты зачем над нами издеваешься, Евстигнеева!? Оставь сейчас же в покое юбку, бесстыдница! Ты что, не учила?
- Ш.: Я у-учи-ила...
- У.: Значит, не выучила.
- Ш.: Нет, я знаю. (начинает тихо рыдать).
- У.: Знаешь, а не рассказываешь. А ну, давай сюда дневник!
- Ш.: У меня нету (плачет).
- У.: Как, у тебя даже дневника нет? Гончаров, дай-ка сюда ее портфель!
(Ухмыляющийся Гончаров приносит портфель)
А это что, не дневник? Ах ты... Сейчас я напишу и тебе, и твоим родителям! Марш на место!
- Ш.: (плача, возвращается на место и тихо рыдает до конца урока. На перемене ее утешают подруги, а она говорит, что ей всегда не везет).



На внешнем уровне транзакция Взрослый-Взрослый, на скрытом - Дитя-Родитель, Родитель-Дитя. Активный участник в позиции Дитя провоцирует Родителя пассивного партнера к агрессивным действиям. Выигрыш активного - подтверждение отношения «Я-плохой». Получив такое подтверждение, он может задаваться вопросом «Почему это всегда случается именно со мной?». Снятие напряжения возможно при возникновении чувства «Вы все не способны понять меня и поэтому преследуете», а также перверсивной гордости «Мне всегда не везет значительно больше, чем вам всем вместе взятым».

Выигрыш пассивного участника - чувство вины за неоправданную агрессию, которое можно отложить в виде купона. Слабинка пассивного - «Я большой, мудрый, могучий. Я моту применять любые методы для того, чтобы сделать тебя счастливым». Приманка - плакатик «Не давай мне пинка».

Выход из гейма - отказ от двойных транзакций и демонстрация активному участнику испытываемых им чувств.

С нашей точки зрения, это наиболее распространенные геймы, встречающиеся в педагогической практике. Несколько реже встречаются геймы:

«Пожалей меня»

«Пятно»

«Угол»

«Посмотри, что ты заставил меня сделать»

«Замотанная домохозяйка»

Для завучей и директоров школ обычно разыгрывается гейм «Третейский суд».

Это не означает, что другие игры в педагогических учреждениях не исполняются - здесь все зависит от состава участников и их индивидуальных предпочтений.

Люди, принимающие участие в геймах, постоянно пополняют свою коллекцию черных купонов. В один прекрасный момент они решают, что купонов уже достаточно и можно требовать по ним расплаты.

Увеличение количества купонов сопровождается возрастанием чувства обиды. Человеку кажется, что все к нему несправедливо относятся, что его обижают, обходят, не замечают и т.д. Но он молчит до определенного времени, пока давление «пара» обиды не станет выше предельного. Тогда происходит взрыв.

Во время взрыва коллекционеры купонов совершают поступки, которых от них никто не ждал, да и они сами, подчас, не подозревают, что способны на такое поведение. Однако все действия, которые они при этом совершают, имеют предварительное одобрение в виде коллекции черных купонов. Лягушка как бы говорит: «А, ну если вы со мной так, то и я тоже покажу вам!»

Это «я покажу вам» может проявляться в скандале, который подчиненный неожиданно устраивает начальнику, в уходе из дома, в причинении себе вреда, в увольнении с хорошей работы в самый неподходящий момент, заведении любовника, разводе, смене специальности, болезни, самоубийстве, убийстве и т.п.

Хотя сторонним невнимательным наблюдателем кажется, что взрыв наступает внезапно, лягушки обычно оповещают о его начале:

- Ну, все, больше я этого не буду терпеть!
- Это была последняя капля!
- Пошли вы все к черту!
- Сами жрите эту гадость!
- Я умываю руки!
- Вот теперь ты попался!
- Все! Ты мне надоел!
- Теперь мне крышка!

Взрыв является неожиданным для окружающих потому, что последний купон, приобретенной лягушкой, обычно бывает совершенно незначительным и несоизмерим с размерами взрыва. К примеру, ученик может годами терпеть и внешне не реагировать на унижительную кличку, но в один

«прекрасный» момент ударить обидчика в ответ тяжелой палкой по голове. Учитель молча месяцами сносит «некорректное» поведение школьника на уроке, затем вдруг в ярости вытаскивает его за волосы в коридор. И действительно, потом трудно бывает объяснить, почему себя так повел. Ведь окружающие не знают всей предыстории, они не видят всю коллекцию купонов. Подобные взрывы и собираные купонов прекрасно показаны в детективах, описывающих так называемые «семейные» преступления.

Очевидно, что собираные купонов – не самая эффективная жизненная стратегия. Принцы, в отличие от лягушек, не складывают отрицательные чувства, а при возникновении таковых пытаются прояснить свои отношения с человеком, к которому эти чувства возникают. Кроме того, неучастие в геймах дополнительно предохраняет принцев от появления подобных чувств.

Участники геймов очень точно и практически мгновенно определяют, с кем и какой гейм можно разыграть. Преступник в темном переулке пропустит восемь человек и безошибочно выберет девятого любителя «Дай мне пинка». Как же это происходит?

Каждая лягушка показывает окружающим, какие геймы она предпочитает. Можно представить, что у нее на груди плакатик или надета майка с надписью, например, «Не давай мне пинка». Внешне это выглядит как опущенные плечи, робкий и немного тревожным взгляд, озабоченное выражение лица, неуверенные движения – весь внешний облик такого человека показывает, что он сомневается в своем праве на жизнь. Не понять такую надпись невозможно.

Надписи на майках могут быть различными:

Если ты не будешь начеку, я подловлю тебя.

Доверься мне.

Попробуй, подойди ко мне.

Ты обязан восхищаться мной.

Я беззащитна.
Я ни в чем не смогу тебе отказать.
Берегись!

Каждая из них - сообщение Дитя лягушки, открытое приглашение разыграть гейм. Как только надпись считана, другая лягушка не может удержаться от соблазна еще раз разыграть гейм и испытать любимые отрицательные чувства.

Итак, неспособность лягушек персонализироваться в других людях и принимать их персонализацию во всех областях удовлетворения межличностных потребностей приводит к появлению специального вида взаимодействий, когда персонализация в областях признания, контроля и приятия подменяется псевдоперсонализацией только в сфере контроля. Для этого применяются скрытые двойные транзакции, имеющие вид манипуляций, направленных на насильственное изменение поведения пассивного участника гейма в направлении, желательном активному участнику.

Геймы приносят обеим сторонам выигрыш, который заключается в негативных чувствах, надолго запоминаемых участниками и хранимых ими в виде черных купонов вплоть до момента наступления расплаты, взрыва.

Геймы - сугубо лягушачий вид взаимодействия. Принцы не играют в геймы. Для того, чтобы выйти из гейма, необходимо двойные скрытые транзакции перевести в открытые.

Разыгрывание геймов преподавателями со школьниками приводит последних к укреплению их лягушачьего решения в отношении к жизни.

Общая система взаимодействий, структурирующих человеческую жизнь в зависимости от того, какие межличностные потребности удовлетворяют то или иное взаимодействие, представлено в таблице 5.

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **206**

Игры (Геймы). Чем заняты люди

Таблица 5

межличностная потребность	признание	контроль	приятие
вид взаимодействия			
уход (иллюзорное удовлетворение)	X	X	X
ритуал	X	-	-
времяпровождение	X	-	-
операции	-	X	-
геймы	-	X	-
дружба	-	-	X
любовь	-	-	X

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **207**

ГЛАВА 8.
Учитель – ученик.
Великая педагогическая битва.

Что думает каждый педагог о своей профессии в момент принятия решения о том, что он станет Учителем? Это - замечательная, благородная и благодарная профессия. Он представляет себя стоящим у доски, вдохновенно и увлеченно излагающим свой любимый предмет группе жаждущих знаний, исследований и открытий счастливых детей.

Суровая школьная действительность очень скоро рассеивает эти мечты в прах. Учитель лишается своей мечты - учить. Он постепенно начинает ощущать себя злобным надсмотрщиком, погоняющим шайку ленивых, злобных, ни на что не годных слюнтяев, основное желание которых - любое ценой избежать какой бы то ни было работы. Они лгут, жалуются, плачут, предают друг друга и думают только о том, чтобы их оставили в покое и они смогли «перевалить» в следующий класс. Учителю смешно, страшно и обидно, что результат его труда оценивается по успешности написания школьниками контрольных и сдачи ими экзаменов - разве он не бился изо всех сил, чтобы эти тупые, нагло бездеятельные существа запомнили хоть что-нибудь, и разве он виноват в их убогости?

Судьба, о которой столько мечталось, превращается в ВЕЛИКУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ БИТВУ. Учитель воюет с учениками, чтобы выжить. Он боится каждого нового класса, нового дня. Он отпихивает от себя свежие педагогические методики. Уже не до хорошего - за дверьми классной комнаты, в засаде его поджидают 30-40 маленьких безжалостных каннибалов.

Каждый учитель, поработав немного в школе, пытается выяснить, почему все так плохо. Первыми под удар попадают вузовские преподаватели - они внушили педагогические иллюзии и не показали реального мира во всей его черноте. Затем возникает мысль о радикальном изменении отношения нового поколения к обучению - «Мы такими

не были!». Следующий виновный - администрация - школа в плохом состоянии, отсутствует «школьный дух», дали «не тот» класс и пр. Потом начинаются обвинения системы образования в целом: классы слишком большие, программы переусложнены и чересчур часто меняются, и уж слишком мало платят. Наконец, учитель приходит к мысли, что это он виноват - не ту профессию выбрал, он просто не может быть хорошим учителем. За всем этим стоит разочарование, фрустрации, чувство собственной неполноценности несостоятельности.

Во всех перечисленных причинах есть доля истины. Хотя за время обучения педагога в вузе не могло произойти столь уж радикальных изменений в психологии школьников. Конечно, классы переполнены и зарплата слишком маленькая. Однако само по себе увеличение зарплаты и уменьшение классов не может привести к появлению удовлетворенности в работе.

Вузовские преподаватели порой очень много говорят студентам о сложности работы в школе, но их обычно не слышат. У каких бы звезд педагогики вы ни обучались, они не смогут вложить в вас собственный опыт. Каждый учитель приобретает его самостоятельно, набивая свои собственные шишки.

Проблема состоит не в том, что учителя не знают педагогики или недостаточно компетентны в своем предмете, не знают, чему и как надо учить. Просто у них нет возможности это делать. Почему так происходит?

Прежде всего, давайте выясним, какими учителя хотели бы быть или «идеал» учителя. По мнению Томаса Гордона, бытует восемь мифов, связанных с «идеальным образом»:

I. Хороший учитель спокоен, не суетится, всегда в одном настроении. Он всегда сдержан и никогда не показывает сильных эмоций.

2. Хороший учитель не имеет предубеждений или пристрастий. Для него все дети одинаковы - черные, белые, азиаты, кавказцы, умные, глупые, мальчики, девочки. Хороший учитель не бывает расистом, националистом, сексистом.
3. Хороший учитель может и должен скрывать свои настоящие чувства от школьников.
4. Хороший учитель одинаково расположен ко всем детям. У него нет любимчиков.
5. Хороший учитель способен обеспечить стимулирующую, свободную, превосходную обстановку в классе при постоянном соблюдении порядка и спокойствия.
6. Хороший учитель всегда хорош. Он никогда ничего не забывает. У него не бывает перепадов в настроении. Он не оборачивается к ученикам то хорошей, то плохой стороной. Он не делает ошибок.
7. Хороший учитель может ответить на любом вопросе. Он значительно мудрее школьников.
8. Хорошие учителя всегда поддерживают друг друга, выступают «единым фронтом» по отношению к ученикам, независимо от личных чувств, ценностей или убеждений.

Суммируя перечисленные мифы, можно сказать, что идеально «хороший» учитель должен все знать, все понимать, быть лучше и совершеннее любого обычного нормального человека. Он должен как бы воспарить над человеческой массой, демонстрируя необычайные знания, яркий талант, организаторские способности, силу и полноту личности, умение заботливо и чутко относиться к детям... Мы видим, что образ «хорошего» учителя начинает терять человеческие черты, все больше становясь похожим на ангела.

Тем не менее, очень многие учителя разделяют если не все, то большую часть перечисленных мифов, отчаянно стремясь при жизни вознестись на небо и болезненно ломая при

этом себе крылья. Мы бы считали полностью осуществленной ту задачу, которую ставили себе при написании этой книги, если бы прочитавшие ее учителя заменили подобные лягушачьи представления о «хорошем» учителе (лягушачьи именно в силу полной невозможности воплотить их в жизнь) более земными, человеческими, принцевскими, реальными.

Мы предлагаем другую модель «хорошего» учителя.

Хороший учитель - это счастливый учитель.

Счастливый учитель - принц. Основная задача любого учителя - стать самому принцем и создать условия, позволяющие двигаться по пути к принцам его ученикам. Только в таких условиях учитель может персонализироваться в школьниках и только в таких условиях они могут действительно чему-то научиться, потому что им не нужно будет тратить время и силы для построения стратегий защиты от этого кошмарного человека, дающего невыполнимые задания и требующего железной дисциплины.

Это очень важный момент - создать соответствующие отношения с учениками. Каждый учитель знает, что когда он стремится быть тонким, понимающим, прощающим детям мелкие прегрешения, когда он пытается создать теплый психологический климат - ученики садятся на голову. Когда же он пытается поддерживать порядок, обеспечивать уровень дисциплины, необходимый для нормального ведения урока - теряется контакт с детьми. Найти здесь среднюю линию поведения очень трудно и учитель вынужден поворачиваться к классу то своей светлой, то темной стороной. В результате дети никогда не знают, чего ждать от преподавателя в следующую минуту, что, естественно, не способствует ни созданию теплого климата, ни поддержанию дисциплины.

Мы с вами уже обладаем достаточным теоретическим запасом, чтобы постепенно переходить к практическим вопросам по созданию такого уровня взаимоотношений педагога и школьников, который позволял бы детям успешно усваивать знания и лично развиваться с одной стороны, и учителю полностью персонализироваться в своих подопечных,

становиться принцем, выполнять основную человеческую обязанность - быть счастливым, - с другой стороны.

Какими же характеристиками должны обладать подобного рода отношения? Нам представляется, что это:

1. открытость, то есть практически полное отсутствие манипуляций при ясности цели действий обеих сторон;
2. взаимозависимость каждого участника педагогического процесса в отличие от прежней полной зависимости ученика от преподавателя;
3. право на аутентичность каждого члена класса, включая учителя;
4. возможность удовлетворять основные межличностные потребности в классе и забота о том, чтобы они именно там и удовлетворялись.

Попросту говоря, это характеристики уже рассмотренных нами «принцевских» отношений. Здесь у каждого читателя возникает естественный вопрос - а можно ли установить подобные отношения в моем конкретном классе? Наша практика работы с учителями показывает, что это вполне решаемая задача. Применяя приемы, которые мы с вами подробно рассмотрим и специфицируя свое воздействие применительно к каждому конкретному ученику в соответствии с уже имеющимися у вас знаниями, вы сможете создавать отношения такого рода в любом детском коллективе, с которым вам придется работать.

Итак, мы с вами займемся операциональными вопросами педагогической практики - как создавать эффективные отношения между учеником и учителем, способствующие наилучшему решению задач школьного обучения и воспитания. Однако и в этой «практической» части нам все равно будет необходимо время от времени обращаться к теории, поскольку, если педагогические знания большинства учителей находятся на достаточном уровне, то сказать подобное о психологических знаниях нельзя. Они носят слишком «тео-

ретизированный» характер, что же касается вопроса отношений преподавателя и школьника, то здесь все еще господствует теория «кнута и пряника».

С нашей точки зрения, наиболее легко понимаемой и применимой в практике является модель взаимоотношений в классе, предложенная Т.Гордоном, которой мы и будем пользоваться в дальнейшем.

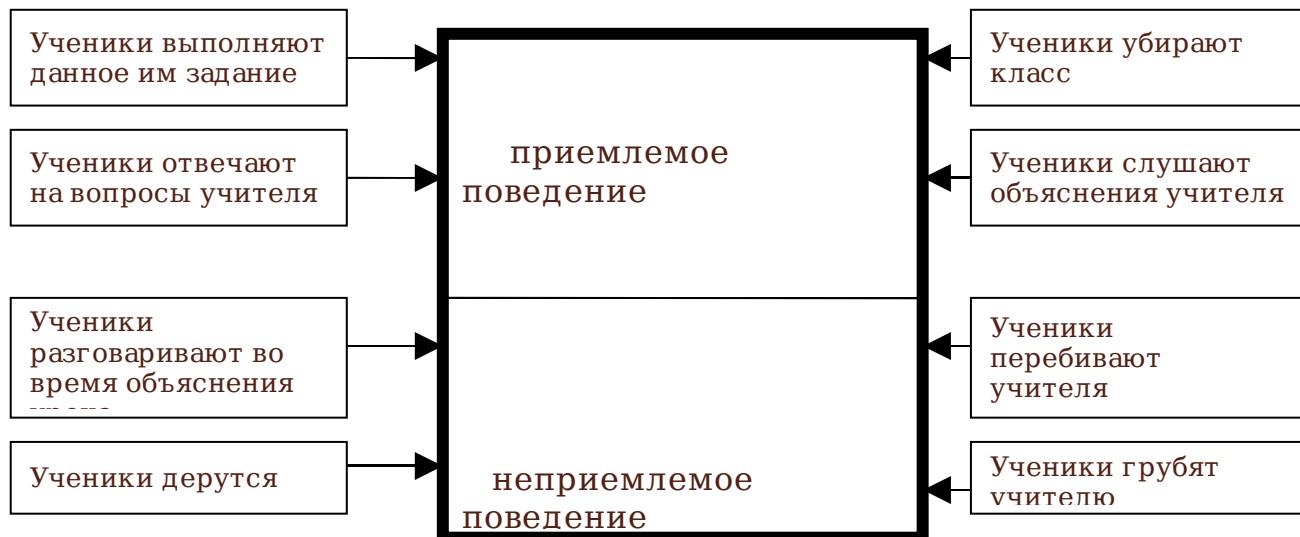
Представьте себе, как ведут себя ваши ученики в школе - все, что они делают или могут сделать в вашем присутствии. Это «поведенческое множество» мы будем обозначать четырехугольником - «окном Гордона»:



Через это «окно» вы как бы видите все поведение ваших учеников без всяких исключений. Было бы очень полезно, если бы в дальнейшем, взаимодействуя со своим классом, вы бы сразу представляли схему и помещали наблюдаемое поведение внутрь этого окна.

Теперь давайте вообразим, что мы разделили окно на две части - в первой находится то поведение, которое приемлемо для вас, не мешает учебному процессу, а во второй - то, которое для вас неприемлемо и мешает выполнению ваших педагогических функций.

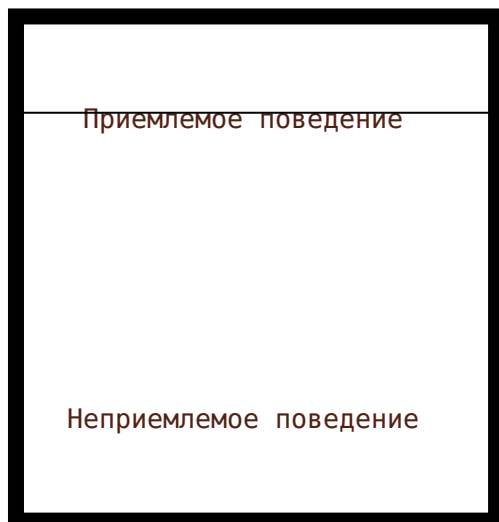
i



Естественно, степень приемлемости и неприемлемости различных видов поведения варьирует. В данном случае мы разделили окно на две равные части, однако перегородка может двигаться как вверх, так и вниз. Ведь и учителя различаются между собой и их отношение к разным классам может отличаться, более того, сегодня они относятся к этому классу так, а завтра - иначе. Наконец, одно и то же поведение может быть то приемлемым, то неприемлемым для одного и того же учителя.

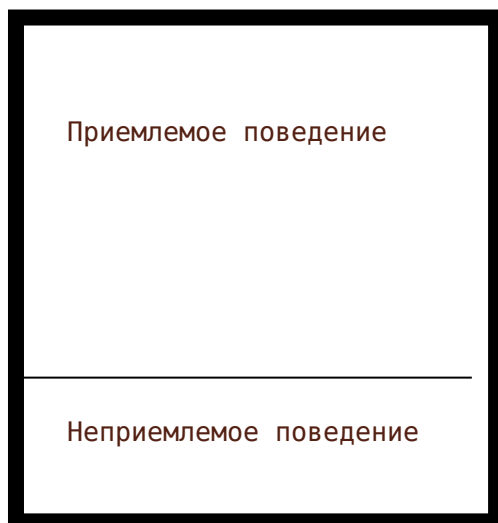
Кстати, это не столь уж и простой вопрос - какое поведение школьников для вас приемлемо, а какое - нет. Попробуйте составить для себя список таких вариантов поведения.

На положение подвижной перегородки «окна» будут влиять личностные особенности учителя. Допустим, что он - аутократ, то есть активная лягушка с трудностями в области контроля и гипертрофированным Родителем. Тогда его «окно» будет выглядеть следующим образом:



Такой учитель отличается «высокими требованиями» к школьникам, он всегда точно знает, что «правильно», а что «неправильно», что «хорошо», а что «плохо». Он очень не любит непредвиденных ситуаций и проблем в классе. У него никогда не возникает теплых отношений с учениками, которые говорят, что он слишком жесткий, суровый, холодный. Самый мягкий вариант клички, которую дети дают такому учителю - «железная леди».

Возможен и другой вариант, когда учителем становится абдикрат. Здесь все обстоит противоположным образом. Дети всегда стоят «на головах». В классе шумно, никто не слушает объяснений учителя, он сам легко отвлекается от темы. У этой пассивной лягушки с трудностями в области контроля очень слабый Родитель и поведением по большей части руководит Дитя в своей адаптированной части, которое стремится получить одобрение и поддержку Родителей других людей, хотя бы по возрасту они были и детьми.



Интересно, что, несмотря на свою мягкость и снисходительность, подобные учителя не пользуются ни уважением, ни любовью детей. Мягкий вариант клички - «наша тряпка».

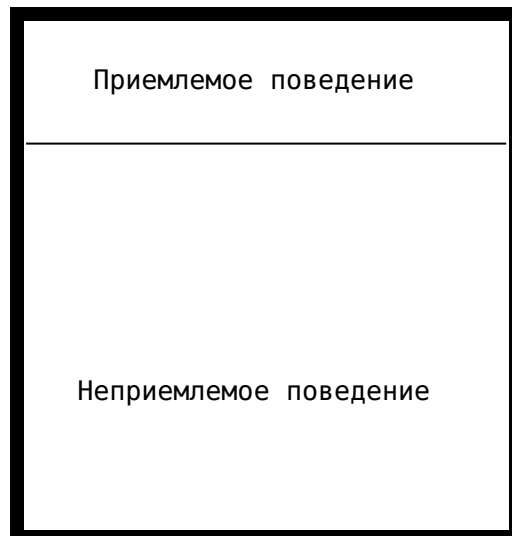
Естественно, что и та и другая модель поведения учителя не является эффективной. Аутократ либо чрезмерно подавляет детей, вызывая у них чувства забитости, никчемности, полностью перекрывая их инициативу, либо вызывает сопротивление и бунт, которые переносятся на взаимоотношения не только с этим, но и со всеми учителями вообще. Абдикратное поведение также провоцирует детей на неэффективные способы поведения.

Однако большая часть учителей обладает подвижной перегородкой, которая может перемещаться в зависимости от отношения учителя к тому или иному члену класса, либо даже от того, как он себя чувствует утром или вечером.

УТРО



ВЕЧЕР



Три фактора могут влиять на то, как движется эта средняя линия:

- внутренние изменения, происходящие в самом учителе;
- изменения, происходящие в школьниках;
- изменения учебной ситуации.

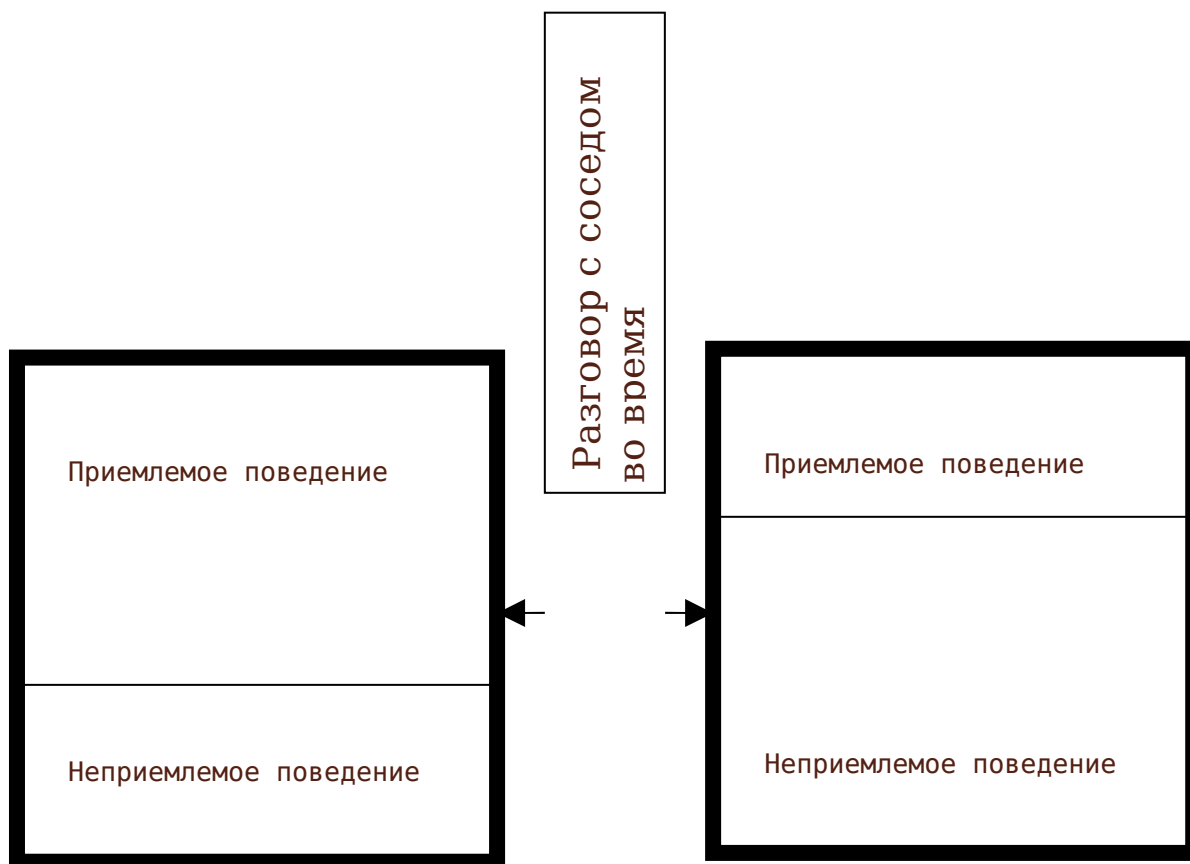
Рассмотрим более подробно каждый из этих факторов.

Зачастую, наша способность принимать поведение другого человека зависит от нашего внутреннего состояния и никоим образом не связана с тем, что другой человек делает. Левое окно изображает преподавателя, только что пришедшего на работу и еще полного сил и энергии, настроенного «блеснуть» сегодня на уроке. Правое окно изображает того же самого учителя, но уже перед окончанием шестого урока - усталого, голодного, раздраженного. Результат - поведение большинства учеников становится для него неприемлемым. Подобные внутренние изменения могут быть вызваны как физиологическими, так и психологическими причинами:

плохим сном, поездкой в переполненном транспорте, гололедом, чувством голода, ссорой с родственниками, ожиданием похода к зубному врачу и т.п. Такое скольжение средней линии - естественно и нормально для любого человека, как для лягушки, так и для принца. От этого невозможно избавиться, но знание причин изменения своих реакций может помочь в коррекции поведения.

НАТАША

ИРА



Очень часто школьники могут наблюдать, как учителя наказывают одних за определенные поступки и прощают другим те же самые поступки, как это изображено с случае Иры и Наташи. Причины, по которым так может вести себя учитель, множество. Скажем, учителю могут нравиться или не нравиться определенные школьники. И что бы мы ни говорили, как бы ни осуждали подобные «индивидуальные предпочтения», тем не менее в реальной жизни они существуют и никуда от этого не деться. Учитель - не машина, у него есть собственные чувства, эмоции, отношения, которые нельзя просто выключить во время нахождения в школе. Мы с вами знаем, что приятие - это диадное отно-

шение и что степень приятия в каждой паре различна. Вместе с тем, нельзя одинаково принимать всех, поскольку это самый верный способ держать других людей на расстоянии и не проявлять искренней симпатии ни к кому. Поэтому, конечно же, у учителей были и будут любимчики, равно как и дети, которых они не любят. Однако, предъявляя требования к ученикам, весьма полезно выяснить для себя, насколько ваше личностное отношение к данному ребенку искажает восприятие его поведения.

Вместе с тем, нам кажется, что существование учительских предпочтений, равно как и различных учительских требований и стилей поведения не только не портит школу, но даже улучшает ее. В данном случае мы имеем в виду следующее. Многолетние попытки создать детям одинаковые равные условия обучения, указания применять равные требования к ученикам и одинаковые методики обучения привели к тому, что школа начала походить на парник со своим особым, щадящим климатом при полном отсутствии сорняков и вредителей. В результате, после окончания школы, попав во «взрослый» мир, большинство детей испытывают полный шок – мир оказывается более жестким и сложным, чем это казалось в школе. Задача школы не в том, чтобы обеспечить детям равное, заботливое, мягкое, одинаковое отношение со стороны всех учителей, а в научении их способам взаимодействия с различными людьми, неодинаково к ним относящимся (естественно, без крайностей), производя нечто вроде «социальных прививок».

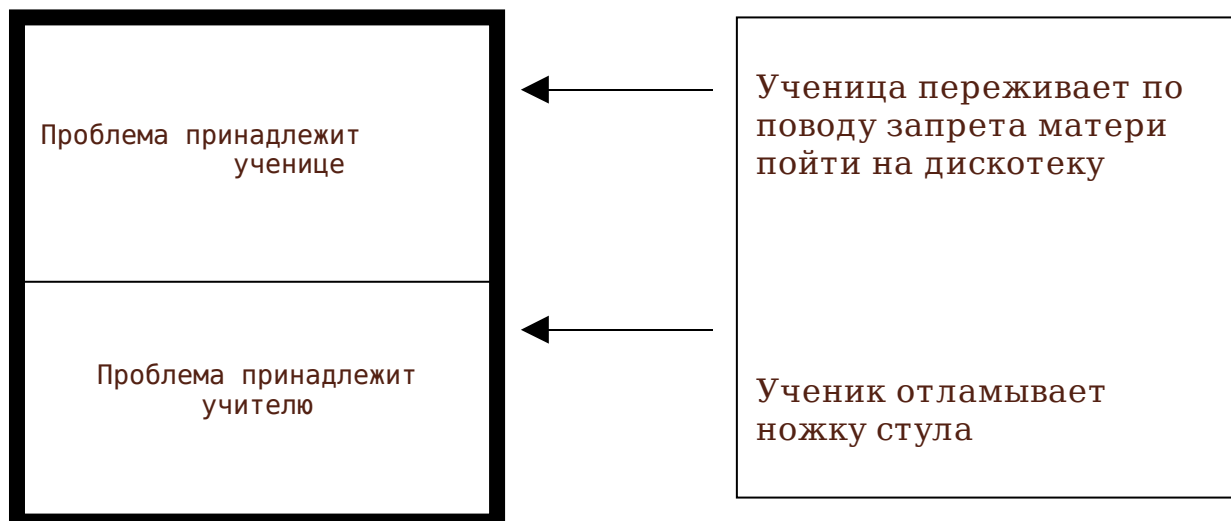
Ситуация, в которой осуществляется то или иное поведение, значительно влияет на степень его приемлемости или неприемлемости. В англоязычных культурах есть представление о «правильном месте и правильном времени». Как бы ни было хорошо поведение школьника, однако, если оно происходит не в нужном месте и не в нужное время, оно будет абсолютно неприемлемым. Крики и толкание учениками друг друга могут быть нормальными на уроках физкультуры и не подходить для урока математики.

Самый лучший способ испортить отношения с детьми и вырастить лягушек - давать им фальшивое приятие или неприятие.

Окно Гордона, которое мы использовали для того, чтобы разобраться с проблемой приемлемости или неприемлемости поведения школьников, является также прекрасным средством для распознавания, атрибуции и управления проблемами, возникающими при взаимодействии преподавателя и ученика.

Нижняя часть окна содержит неприемлемое поведение. Встречаясь с ним, учитель, естественно, бывает расстроен, раздражен, фрустрирован, испытывает гнев, боль и другие негативные чувства. Само собой разумеется, мы можем в этом случае говорить, что **у учителя есть проблема**. Для успешного осуществления обучения и воспитания педагог должен разрешать все проблемы, возникающие у него при осуществлении своих функций.

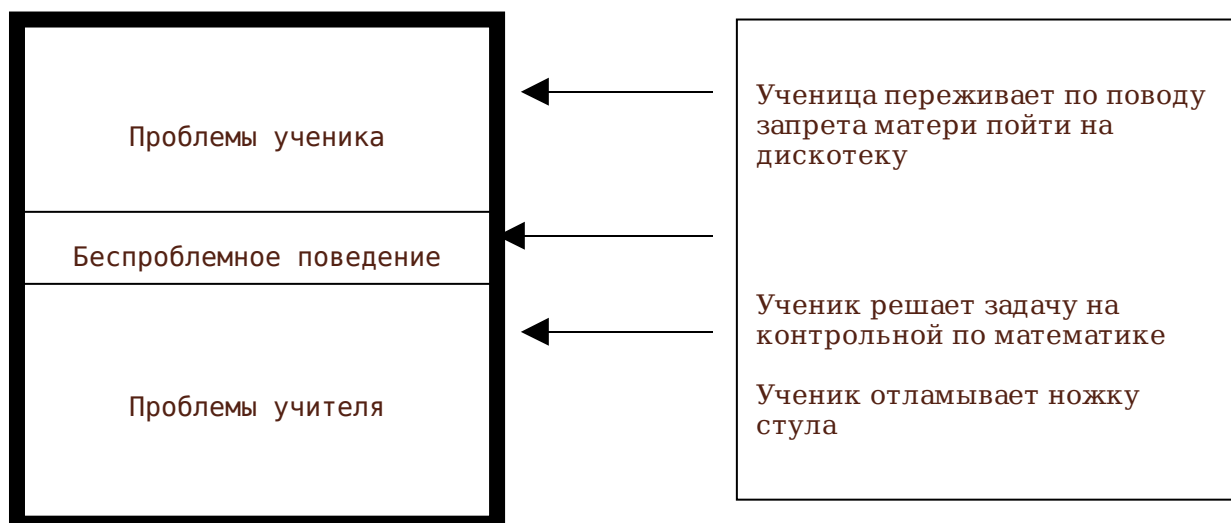
Когда поведение школьника находится в зоне неприемлемого поведения, тогда у учителя есть проблема, он владеет, ею, она принадлежит ему. Это очень важный момент - различие принадлежности школьной проблемы. Наши наблюдения показали, что практически все педагоги не могут правильно атрибутировать возникающие в классе проблемы.



Поведение ученика, который откручивает ножку стула, на котором он должен сидеть, находится в зоне неприемлемого поведения, поскольку может быть причиной появления трудностей у учителя. Он владеет этой проблемой.

Теперь представим, что на первой парте сидит девочка и заливается горючими слезами, правда, достаточно тихо. Ее мама запретила ей сегодня вечером идти на дискотеку. Эта ученица переживает проблему, связанную с ее собственной жизнью и весьма далекую от жизни учителя. Данная проблема принадлежит ученице и располагается в верхней части окна Гордона.

Может ли существовать поведение, которое бы не являлось ни проблемой учителя, ни проблемой ученика? Конечно, и оно попадает в центральную зону окна - беспроблемного поведения.



Например, таким беспроблемным поведением, относящимся к центральной зоне, может быть решение учеником задач по математике на контрольной, когда он спокойно и тихо работает за своей партой. При этом у него не возникает проблем и его поведение не является проблемой для учителя.

Правильное понимание вопроса «собственности» проблем, возникающих в педагогическом процессе, является краеугольным камнем при построении эффективных взаимоотношений учителя и ученика. Совершенно необходимо, чтобы учитель умел отличать события, воздействующие на жизнь школьника и являющиеся проблемой для поглядного, от событий, воздействующих на жизнь учителя совершенно конкретно и ощутимо и поэтому являющихся его проблемами. Эта способность дифференцировать проблемы является важной потому, что пути поведения педагога в случае наличия собственной проблемы и в случае, когда проблема принадлежит ребенку, значительно отличаются. Именно поэтому определение принадлежности проблемы является значимым педагогическим навыком.

Различия в собственности на проблему заключается в том, на кого оказывается существенный и конкретный эффект - на преподавателя или учащегося. Чтобы определить принадлежность проблемы, необходимо в затрудненной ситуации задать себе два вопроса:

1. *Испытываю ли я отрицательные эмоции от того, что поведение ученика оказывает реальное, осязаемое, конкретное воздействие на меня?*
2. *Испытываю ли я отрицательные эмоции от того, что ученик не такой, каким бы мне его хотелось видеть?*

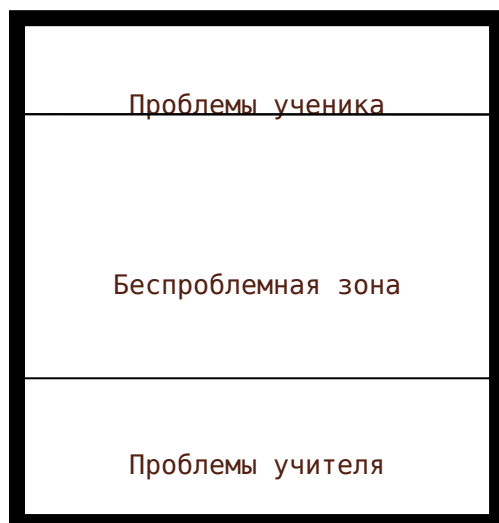
Если вы ответили «да» на первый вопрос, то проблема принадлежит, безусловно, вам и решать ее также должны вы. Если же «да» получил второй вопрос, то проблема, равно как и способы ее разрешения, принадлежат ученику.

Наиболее значимыми для успешной педагогической практики являются проблемы, принадлежащие преподавателю, без их решения учебный процесс вообще невозможен. Вместе

с тем, бывают ситуации, когда учитель может помочь ученику в разрешении его проблемы.

Жизнь любого человека, в том числе и школьника, никогда не бывает полностью свободна от проблем. Для людей школьного возраста эти проблемы могут быть связаны со школой, а могут и не быть. Тем не менее, дети вполне способны часть из них разрешить, а другие отложить на некоторое время, чтобы быть готовыми к обучению. Это жизненно им необходимо, поскольку только в беспроблемной зоне взаимоотношений процессы обучения и научения эффективны.

Если у ученика неприятности (он со страхом ожидает предстоящего объяснения с родителями по поводу полученных им отметок), то ему вряд ли будет легко сконцентрироваться на материале урока, излагаемом учителем. Если же поведение школьника находится ниже линии «приятия» и он во время урока портит учебное пособие, то учителю будет трудно сконцентрироваться на эффективном изложении.

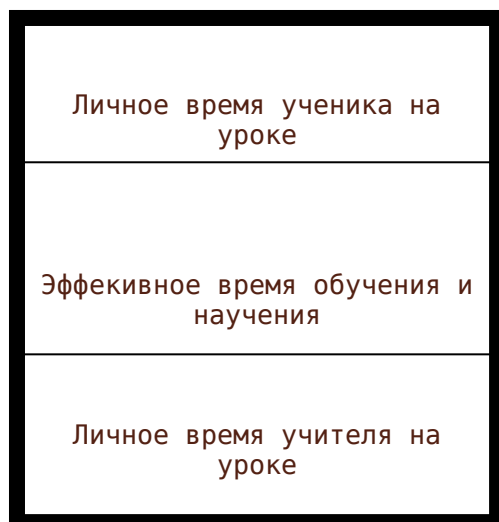


По-настоящему эффективное обучение изображено на диаграмме. Основное место в окне занимает беспроблемная зона. При этом учитель может беспрепятственно осуществлять свои функции и реализовывать принцевское поведение, одновременно помогая ученикам двигаться по направлению к принцам.

Как вы могли заметить, даже на этой схеме указаны проблемы ученика и учителя. Несомненно, насколько бы педагог не был бы принцевой личностью и не обладал преподавательским талантом, уйти от жизни невозможно.

Поэтому вы должны быть готовы к тому, что часть учебного времени даже у самого лучшего ученика будет посвящена решению или переживанию по поводу собственных проблем, равно как и вы в какие-то моменты урока можете вспомнить что-то личное.

Гораздо более эффективным являются преподавательские стратегии, которые учитывают эту человеческую особенность, а не борются с ней.



Вряд ли кто-нибудь способен напряженно заниматься шесть уроков подряд; но, применяя соответствующие приемы, мы можем «разбудить» ученика и привлечь его внимание в необходимый для нас момент.

ГЛАВА 9.

Проблемы ученика.
«Словарь лягушки» и
«Словарь принца»

Представьте себе своя класс:

- Егорова сидит, мечтательно уставившись в окно;
- соседка по парте задела Станкевич локтем, и она изо всей силы ударила ее линейкой;
- всегда аккуратная Шумаева пришла сегодня в грязной одежде;
- Вершинина опоздала на двадцать минут;
- Ташлык целый день пытается разговаривать на уроках;
- Мищенко, который всегда был заводилой шумных развлечений на перемене, сегодня сторонится сверстников и тихонько стоит в уголке коридора;
- Салякова преувеличенно громко смеется в ответ на любое слово Тищенко;
- у Угарова уже второй день глаза «на мокром месте».

Все эти и множества других вариация поведения ваших ребят являются посланиями, которые дети шлют окружающим, показывая, что с ним что-то не так, что у них есть проблемы.

Что должен делать учитель, когда он получает подобные детские сообщения? Он может игнорировать их в надежде, что все разрешится само собой. Он может сказать ученикам, что они должны сосредоточиться и забыть свои проблемы. Он может послать ученика к директору или психологу. Он может потребовать внимания под угрозой наказания. Наконец, он может перейти работать в другую школу, в надежде, что там у детей будет меньше проблем.

Многие учителя действительно не знают, что делать, когда дети находятся под гнетом своих проблем или переполнены эмоциями. Кое-кто очень любит подобные ситуации, в которых можно выступать в качестве советника. Другие же считают, что подобное «консультирование» не входит в обя-

занности учителя. Третьи считают, что они должны только «давать знания», все остальное - не их забота. Значительная часть учителей относится к проблемам своих учеников так же, как и руководители предприятий к проблемам своих работников - они должны быть оставлены дома.

Жизнь, однако, постоянно доказывает подобным учителям, что так не бывает. Если ребенок озабочен чем-нибудь, если он испытывает страх, тревогу, ненависть, если у него не удовлетворены витальные или межличностные потребности, то вплоть до момента удовлетворения этих потребностей проблемы учебы его будут не слишком волновать. Учитель, который попытается обучать такого ребенка, ничего кроме фрустрации и разочарования почувствовать не сможет.

Тем не менее, многие учителя пытаются помогать школьникам в решении их проблем. К сожалению, большая их часть опирается при этом только на свой собственный жизненный опыт. Очень незначительная часть учителей обучалась на специальных тренингах технике решения детских проблем. Поэтому попытки помощи далеко не всегда эффективны. Благие намерения ведут к подобным же результатам. Многие дети говорят, что учителя часто пытаются помочь им, однако их действия редко реально помогают.

Значительная доля учителей достаточно сензитивна для того, чтобы заметить, что с учеником что-то не так, что у него проблемы. Вместе с тем, одного распознавания признаков испытываемых школьником трудностей недостаточно.

Помощь учителей зачастую недостаточна потому, что они не знают, как эффективно ответить ученику. Для того, чтобы научиться этому, мы с вами сперва обратимся к обычным способам взаимодействия с учащимися, а затем - к эффективным.

Для рассмотрения обычных малоэффективных способов взаимодействия в классе нам придется вернуться к окну Гордона. Если вы видите, что ученик мечтает о чем-либо на уроке, то чья это проблема? Практически все учителя в

ответ на такой вопрос заявляют, то это их проблема, между тем, это проблема ученика. Действительно, подумайте, какой конкретный и осязаемый негативный эффект оказывает подобное поведение ученика на то, как вы ведете урок? Соответственно, это не ваша проблема.

Подобное предположение педагогами воспринимается с большим трудом. По нашим наблюдениям, большинство преподавателей стараются сделать «своими» любые проблемы, случающиеся в классе. Здесь нам снова следует вспомнить о лягушках и принцах и о том, какие права есть у учителей, а какие - у учеников.

Основная черта, отличающая принцев от лягушек - это осознание своих прав в различных областях жизни и сферах взаимоотношений и признание таких же прав за другими людьми (в том числе, детьми); неукоснительное соблюдение равенства своих прав и прав других людей.

Говоря о правах, мы не можем оставить в стороне проблему обязанностей. Какие же основные обязанности есть у учителя? Их можно сформулировать следующим образом:

- 1. делать свою жизнь счастливой;**
- 2. делать взаимодействие с детьми счастливым;**
- 3. помочь ученикам сделать их жизнь счастливой.**

Следующий шаг - определиться со своими личными правами, выяснить, что является вашими совместными правами с учениками, а что - личными правами учеников. Первый этап здесь - признать, что и у учеников есть собственные права, которые они могут и должны реализовывать самостоятельно, а также то, что ваши совместные права вы можете осуществлять только совместно. Схема прав выглядит следующим образом:

личные права ученика
совместные права ученика и учителя
личные права учителя

Что может быть личным правом ученика?

- Приходить в школу в любом настроении.
- Самому определять степень успешности своего обучения - быть отличником или двоечником.
- Самому выбирать друзей и круг общения.
- Одеваться в ту одежду, которая нравится.
- Читать те или иные книги, смотреть определенные телепрограммы и т.п.
- Получать удовольствие от учения.

Что может быть личным правом учителя?

- Приходить в школу в любом настроении.
- Преподавать в своей собственной манере.
- Получать удовольствие от работы.

Мы не будем перечислять все права детей и учителей - это займет слишком много места да и едва ли возможно. Каждый из вас может это сделать самостоятельно. То же самое относится и к совместным правам школьников и учителей. Мы укажем только на основное совместное право - эффективно в с удовольствием обучать и обучаться, которое можно реализовать только общими усилиями обеих сторон. Наиболее аффективно урок проходит в том случае, если личные проблемы ученики решают в свое личное время, учителя – в свое, а совместные – в совместное время урока.

Теперь вернемся к нашему школьнику, мечтающему во время урока. Его поведение является использованием его права на самостоятельное определение успешности обучения. Учитель, пытающийся оторвать его от мечтаний, нарушает права ребенка. Поскольку поведение школьника не оказывает ощутимого конкретного негативного эффекта на преподавателя, то поведение школьника является его собственной проблемой.

Попытки решать за других людей их проблемы практически всегда оканчиваются неудачно, поскольку не существует эффективных способов, позволяющих это сделать. Все, что говорится в таком случае, либо блокирует дальнейшее взаимодействие с учеником, либо затрудняет решение проблемы, либо разрушает установившуюся связь учитель-школьник, поэтому мы называем это «**Словарем лягушки**».

Тысячи различных сообщений из «Словаря лягушки», показывающих отрицательное отношение учителя к ученику, укладываются в двенадцать категорий. Эти сообщения блокируют эффективные взаимодействия педагога и учащегося, замедляют, искажают или даже прекращают их, а ведь именно двусторонняя коммуникация является необходимой для помощи ребенку в разрешении его проблем, мешающих эффективному обучению.

Предположим, что школьник не может справиться с учебным заданием. Тем или иным способом он показывает, что у него есть проблема и что она действительно беспокоит его. Здесь очень часто применяются пять типов сообщений,

общей чертой которой является то, что все они предлагают ученику решение проблемы, приемлемое с точки зрения учителя (вне зависимости от эффективности):

1. приказы, команды, указания (*«Перестань жаловаться и доделай работу!»*);
2. предупреждения, угрозы (*«Займись делом, если хочешь иметь хорошую оценку!»*);
3. морализирование, наставления, напоминание обязанностей (*«Ты знаешь, что учеба - это твоя работа. Свои личные проблемы ты должен решать дома»*) ;
4. советы, предложения, готовые варианты поведения (*«Все, что тебе следует сделать - это правильно распланировать свое время. Тогда ты будешь успевать выполнять все задания»*);
5. поучения, проповеди, приведение логических аргументов (*«Давай посмотрим, как обстоят дела. До контрольной осталось всего три дня. Тебе следует хорошенько помнить это, чтобы к ней подготовиться»*).

Многие учителя считают, что очень полезно указывать детям на совершаемые ошибки, на их глупость, на неправильное поведение. Для решения этой задачи применяются три следующие типа сообщений:

6. оценивание, критика, осуждение (*«Ты просто большой лентяй или страшный волынщик!»*);
7. обзывание, стереотипизация, наклеивание ярлыков (*«Говори нормально, что ты блеешь, как усталый козел?!»*);
8. интерпретация, анализирование, диагностирование (*«Это всего лишь означает, что ты пытаешься увильнуть от ответа на вопрос»*).

Иногда учителя считают, что они помогают ученику, если отрицают наличие у него какой-либо проблемы (Это похоже на детское убеждение - закрыл глаза, и трудности исчезли). Такие сообщения бывают двух видов:

9. поощрение, соглашательство, положительное переоценивание (*«Я считаю, что ты очень способный мальчик. Если ты хорошенько подумаешь, то прекрасно решишь эту задачу»*);
10. ободрение, симпатизирование, утешение, подерживание (*«Знаешь, ты не первый, кто переживает подобное. Я, например, когда сдавала экзамены, столкнулась с тем же самым. Но я уверена, что ты сумеешь все правильно понять и тебе станет легче»*).

Очень часто коммуникации между педагогом и учащимся блокируются вопросами, которые задает первый. (Причем многие учителя даже осознают это, но продолжают задавать прямые вопросы, потому что они «нуждаются в информации». Эта потребность в дополнительной информации возникает потому, что учителя пытаются решить проблемы за школьника и преподнести ему решение «на блюдечке», вместо того, чтобы помочь ученику самому разрешать свои проблемы):

11. выпрашивания, зондирование, допытывание, допрашивание *«Ты думаешь, что эта задача для тебя слишком трудная? Сколько же времени ты на нее потратил? Почему ты раньше не попросил помощи? Почему ты убил почти весь урок на один этот пример?»*

Наконец, последний тип сообщений используется для того, чтобы вообще не иметь дела с проблемами школьников, а удалить от себя и сами эти проблемы и учеников, насколько это возможно:

12. смена темы, отвлечение, сарказм, ерничанье (*«Успокойся, давай поговорим о чем-нибудь более приятном», «Вернемся к теме урока», «Кажется, кто-то сегодня встал не с той ноги»*).

Учителя, знакомясь с подобными высказываниями, с удивлением отмечают, что они очень схожи с текстами, произносимыми ими в классе. Впрочем, дети, которые участвовали в наших тренингах, говорят, что такие высказывания они слышат не только от преподавателей, но и от собственных родителей.

При знакомстве со «Словарем лягушки», у преподавателей возникает три основных вопроса:

1. Что плохого в поучении, приведении логических аргументов и фактов? (*«Разве это не является основной функцией учителя?»*).
2. Почему оценивание и позитивное переоценивание становится препятствием в коммуникациях между учителем и учеником? (*«Разве нас не учили, что похвалами и пряниками можно усилить желаемое поведение?»*),
3. Почему выпрашивание неэффективно? (*«Ведь мы можем научить ребенка чему-нибудь и удостовериться, что он нас понял, только задавая ему вопросы»*).

Прежде всего, рассмотренные нами блоки общения являются таковыми только в том случае, когда они применяются к ученику, у которого есть проблемы. От них мало толку, когда поведение ученика располагается в верхней части окна Гордона - в зоне собственных проблем школьника.

Когда подобные высказывания происходят в беспроблемной зоне, они, в принципе, допустимы (хотя и пользы от них нет никакой) просто потому, что во взаимоотношениях ученика и учителя нет никаких трудностей.

Возьмем к примеру приведение фактов, логических аргументов и сообщение информации. В том случае, когда уче-

ник готов к обучению (у него нет проблем), и педагог готов к преподаванию (у него тоже нет проблем), то тогда, несомненно, сообщение информации, приведение фактов будет адекватно со стороны учителя и усвоено учеником. Однако картина меняется, если учащимся занят или расстроен своей проблемой. Тогда получение школьником информации и усвоение ее затруднено влиянием его проблемы. Взрослый ученика должен быть свободен для своей деятельности.

Теперь похвалы и оценивание. Преподаватели активно сопротивляются идее о том, что похвала относится к «Словарю лягушки». Похвалы приятны всем, многие думают, что это - универсальным мотиватор (*«Хвалите их, и они для вас горы свернут»*). Подобный подход поддерживается различными психологическими школами. Считается, что позитивные оценки, похвалы, «добрые» слова способны усилить «положительное» поведение школьников. Однако дело обстоит не так просто. С точки зрения построения эффективных отношений между учителем и учащимся, похвала выглядит следующим образом:

1. Когда у школьника есть собственная проблема, которая, зачастую, вызывает у него неприятные эмоции и разочарование в себе или в своем поведении, он либо просто не слышит похвал, либо у него возникает чувство, что учитель просто не может его понять; либо он воспринимает похвалу учителя как издевку и в еще большей степени усиливает свое защитное поведение.
2. Существенным моментом в «хвалении» является спонтанность, искренность. Если ученик почувствует, что учитель манипулирует оценкой, говорит не то, что думает и чувствует, а то, что «надо» для закрепления нужного поведения, он наверняка подумает: *«Ты говоришь это только потому что хочешь, чтобы я всегда так поступал»*. Результат таких похвал, по большей части, отрицательный.

3. Хвалить одного из учащихся класса - великое искусство. Когда вы хвалите одного, все остальные ученики чувствуют, что им дали отрицательную оценку (ведь их-то не хвалят).
4. Для значительного количества детей похвала становится социальным наркотиком. Поэтому они крайне болезненно реагируют на снижение частоты похвал («Почему вы не обратили внимание на мою работу? Вы думаете, она плохая?»).

Похвала выполняет свою функцию только тогда, когда отношения учитель-ученик находятся в беспроблемной зоне. Здесь, действительно, правильно сформулированная и искренняя похвала способна инициировать дальнейшие успехи школьников. Виды похвал и правила хваления мы с вами рассмотрим несколько позже.

Теперь проясним, что же плохого может быть в задавании вопросов? Собственно говоря, ничего плохого. Все дело в том, **как** вы это делаете. При использовании выпрашивания, то есть при задавании **прямых** вопросов, вы гарантированно наткнетесь на плотную защиту объекта внимания. Это естественно, поскольку прямые вопросы грубо врываются во внутренний мир другого человека, куда вас не приглашали. Очень немногие люди способны терпеть это, большинство либо замыкается, либо отвечает агрессией. Попробуйте сами оказаться в позиции выпрашиваемого. Представьте, что не слишком близкий человек, которому вы, к тому же, не очень доверяете, вдруг подступает к вам: «Скажите, в каком состоянии ваши интимные отношения с мужем? На что, конкретно, вы тратите свои деньги? Что вы действительно думаете о нашем директоре школы?» (Как вы себя почувствуете и что ответите такому человеку? А не часто ли мы ставим школьников в подобное положение?).

Предположим, что вы отказались от выпрашивания, но решили выяснить, почему Гармашова сегодня угрюма. В этом случае вы представляете себе возможные причины такого

еу состояния и запрашивает подтверждения ваших гипотез у Гармашевой. Однако вероятность попадания в «десятку» - угадывания верной причины, очень низка. Выглядит это так:

У.: Гармашева, ты что-то угрюма сегодня.

Г.: Угу.

У.: Что, с родителями поссорилась?

Г.: Не-а.

У.: Может, с Цурюк подралась?

Г.: Не-а.

У.: Ты не заболела часом?

Г.: Да не.

У.: Может, уроки не выучила?

Г.: Не-а.

У.: Или спать легла поздно?

Г.: Не-а.

Так может продолжаться до бесконечности. В результате учитель раздражается, что Гармашева такая скрытная. Гармашева же с тоской думает: *«И чего пристал?»*

Наконец, задавая вопрос, вы тем самым направляете вашу беседу в то или иное русло, при этом вы не можете быть уверены, что направили ее в нужное русло. Например, ученик вам говорит: *«Юрий Андреевич, как вы думаете, куда мне лучше пойти - на юридический или в радиотехнический?»*, на что вы ему отвечаете: *«Ты думаешь, где больше сможешь зарабатывать?»*. Тем самым вы направляете беседу в сторону обсуждения финансовых проблем. Между тем, проблема ученика может лежать совершенно в другой области. Например, для поступления в радиотехнический необходимо уехать в другой город, а здесь остается девушка и друзья; или он считает себя недостаточно «гуманитарным» для поступления на юридический; или он вообще не может выбрать будущую профессию и т.п.

Что же происходит, когда мы предъявляем школьникам сообщение из «Словаря лягушки»? Предположим, ученик говорит: *«Я ненавижу школу и не переносу разговоры о*

ней». Если вы отвечаете подобным образом: «О, я понимаю, каждый из нас в детстве иногда чувствовал то же самое. Это у тебя пройдет, когда ты станешь старше», то ученик может чувствовать:

- вы не думаете, что мои чувства действительно имеют значение;
- вы не разделяете моего отношения к школе;
- вы, должно быть, думаете, что я ненормальный;
- вы, наверняка, думаете, что это я должен измениться, а со школой все нормально;
- вы вообще не воспринимаете мои слова серьезно;
- вы думаете, что я еще не дорос, чтобы судить о школе.

Когда учитель говорит что-либо ученику, используя «Словарь лягушки», он всякий раз сообщает и нечто об ученике. Вот что говорят ученики, получающие подобные сообщения:

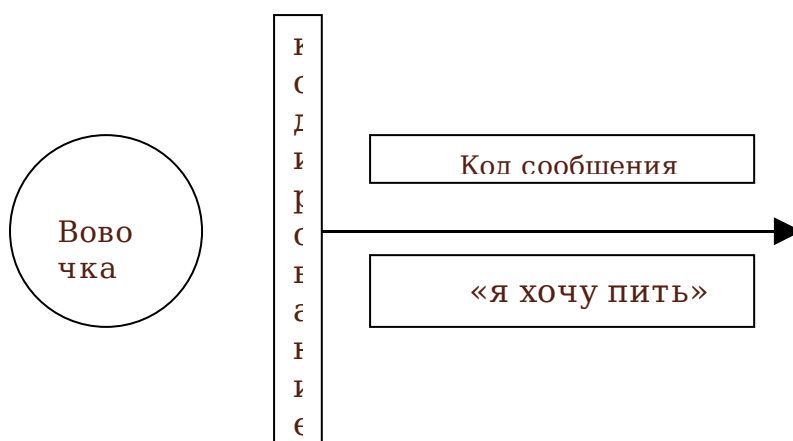
- Они (учителя, взрослые) заставляют чувствовать себя незначительным, ненормальным.
- Они заставляют меня защищаться или злиться.
- Они заставляют чувствовать меня виноватым или плохим.
- Они заставляют меня почувствовать, что они силой изменят меня, потому что им не нравится, каков я сейчас.
- Они так обращаются со мной, что я чувствую себя маленьким ребенком.
- Они заставляют меня почувствовать, что меня никто не может понять.
- Они показывают мне, что мои чувства никого не заботят.
- Они заставляют чувствовать меня свидетелем в суде под перекрестным допросом.

- Они показывают мне, что их не интересует то, что я говорю.
- Они постоянно прерывают меня, не дают говорить.

Давайте обратимся в глубь вопроса - почему люди вообще говорят? Что побуждает в человеке жажду коммуницировать? Процесс общения стартует, когда один человек начинает говорить что-то другому из-за того, что у него есть потребность, которая, если можно так выразиться, находится внутри его. Физиологические и психологические потребности человека как бы стучатся внутри каждого из нас, требуя выхода во внешний мир и своего удовлетворения. Говорение в этом смысле есть попытка взаимодействия того, что внутри человека, с внешним миром.

Но каким образом это происходит? Ведь совершенно невозможно напрямую выразить, передать другому человеку сообщение о том, что происходит у нас внутри. Все это наши собственные интимные процессы и они так и остаются внутри нас. Для того, чтобы сообщить другому о своем внутреннем состоянии, мы вынуждены пользоваться определенными, выработанными обществом «кодами», тогда как другой человек, воспринимающий наше сообщение, вынужден его «раскодировать». Наш язык, все вербальные сообщения - это коды, которые *будто бы* эквивалентны нашим чувствам и потребностям, но отнюдь не эти чувства и потребности сами по себе.

Предположим, что у вашего ученика, сидящего за третьей партой справа, возникла потребность в воде, он испытывает жажду. На схеме ученик (Вовочка), кодирует сообщение о своей потребности и посылает его получателю (слушателю).



Случается, что коды сообщений кристально ясны. Так, сообщение «Я хочу пить» может быть легко понято. К сожалению, таких ясных и понятных сообщений мы с вами получаем очень немного. По большей же части сообщения людей закодированы сложнее, так, что иногда их декодировать могут только они сами (да и то не всегда).

При этом кодирование отличается неприятной особенностью - произносимый текст в принципе где-то связан с испытываемыми субъектом чувствами и потребностями, но выражены эти чувства крайне неясно. В нашем случае, вместо того, чтобы сказать «Я хочу пить», Вовочка может произнести «*Виктория Александровна, как вы думаете, воду в школе не выключили?*», либо он может закодировать сообщение в еще большей степени - «*Виктория Александровна, а сколько там стало до конца урока?*».

Выраженные таким способом, сообщения могут быть абсолютно непоняты получателем, либо неправильно интерпретированы им. Так, приняв сообщение «*Сколько времени осталось до конца урока?*», Виктория Александровна может подумать, что Вовочка действительно интересуется отрезком времени до перемены. Но сообщение может быть воспринято не только напрямую, так, Виктория Александровна может сказать: «*Вовочка, сколько бы там ни осталось до звонка, тебя-то я спросить успею*». В этом случае закодированное сообщение декодировано совершенно неверно.

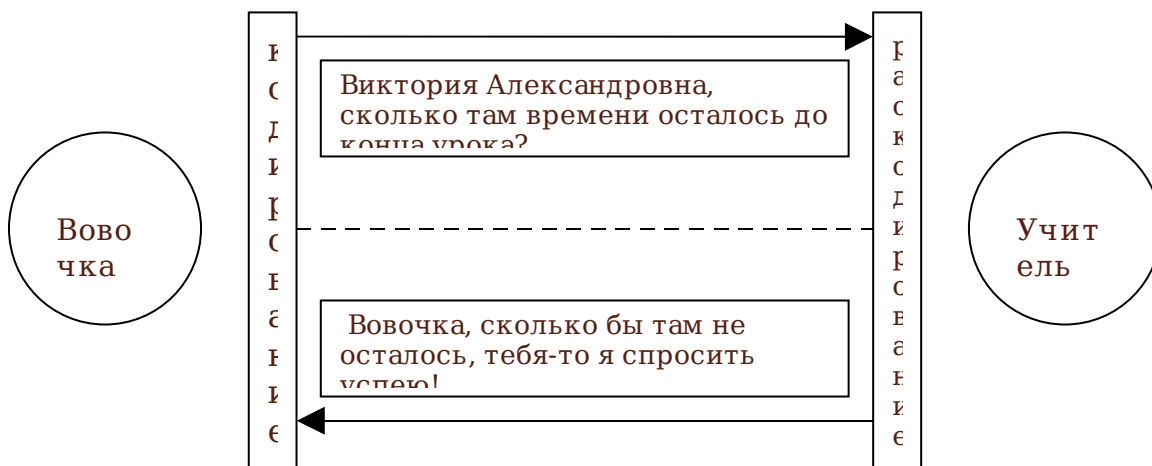
Ниже приводим несколько сообщений школьников, содержание которых не просто понять учителям, потому что они сверхсложно закодированы, или «суперкодированы», в результате чего чувства, потребности, страхи учеников так и остаются нераскрытыми внутри их.

Чувства школьников:	Их закодированные сообщения:
I. Беспокойство по поводу надвигающейся контрольной	Скажите, а зачем мы вообще должны изучать всю эту тригонометрическую чепуху?

- | | |
|---|---|
| 2. Страх, что не сможет выполнить слишком большое домашнее задание. | Ирина Савельевна, я не могу понять этот материал. |
| 3. Страх быть отвергнутым и непринятым. | Эта Мешкова такая задавака и вы скочка! |
| 4. Разочарование от того, что его не взяли в поход. | Я ненавижу походы - это только для маленьких детей. |

Вследствие того, что сообщения детей по большей части суперкодированы и поэтому их сложно понять, учителю глупо отвечать только на один код. Если поступать подобным образом, то непонимание поколений, то, что в русской литературе издавна называлось проблемой «отцов и детей», будет обеспечено. В этом случае преподаватель никогда не сможет по-настоящему помочь ученику, так как он не знает, что беспокоит школьника. Вместе с тем, если педагог реагирует только на внешний код суперкодированного сообщения; он показывает ребенку, что не понимает его проблему и взаимодействие в еще большей степени нарушается.

Давайте вернемся к нашему примеру с Вовочкой и представим полную картину коммуникации:



Таким образом, всякий раз, когда вы реагируете на внешнюю форму суперкодированного сообщения, вы посылаете

ученику свое кодированное сообщение, которое он, в отличие от вас, декодирует очень ясно – «Я плохой». Именно таким способом удается успешнее всего воспитать лягушку.

Практически все учителя, с которыми нам доводилось работать, согласны с идеей о том, что преподаватель должен помочь ученику. При этом под помощью они понимают какие-нибудь активные действия, прежде всего, собственное вмешательство в жизнь ученика и разрешение учителем детских проблем (независимо от желания школьника). Значительно меньшее количество учителей понимают и принимают идею о том, что простое «слушание» способно помочь другому человеку, Однако, это так.

Педагоги – профессиональные коммуникаторы, и как таковые они вынуждены проводить много времени просто слушая (в этом их профессия очень близка к психологам и психиатрам).

Эффективные педагоги, равно как психологи и психиатры, знают, что слушание – одно из самых мощных орудий коммуникатора. Мы имеем в виду такое слушание, которое приглашает собеседника говорить о своих проблемах, облегчает его состояние, помогает ему выразить обуревающие его эмоции. Такое слушание сообщает собеседнику, что вы действительно заинтересованы в нем, что вы принимаете его таким, каков он есть, со всем его проблемами и что вы способны помочь ему.

Почему с таким трудом воспринимается мысль о слушании как главном инструменте коммуникатора? Потому что многие учителя, как, впрочем, и родители, а также и все остальные люди считают, что коммуникатор должен не слушать, а говорить и указывать человеку с проблемой, что должен делать последний, давать ему советы, предупреждать его, принимать за него решения, разрешать ему что-то делать или не разрешать, задавать вопросы и оценивать его.

Педагоги, принимавшие участие в тренингах, первоначально не могли поверить, что лучший способ помочь другому человеку в его проблеме – просто быть с ним, слы-

шать его, принимать его, а вовсе не решать за него проблему. Однако, научившись этому, они уже не могли представить другого способа обращения с детьми. Поэтому теперь мы с вами займемся способами **эффективного слушания**.

Пассивное слушание

Достаточно мощным средством, побуждающим собеседника к продолжению разговора, может быть ваше молчание, «приправленное» невербальными знаками, показывающими вашу заинтересованность в предмете разговора. Это могут быть: внимательное смотрение в глаза собеседнику, улыбка, кивание головой и т.п. Сюда же можно отнести различные междометия - «Ага» , «Угу», «О», «Ох», «Ну», «И» и так далее.

Поддакивание

Положительно воздействуют на собеседника, помогают ему рассказать вам свои проблемы различные слова, подтверждающие вашу искреннюю небезучастность. Это могут быть слова такого рода: «Да», «Да-Да», «Так», «Вот как», «И что», «Что Вы говорите» , «Продолжайте» , «Это очень интересно» и тому подобное.

Желательно в разговоре использовать невербальные и вербальные свидетельства вашей заинтересованности. Например, вы можете кивать головой, потом сказать «Да», потом почесать висок, потом сказать «Да-да», затем пожать плечами и сказать «Ну-ну». Желательно, чтобы эти знаки экспонировались не реже одного раза в две минуты, при этом, если у собеседника высокий темп речи, то их можно проявлять чаще, ежели темп низкий - пореже. Здесь вам придется подстраиваться под собеседника, так как если вы, к примеру, слишком часто поддакивать человеку с медленным темпом речи, то он в конце концов остановится и с недоумением воззрится на вас, пытаясь сообразить - что это с вами происходит?

Поддакивание и невербальные знаки внимания являются прекрасными средствами стимулирования высказываний собеседника, однако, зачастую, их оказывается недостаточно. Вашему партнеру требуется еще что-то, побуждающее его сказать больше, приоткрыть свою проблему, а есть люди, которые не могут даже начать разговор. Здесь можно применить «помогающее высказывания», такие как: «Ты хочешь еще поговорить об этом?», «Мне кажется, ты принимаешь эту проблему близко к сердцу», «Я внимательно тебя слушаю», «Это очень интересно, продолжай, пожалуйста», «Может, ты мне расскажешь об этом подробнее?».

Заметьте, что все эти помогающие высказывания являются «открытыми» вопросами и высказываниями. В них не содержится оценка того, что сказал собеседник.

Применение даже этих перечисленных средств значительно повышает педагогическую квалификацию учителя, помогая ему понять проблему ученика. Попробуйте и вы начать с этих приемов. При этом вы будете испытывать:

1. сложности, воздерживаясь от попыток применить «Словарь лягушки»;
2. удивление от того, что вы даже не представляли, какие проблемы на самом деле волнуют школьников;
3. чувство облегчения, когда ученик начинает искренне говорить с вами, не боясь окриков и оценок;
4. чувство близости с доверившемся вам учеником.

Все вышеперечисленные средства работают на эмпатию, сопереживание другому человеку, которая фацилирует (облегчает) процесс высказывания. Однако, применяя эти приемы, вы должны знать, что результат разговора трудно заранее предвидеть.

Шк.: Эльвира Павловна, мне нужно с Вами поговорить.

Уч.: Да-да.

i

Шк.: Это по поводу сценария вечера именинников.

Уч.: Да.

Шк.: Я его не сделаю. У нас ничего не получается. Я не буду этим больше заниматься.

Уч.: (молча глядя в глаза ученику, кивает).

Шк.: Я уже третий вечер засиживаюсь здесь допоздна. Остальные давно ушли домой. Они думают, что если я режиссер, то я должен делать все сам. Так не пойдет.

Уч.: Ага.

Шк.: Оля и Лена не написали диалог, Витя не подготовил рисунки, а посмотрите, что принес Дима - что я с этим должен делать?

Уч.: (молча кивает).

Шк.: (молчит, потом кивает и говорит) Все дело в том, что каждый пытается переложить работу на другого. Нам нужен список того, что необходимо сделать и в какой последовательности. Тогда каждый будет знать, за что он отвечает и когда это надо сдать.

Уч.: Да, наверное.

Шк.: Я, вероятно, напишу этот список сегодня.

Уч.: Хорошо.

Шк.: До свидания, Эльвира Павловна, спасибо Вам.

Уч.: До свидания, Игорь.

Пассивное слушание, поддакивание и высказывания, помогающие взаимодействию педагога с ребенком, имеют тем не менее, существенные ограничения - они в определенной степени сужают общение, поскольку вся активность лежит на высказывающейся стороне. Кроме того, говорящий никогда не знает, насколько слушатель его понял: он только видит, что его слушают. Подобные ответы не всегда позволяют углубиться в суть проблемы, выявить скрытые мотивы и чувства говорящего. К тому же, последний не знает, насколько слушатель принимает его высказывания, так как

воспринять он может только заинтересованность другого человека в его проблеме.

Таким образом, все перечисленные способы слушания являются пассивными и не говорят о том, насколько и что понял слушатель. Ситуация очень схожа с театром – актер на сцене знает, что зрители тут и что они ему внимают, но больше ничего о состоянии зрителей он не может уверенно сказать.

Эффективная деятельность педагога в качестве коммуникатора предполагает не только слушание проблем ребенка, но и понимание их сути. Для обеспечения этого понимания применяется так называемое «**активное слушание**».

Активное слушание включает в себя:

1. парафраз;
2. редакцию;
3. вербализацию.

Парафраз

Парафраз – это наиболее полное, практически близкое к оригинальному тексту, повторение высказывания собеседника.

Например, представьте, что к вам подходит коллега и говорит: «*Мне бы хотелось узнать, что Вы думаете о методике Амонашвили?*». Парафраз в данном случае будет таким:

- Вы спрашиваете, что я думаю о методике Амонашвили? либо,
- Что я думаю о методике Амонашвили? либо,
- Вас интересует, что я думаю о методике Амонашвили?

В принципе, парафразировать можно как во втором варианте, то есть без вводных слов. Однако значительно эф-

фективнее получается парафраз с вводными словами типа:

- Вы спрашиваете, что...
- Вы интересуетесь...
- Вы говорите, что...

Естественно, что таких вводных слов можно использовать множество. Основная их особенность состоит в том, что вы подчеркиваете, что парафразируемое вами высказывание на самом деле принадлежит вашему собеседнику.

Еще примеры парафразирования:

- Как *Вы* относитесь к тому, чтобы съездить на курсы повышения квалификации?

Вариант:

- Вы спрашиваете, как я отношусь к тому, чтобы съездить на курсы повышения квалификации?
- либо
- Как я отношусь к тому, чтобы съездить на курсы повышения квалификации?

...

- Мне приходится напоминать Вам о необходимости заполнять классный журнал уже в третий раз.
- Вы говорите, что напоминаете мне о заполнении классного журнала уже в третий раз.

Редакция

Редакция – это повторение наиболее значимой, с вашей точки зрения, части высказывания партнера. Практически всегда в фразах, которые говорят люди, содержится не одна, а несколько мыслей. Редактирование высказываний собеседника позволяет направлять ход разговора в ту или иную сторону, сосредотачивая его на одной из высказанных мыслей. Например:

- Людмила Алексеевна, я слышала, что у Вас там какие-то неприятности, но, тем не менее, во вторник к нам ожидается комиссия, а вы до сих пор не подготовили справку о текущей успеваемости Вашего класса?

Эта фраза, как вы видите, состоит из нескольких частей, каждая из которых может быть предметом особого разговора:

1. у Людмилы Алексеевны какие-то неприятности;
2. во вторник ожидается комиссия;
3. до сих пор не подготовлена справка;
4. что-то не так с успеваемостью именно этого класса.

Соответственно, вы можете редактировать исходный текст, меняя ход беседы в интересующем вас направлении. Так, если вы выберете четвертый вариант, то редакция будет выглядеть следующим образом:

- Вы говорите об успеваемости моего класса?

При выборе третьего варианта:

- Вы говорите, что я не подготовила справку?

Здесь следует отметить, что слова « до сих пор » редуцируются. Они содержат элемент оценки, которая всегда ведет не к « мирному » выяснению вопроса, а к военным действиям. Оценки можно оставлять, если вы решили поскандальить с собеседником, в противном случае от них лучше избавляться, как при редактировании, так и при парафразировании.

При выборе первого варианта:

- Да, Виктория Павловна, у меня неприятности.

Вербализация

Вербализация - это высказывание, в котором вы делаете предположения о мотивах, побудивших вашего собеседника сказать исходную фразу. Мотивов этих может быть

множество. Рассмотрим, к примеру, фразу, которую мы редактировали. Для каждого из выделенных нами направлений можно предположить один или несколько мотивов. Так, для первого направления (I)

1. желание более подробно узнать о неприятностях Людмилы Алексеевны;
2. желание показать Людмиле Алексеевне, что неприятности - ее личное дело и что в школе им нет места;
3. сопереживание Людмиле Алексеевне;
- 4, злорадство, что у Людмилы Алексеевны неприятности.

Соответственно, возможны следующие вербализации первого направления:

1. Вы хотите знать, что у меня случилось?
2. Вы считаете, что свои проблемы я должна оставлять дома?
3. Вы мне сочувствуете?
- 4: Вас радует, что мне плохо?

Мотивы для второго направления (II):

- I. опасения проверки деятельности школы;
2. опасения, что комиссия придет слишком рано и школа не сумеет к ним подготовиться;
3. опасения, что комиссия найдет что-то именно в работе Людмилы Алексеевны.

Соответственно вербализации:

- I. Вы опасаетесь этой комиссии?
2. Вы думаете, что мы не успеем подготовиться ко вторнику?
3. Вы хотите сказать, что комиссия займется именно мной?

Мотивы третьего направления (III):

1. раздражение тем, что справка до сих- пор не готова
2. опасения, что справка не будет готова до вторника;
3. сомнения, что Людмила Алексеевна сама сможет подготовить справку;
4. желание предложить помощь в подготовке справки

Вербализации:

1. Вам неприятно, что я не подготовила справку?
2. Вы сомневаетесь, что я вовремя подготовлю справку?
3. Вы думаете, что я сама не смогу подготовить эту справку?
4. Вы хотите предложить мне помощь?

При выборе четвертого (IV) направления возможны следующие мотивы:

1. беспокойство по поводу низком успеваемости этого класса;
2. беспокойство по поводу внезапного ухудшения успеваемости класса;
3. обеспокоенность тем, что класс снижает общую успеваемость;
4. беспокойство по поводу успеваемости некоторых учеников.

Вербализации:

1. Вас беспокоит низкая успеваемость моего класса?
2. Вы считаете, что успеваемость класса внезапно ухудшилась?
3. Вы думаете, что мой класс портит общешкольную картину успеваемости?
4. Вы вспомнили о моих второгодниках?

Конечно, можно уловить и большее количество возможных мотивов, побудивших собеседника к высказыванию. Вместе с тем, при вербализации следует придерживаться правила - при выдвижении гипотез о мотивах опираться только на высказанный партнером текст и не продуцировать предположения, лежащие далеко за границами разговора. Иначе могут возникнуть идеи, никоим образом не связанные с действительностью:

- Людмила Алексеевна, президент известного банка, неизвестно зачем цепляющаяся за учительскую ставку, задолжала государству два миллиона долларов налога и теперь никак не может справиться с налоговой документацией, вследствие чего ей некогда составит справку об успеваемости;
- известно, что Людмила Алексеевна - агент цру, по ночам фотографирующий из-за угла продукцию соседнего завода, должна до вторника отослать донесение в центр, так что ей будет не до справки;
- комиссия будет из Японского министерства образования, а у Людмилы Алексеевны плоховато с японским и ей никак не успеть до вторника;
- Людмила Алексеевна - главарь местной мафии, желающий купить для своих преступных целей здание школы, поэтому она специально не готовит справку об успеваемости класса, ожидая, что комиссия закроет школу и тогда она приберет ее к рукам и наладит производство героина;
- Людмила Алексеевна сознательно вредит директору школы, поскольку последняя уводит уже третьего ее мужа.

Подобные гипотезы не только не прояснят проблему, но еще больше запутают ее. Если же вы выскажете такого рода вербализации вслух, у собеседника возникнет сомнение в умственных способностях говорящего.

* * *

Хотелось бы привести несколько случаев, взятых непосредственно из учительской практики и последовательно их парафразировать, редактировать и вербализовать. Тексты мы приводим буквально, поэтому выглядят они не совсем книжно. Итак, к вам приходит мать одного из ваших учеников и говорит:

- Мой Витенька до одиннадцатого класса учился хорошо. И еще у него нагрузки, дополнительно занимается с преподавателем английского, и спортивная секция по борьбе, а теперь еще вы требуете, чтобы он посещал факультатив...

Парафраз:

- Вы говорите, что раньше Витя хорошо учился и у него дополнительные нагрузки, а я требую его присутствия на факультативе...

Редакции:

1. Вы хотите сказать, что до последнего класса Витя хорошо учился?
2. Вы говорите, что у него дополнительные нагрузки?
3. Я требую, чтобы он посещал факультатив?

Вербализации:

1. Вы считаете, что теперь он стал учиться хуже?
2. Вы думаете, что у него слишком много дополнительных нагрузок?
3. Вы считаете, что Витя стал учиться хуже из-за дополнительных нагрузок?
4. По Вашему мнению, он стал хуже учиться, так как ему не хватает времени из-за факультатива?
- 5: Вы полагаете, что факультатив мешает ему заниматься английским и борьбой?

*

Следующая ситуация – к вам подходит ваш ученик и говорит:

– Вот Вы, Ольга Ильинична, сказали, чтобы меня выбрали старостой, а Егорова говорит, что я зануда, а Рябинина говорит, что я вечно лезу не в свое дело...

Парафраз:

– Значит, я предложила тебя в старосты, Егорова считает тебя занудой, а Рябинина думает, что ты вмешиваешься не в свои дела.

Редакции:

1. Да, я предложила тебя в старосты.
2. Ты говоришь, что Егорова считает тебя занудой?
3. Ты говоришь, что, по мнению Рябининой ты вмешиваешься не в свои дела?

Вербализации:

1. Тебе хочется стать старостой?
2. Тебе не хочется стать старостой?
3. Ты беспокоишься, что ребята тебя не поддержат?
4. Ты думаешь, что я тебя недостаточно поддерживаю?
5. Ты опасаясь, что если тебя выберут старостой, твои отношения с ребятами ухудшатся?

Наконец, последняя ситуация. К вам подходит коллега и говорит:

– В моем классе все всегда хорошо, а у Ирины Савельевны постоянно какие-то неприятности. На прошлой неделе у Литвиненко сапоги украли, а сегодня выясняется, что у Эстрина столько двоек, что хоть

на второй год оставляй - он еще и по химии не успевает, а она говорит, что у нее с детьми хорошие отношения...

Парафраз:

- Значит, Вы говорите, что в Вашем классе все благополучно, тогда как у Ирины Савельевны неприятности с детьми, а она считает, что с детьми у нее хорошие отношения.

либо

- Вы считаете, что в Вашем классе порядок, а у Ирины Савельевны - нет: то кража, то проблемы с успеваемостью. Она говорит, что отношения с детьми хорошие.

Редакции:

1. Вы говорите, что в вашем классе все хорошо.
2. По Вашему мнению, у Ирины Савельевны в классе неприятности?
3. Вы говорите, что в классе Ирины Савельевны кража и снижается успеваемость?
4. Так Ирина Савельевна считает, что отношения с детьми у нее хорошие?

Вербализации:

1. Вам кажется, что Ваши успехи в работе недостаточно отмечают?
2. Вы беспокоитесь об Ирине Савельевне?
3. Вас тревожит, что в школе начались кражи?
4. Вас беспокоит успеваемость Эстрина, в том числе и по химии?
5. Вас удивляет, что Ирина Савельевна продолжает считать отношения с детьми хорошими, хотя в классе неприятности?
6. Вас удивляет, как Ирина Савельевна может сохранять хорошие отношения с детьми, когда в классе не все в порядке?

7. Вы думаете, что Ирина Савельевна не способна правильно оценить ситуацию?
8. Вы хотите помочь Ирине Савельевне?

Теперь вы представляете себе технику активного слушания. Вопросом о том, как, когда и каким образом необходимо применять данную технику, мы займемся несколько позднее, сейчас же выясним, что дает применение этих приемов. По мнению преподавателей, успешно использующих активное слушание в повседневной практике, применение подобных методов позволяет:

1. собрать информацию. Это особенно полезно, когда партнеру самому не ясна его проблема, однако он очень разговорчив и хочет выговориться;
 2. выделить самое важное (обычно другими словами);
 3. выяснить, правильно ли понято сообщение. Если понимание неправильное или не полное, то это можно откорректировать с помощью партнера;
 4. показать партнеру, что понимаем его проблему;
 5. сориентироваться на другого человека. В процессе разговора у нас часто возникает желание противоречить (что мешает разобраться в проблеме), активное слушание этому препятствует;
 6. облегчает осмысление, помогает нам лучше понять то, что сказал партнер;
- кроме того, активное слушание -
7. способствует запоминанию высказывания партнера;
 8. дает время для обдумывания проблемы;
 9. держит в русле проблемы, не дает отвлекаться на посторонние мысли;
 10. обеспечивает возможность партнеру самому более точно понять проблему. Слушая ее изложение в нашем пересказе, он начинает лучше понимать свою проблему;
 11. дает возможность подвести итоги и, когда нужно, закрепить точку зрения партнера.

Вместе с тем, активное слушание само по себе является только техникой общения, помогающей взаимодействию с другими людьми. От вас лично зависит, каким содержанием вы ее наполните. Активное слушание может быть применено как в случае использования «Словаря принца», так и при использовании «Словаря лягушки».

Предположим ситуацию: к вам подходит директор школы и говорит:

- Ирина Савельевна, что случилось, я вынуждена Вам уже третий раз напоминать об отчете!?

Редакция лягушки:

- Вы уже в третий раз напоминаете об отчете?

Вербализация зеленой лягушки:

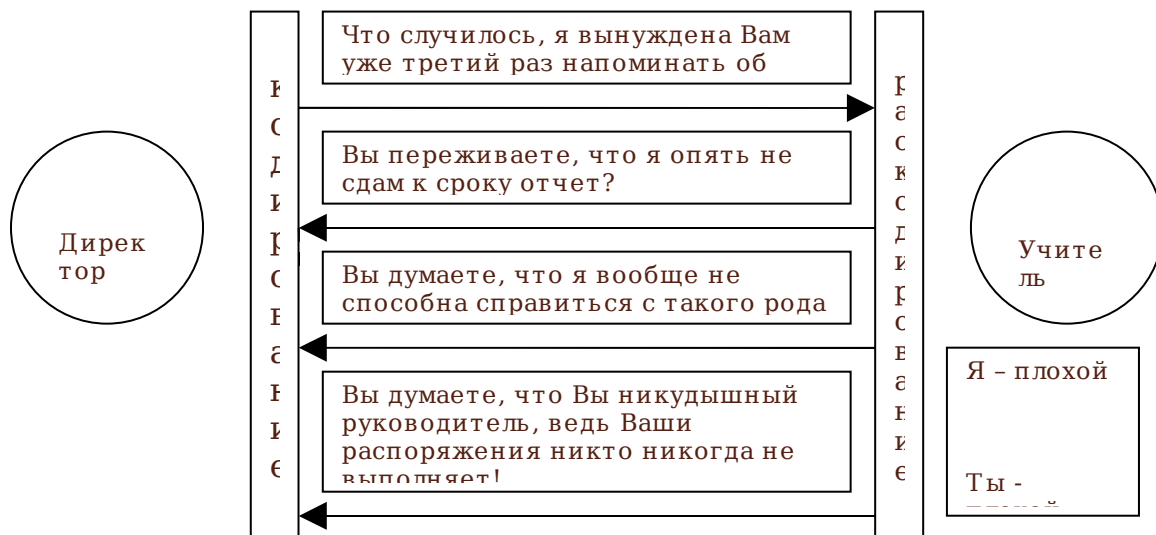
- Вы переживаете, что я опять не сдам к сроку отчет?

Вербализация серой лягушки:

- Вы думаете, что я вообще не способна справиться с такого рода работой, как и с любой другой.

Вербализация коричневой лягушки:

- Вы думаете, что Вы никудышный руководитель, ведь ваши распоряжения никто никогда не выполняет!

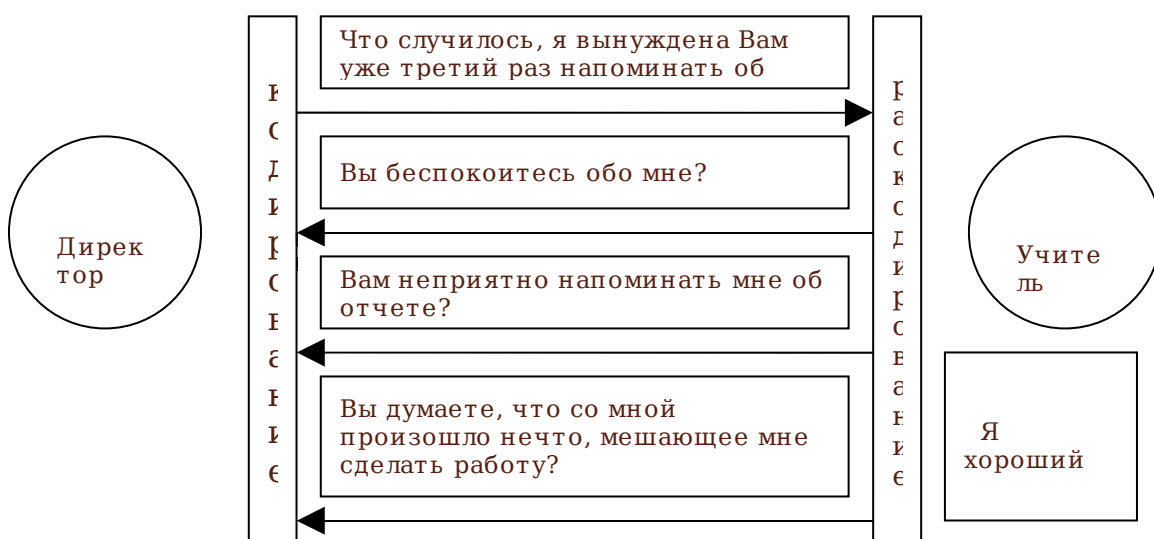


Редакции принца:

- Вы спрашиваете, что со мной случилось?
- Вы вынуждены напоминать об отчете?

Вербализации принца:

- Вы думаете, что со мной произошло нечто, мешающее мне сделать работу?
- Вы беспокоитесь обо мне?
- Вам неприятно напоминать мне об отчете?
- Вы предполагаете, что мне нужна помощь?



Во всем, что мы делаем или в том, что мы говорим, проглядывает наше основное отношение к жизни - лягушачье или принцевское. Поэтому мы постоянно, в каждой фразе сообщаем о себе, кто мы, и даем оценку нашего собеседника - кем он, с нашей точки зрения, является - лягушкой или принцем. На разобранном выше примере видно, что одна и та же техника общения - активное слушание, - может быть использована для того, чтобы эффективно доказать себе и окружающим, что вы лягушка, а также высказать аналогичное мнение о своих партнерах. Но эта же техника действенна с точки зрения укрепления собственной принцевской позиции и для помощи другому в становлении принцевости.

Таким образом, если мы хотим помочь другому человеку, в том числе нашему ученику, стать принцем, нам следует использовать «Словарь принца». Этот словарь, наряду с определенными техническими правилами (использование пассивного слушания, содержит еще и содержательные правила. Эти правила заключаются в том, что, взаимодействуя с партнером, вы должны принимать его как личность, посылать ему сигналы, что вы воспринимаете его как принца (при том, что вы и сами - принцесса (принц).

Почему «Словарь принца» более эффективен, чем «Словарь лягушки»? Когда человек способен почувствовать, что он действительно принимает партнера, передать этому партнеру свое признание и приятие, у него возникает возможность по-настоящему, реально воздействовать на другого. Принятие другого, отношение к нему как к принцу является существенным фактором, укрепляющим взаимодействие, помогающим личностному росту собеседника, его развитию, его конструктивному изменению, способствует нахождению им способов в решения собственных проблем, делает его более психически здоровым, креативным, продуктивным, актуализирует его скрытые духовные потенции: ведь он теперь свободен от тяжкого бремени - доказывать себе и остальным, что он - плохой, а другие - не лучше.

Это простой, но удивительный отношенческий феномен - когда человек чувствует, что его действительно принимают таким, каков он есть - у него появляется свобода и сила начать думать о том, в каком смысле, как он хочет измениться и кем он хочет стать. Более того, он становится другим, раскрывая свою истинную сущность. Принятие - та влага, которая позволяет прорасти семенам принцевости, содержащимся в каждом человеке. Особенно это актуально для детей.

Большая часть родителей и учителей думает и верит, что если они будут принимать детей такими, как они есть, то дети никогда не изменятся к лучшему. Поэтому-де лучший путь помочь ребенку стать совершеннее - не принимать его сейчас вообще.

Реализуя этот предрассудок, взрослые вынуждены пользоваться «Словарем лягушки»: морализировать, приказывать, философствовать, унижать, оскорблять и пр. Но при таком поливе семена принцевости гибнут, зато пышно цветет лягушачество. Кого можно воспитать из ребенка, если постоянно говорить ему, что он плохой, глупый, что ему нельзя доверять, что он постоянно делает непозволительные вещи? Дети способны либо прислушаться к нашему мнению - и стать плохими, либо восстать против нашего мнения - и все равно стать плохими.

«Словарь принца» раскрывает детей. Он предлагает им возможность научиться делить свои чувства, мысли, проблемы с другим человеком. Он помогает научиться не бояться того, что они видят внутри себя.

Профессиональные психологи и психотерапевты давно и с успехом пользуются «Словарем принца». Настало время ввести его в обиход педагогов.

Когда педагоги научаются как, используя различные техники, применять «Словарь принца» - принимать школьника, они овладевают прекрасным инструментом. Это преобразует самих учителей. Учителя теперь многое могут: помочь детям научиться принимать и любить самих себя, почувствовать собственную значимость. Они могут облегчить развитие и актуализацию скрытых потенциалов учеников. Они могут акселерировать развитие у детей независимости и собственного взгляда на вещи. Преподаватели могут способствовать тому, что дети самостоятельно будут решать проблемы и принимать ответственность за эти решения. Учителя могут способствовать реальному взрослению, а не просто возрастному развитию детей.

Многие думают, что принятие - это нечто пассивное - состояние сознания, направление чувств и и.д. На это не так. Принятие - это активное состояние. Для того, чтобы стать воздействующим фактором, оно должно быть эксплицировано, продемонстрировано другому человеку. Ваша эффективность как педагогов будет во многом зависеть от того, удастся ли вам показать это принятие или нет.

Психологи и психотерапевты проводят годы в специальных тренировках для того, чтобы научиться проявлять это принятие другого человека. Они знают, что их успешность во многом зависит от того, что они скажут пациенту. Последнее справедливо и для педагогов - на детей оказывают решающее влияние слова преподавателем. Ваши высказывания могут содействовать детям изменяться к лучшему, стать принцами. Но только в том случае, если вы практикуете соответствующую технику, применяете «Словарь принца».

Возможно ли, чтобы педагоги, непрофессиональные психологи, успешно эксплуатировали специфические психотерапевтические способы возмездия? Наш опыт тренинговой работы показывает, что на этот вопрос можно ответить «да». Психологические приемы консультирования - не эзотерическое знание. Оно вполне доступно педагогам. При этом, естественно, необходимо различать ситуации, в которых будет достаточно вашей квалификации, от коллизии, когда необходимо обращаться к специалистам.

«Словарь принца» предполагает, что любое высказывание производится человеком, чья позиция выражается формулой «Я-хороший», «Ты-хороший»; тогда ваши слова производят оздоровляющий эффект на собеседника. Они позволяют людям чувствовать себя лучше, способствуют тому, что они начинают открыто говорить о волнующих их проблемах, выражать свои чувства. Авансирование положительного отношения повышает их самооценку и снимает страх и неуверенность, облегчают их личностный рост и изменения в сторону принцевости.

Все другие способы коммуникации неконструктивны, разрушительны. Все они основаны на использовании «Словаря лягушки» и заставляют других ощущать себя виноватыми, осуждаемыми, мешают открытому и честному выражению переживаемых ими эмоции, угрожают их самооценке, заставляют их чувствовать себя малоценными, блокируют их личностным рост и укрепляют их в позиции лягушки.

«Словарь принца» против «Словаря лягушки»

Для того, чтобы предоставить читателю возможность сделать свой собственный выбор, рассмотрим более детально распространенные высказывания из «Словаря лягушки».

Приказы, команды, указания

Эти высказывания сообщают ученику, что он - плохой и его чувства, потребности, проблемы совершенно неважны. Он должен подчиняться потребностям и чувствам учителя.

- *Меня совершенно не волнует, как ты себя чувствуешь. Ты будешь сидеть здесь, пока я не разрешу тебе выйти.*

Эти высказывания говорят ученику, что учитель не принимает его таким, каков он сейчас.

- *Перестань распускать нюни, ты уже не маленький!*

Такие замечания заставляют школьника опасаться власти учителя. Ребенок все время чувствует себя в позиции Дитя и боится, что «грозный и могущественный» педагог, находящийся в позиции Родителя, накажет его.

- *Немедленно перестань носиться!* (при этом, конечно, предполагается, хотя и не произносится «а то...»).

Подобные высказывания вызывают у учащихся чувства гнева, несправедливости, провоцируют выражение ими враждебности, сопротивления и т.п.

Они показывают, что учитель не доверяет ученикам, не может на них положиться.

- *Уберите класс: сперва подметите, потом помойте пол. Потом придете ко мне и доложите. Я проверю, как вы с этим справитесь!*

Предупреждения. Угрозы

Данные высказывания очень схожи с приказами, командами и указаниями. Однако, в отличие от первых, здесь расширяваются неприятные последствия, которые могут наступить из-за невыполнения предписаний учителя.

- *Перестаньте разговаривать, или я вызову ваших родителей!*

Это демонстрирует школьнику, что учителю совершенно нет дела до потребностей или желаний ученика.

- *Ты не пойдешь домой до тех пор, пока не выучишь этот параграф)*

Они делают детей запуганными и пассивными, выполняющими любые распоряжения взрослых.

- *Если ты сейчас же не прекратишь так себя вести, я отправлю тебя к директору!*

Как приказы и команды, предупреждения и угрозы зачастую провоцируют враждебность.

Школьники зачастую либо вообще не обращают внимания на угрозы, либо отвечают: «*Делайте что хотите!*» и продолжают себя вести в том же духе. Нередко они делают это специально, чтобы посмотреть, действительно ли взрослые исполняют свои угрозы. Нередко это происходит, если угрозы носят общий, неконкретный характер.

- *А ну, немедленно перестаньте, а то вам же хуже будет!*

Несомненно, что в ответ на такую угрозу никто не прекращает «неправильное» поведение, поскольку совершенно неизвестно, чем же грозят. Такой же результат влекут за собой явно невыполнимые угрозы.

- *Если ты сейчас же не пойдешь на урок, я сделаю так, что тебя исключат из этой школы и не возьмут ни в какую другую.*

Морализирование, наставления, напоминание обязанностей

Эти высказывания связаны с привлечением внешних авторитетов, упоминанием обязанностей школьников, указанием на их долг. Дети подчас реагируют на эти «должны», «следует», «обязаны», «необходимо» усиленным сопротивлением, с еще большим пылом отстаивая свои позиции.

Морализаторские высказывания показывают ученику: учитель считает, что они совершенно не знают, как себя

вести и как следует поступать в той или иной ситуации. Более того, он думает, будто они не способны запомнить эти нормы, так как каждый раз преподаватель повторяет им одно и то же.

- *Вы должны знать, что хорошие, воспитанные дети никогда не называют друг друга подобными словами!*

Высказывания такого рода заставляют учеников чувствовать вину, они укрепляют их в позиции «Я-плохой».

- *В твоём возрасте тебе должно быть стыдно так вести себя. Подумай, что скажут мальчики.*

Высказывание предполагает: учитель даже представить себе не может, что школьникам под силу правильные суждения, «хорошее» поведение, с его точки зрения они совершенно не способны усвоить общественные нормы.

- *Сколько раз тебе говорили, Андрей, что ты должен уважать старших?!*

Советы, предложения, готовые варианты поведения

Данные высказывания показывают учащемуся, что учитель не доверяет его способности самостоятельно разрешать проблемы.

Иногда такой тип педагогического поведения формирует у школьников зависимость от учителя. Дети перекладывают на преподавателя всю ответственность за собственное поведение и перестают вообще думать о собственном поведении, надеясь, что учитель всегда скажет им, как «надо».

Советы, по большей части, предполагают нахождение дающего их в позиции превосходства, позиции Родителя. Учитель в этой позиции гораздо чаще действует на подростков как красная тряпка на быка и они начинают отчаянно бороться за свою независимость, совершенно не обращая внимания на содержание того, что говорит учитель. Ученики тратят все свои силы и способности на борьбу с педагогом, в результате у них совершенно не остается времени и возможностей выработать свое собственное, адекватное отношение к спорной проблеме.

Эти высказывания вызывают у учащихся ощущение полного непонимания их взрослыми. Они полагают, что если бы учитель взял на себя труд их понять, то он бы не предлагал такие глупые советы.

- Для того, чтобы правильно решить эту задачу, Гончаров, тебе следует всего лишь внимательно прочесть условия, вспомнить правила и сосредоточиться. Твоя проблема состоит в том, что ты невнимателен, часто отвлекаешься. Сосредоточься как следует, и ты сразу все решишь.

Поучения. Проповеди.

Приведение логических аргументов

Не вызывает сомнения, что приведение логических аргументов, фактов, рассказы о событиях, когда они используются в беспроблемной зоне урока, являются мощным оружием учителя в процессе обучения и укрепляют взаимоотношения учитель-ученик. Но дело обстоит совершенно иначе, если преподаватель пытается применять их в других зонах в неподходящее время. Слушая проповеди школьники начинают ощущать себя маленькими, ни на что не годными детьми, у них развивается чувство неполноценности и они укрепляются в своей лягушачести.

Логика и факты часто заставляют детей защищаться и даже бороться против учителя, так как в скрытом плане как бы таится предположение, что ученики сами ничего не знают и не способны мыслить логически.

Людам, независимо от возраста, не нравится, когда им открыто показывают, что они «не правы». Дети в этой ситуации по большей части начинают защищать свою точку зрения до конца, каков бы он ни был. Они думают: *«Все равно я прав, а Вы не правы, и я буду думать так, что бы Вы со мной не делали!»*.

Проповедь, определенно является неэффективным методом обучения. Когда же она используется в проблемной зоне ученика, она не только неэффективна, но и вредна, способна вызывать у школьников только чувство ненависти к учителю. Когда педагог начинает «проповедовать», учени-

ки просто перестают его слушать, ощущая досаду от напрасно потерянного времени.

Даже когда учителям удается находить вроде бы подходящие к обсуждаемой ситуации факты, они с трудом или не воспринимаются учениками. Обычная реакция детей в этом случае: *«Да что Вы понимаете, Вы слишком устарели для того, чтобы понимать, что происходит с нами».*

Действительно, школьники имеют значительно больше информации о своих собственных проблемах и лучше разбираются в собственной ситуации, поэтому попытки учителей разъяснить им, что происходит, на самом деле могут лишь укрепить учеников в мнении, что они поступают правильно, поскольку *«взрослые ничего не понимают».*

Оценивание. Критика. Осуждение

Именно эти высказывания чаще, чем другие, заставляют школьников чувствовать себя плохими, глупыми, ни на что не способными, то есть ощущать себя лягушками. Ведь самооценка ребенка формируется в значительной мере под влиянием главных для него взрослых - родителей и учителей. Негативные оценки активизируют соответствующую самооценку - *«Я-плохой»* - *«Ты недостойн иметь таких родителей, как твои».*

Негативная критика учителей способна вызвать подобную же критику со стороны школьников. Они думают, а иногда и говорят преподавателям: *«На себя посмотрите!».* Интересно, что педагоги, наиболее склонные к использованию критики, более других жалуются на то, то дети их «не уважают»

- *Мало того, что у тебя совершенно нет никаких способностей к химии, так ты еще и не желаешь себя хорошо вести!*

Оценивание пробуждает учеников прятать от преподавателей свои чувства, защищать свои позиции и искать помощи у кого-нибудь другого.

- *Какая ты бесчувственная, Салякова! Я тебе сколько выговариваю, а ты хоть бы глазом повела!*

Дети вынуждены отвечать на подобные высказывания усилением обороны и раздражением, так как это их единственный способ сохранения самооценки. Когда вы говорите школьнику, что он ленив, то можете рассчитывать только на обычную человеческую реакцию - чувство гнева, но никак не на желание исправиться.

- Я уже десять лет работаю в школе, но такую ленивую девочку, как ты, Мананникова, вижу первый раз!

Хуже негативного оценивания может быть только ПОСТОЯННОЕ негативное оценивание. Непрерывное получение сообщений «Ты плохой» настолько укрепляют ребенка в этой позиции, что он может перейти к регулярным действиям для подтверждения своей репутации.

- Ну, Глушков, я уже и не знаю, что с тобой делать! Каждый день я ругаю тебя, а ты ведешь себя все хуже и хуже!

Обзывание. Стереотипизация.

Наклеивание ярлыков

Все эти высказывания являются крайней формой негативного оценивания и критики и производят практически такой же эффект на школьников.

- Знаешь, Литвинов, я давно знала, что ваш класс - стадо баранов, но ты сегодня доказал, что ты - главный баран!

Обычной реакцией учеников на подобные сообщения является обзывание учителей.

- Ты, Тищенко, последняя свинья и хам!

- Как Вы смеете меня так называть?

Учителя, практикующие этот тип высказываний в надежде повлиять на детей, бывают обычно разочарованы результатами.

Вместо того, чтобы улучшить свое поведение, ученики используют слова учителя для оправдания себя («*Эта дура только и умеет, что обзываться. Она учит неправильно и совершенно не понимает меня*»).

Интерпретация. Анализирование.

Диагностирование

Подобные высказывания учителей показывают школьнику, что учитель «вычислил» его, что учителю досконально известны мотивы и причины поведения ученика. Подобные «экстрапсихологические» способности ни в коей мере не помогают преподавателю. Если ему удастся правильно угадать, что двигает поведением ребенка, то последний может чувствовать себя «обнаженным», незащищенным, переживать неприятные эмоции от непрошеного вторжения на свою личную территорию. Если же предположение неверно, что происходит чаще всего, то ничего кроме раздражения, что его неправильно поняли и ложно обвиняют, ученик почувствовать не может.

*- Я прекрасно понимаю, Капустин, что ты поясни-
чаешь здесь перед доской исключительно для того,
чтобы привлечь внимание Егоровой. Но, должна
тебе заметить, подобное поведение редко нравится
девочкам ее типа.*

Учащиеся чувствуют, что учитель, практикующий высказывания этого типа, пытается возвыситься над ними (занять Родительскую позицию), показать, что мудрее их, что он «видит их насквозь». В результате у них пропадает всякое желание делиться с преподавателем какой-либо действительно значимой информацией.

*- У меня большой опыт работы с детьми, Угай,
я прекрасно понимаю детские души. Я вижу, что с
тобой что-то происходит и могла бы тебе помочь,
если бы ты не скрывала все так тщательно от
меня.*

Поощрение. Соглашательство.

Положительное переоценивание

Учителя сравнительно легко принимают идею разрушительного действия негативного оценивания на школьников. Однако они с трудом привыкают к мысли, что и положи-

тельное оценивание, несмотря на распространенное мнение, зачастую неблагоприятно влияет на детей, а иногда приносит крайне негативные результаты. Для преподавателя, привыкшего постоянно оценивать знания учащихся, необычайно трудно понять, что оценивание личности учеников не входит в его профессиональные обязанности. Более того, подумайте, как часто оценка личности того или иного школьника (ваше к нему отношение) влияла на выставляемые баллы.

Нередко оценка, даваемая учителем, не совпадает с образом Я ученика (*«Что значит «неплохой», я очень даже хороший школьник»*). Иногда дети думают, что вы просто пытаетесь ими манипулировать, положительно их оценивая (*«Вы так не думаете. Вы сказали это, чтобы я сделал так, как вам хочется»*).

Школьники совершенно правильно понимают, что учитель, который дает им положительную оценку, точно так же может дать и отрицательную оценку. Для них важно то, что педагог вообще позволяет себе оценивать учеников, занимая позицию «сверху».

- О, я вижу, что сегодня ты, Дахно, прекрасно поработала. Стоит тебе только приложить хотя бы капельку старания, как у тебя все получается.

Постоянное оценивание преподавателем деятельности учеников приводит к тому, что они начинают перекладывать и самооценку своей деятельности на него. В этом случае они просто не научатся самостоятельно определять корректность своих действий и постоянно ожидают оценки учителя. В таком классе даже отсутствие оценки будет восприниматься как негативное оценивание. (*«А почему Вы ничего не сказали, как я выполнил упражнение?»*).

Многие дети с трудом переносят, когда их «выставляют на показ». Особенно это относится к имеющим трудности в области признания. При этом совершенно не важно, предъявляют их «положительным» или «отрицательным» образцы.

- Дети, посмотрите, как хороша нарисовал таблицу Угаров!
Вы все должны делать как он!

Иногда школьники приходят к выводу, что учитель, постоянно их переоценивающий, просто равнодушен а ним и не дает себе труда по-настоящему понять их, отгораживается положительном оценкой.

Одобрение. Симпатизирование.

Утешению Поддерживание

С первого взгляда кажется, что уж эти-то высказывания должны помогать школьникам в решении их проблем. Однако это только видимость. Подбадривание и стимулирование человека к решению проблемы, которую он уже пытался решить и не знает, как это сделать, в лучшем случае покажет ему, что его абсолютно не понимают, а в худшем - что над ним издеваются.

- Ах, Вершинина, ну, поругалась ты с Мищенко,
так помирись с ним. Будь умницей и попроси у него прощения!

По большей части учителя утешают и подбадривают детей потому, что не в силах наблюдать их «чрезмерных» эмоции. Такие высказывания просто показывают детям, что преподавателю хочется, чтобы они перестали плакать, хныкать, всхлипывать, гневаться, чтобы они успокоились.

- Не расстраивайся так, Эстрин, все перемелется и будет хорошо. Завтра ты будешь смеяться над своими слезами.

Школьники видят, что преподавателю желательно только одно - чтобы ему не мешали; поэтому они не верят педагогу.

- Ах, Танечка, стоит ли так убиваться.! Пойди в туалет, умойся и будем продолжать урок.

Ни один человек не радуется, когда ему говорят, что он неправильно понимает свою проблему. Вместе с тем, ободрение, утешение, поддерживание подразумевают, что ребенок просто не умеет реально оценить ситуацию, которая не так уж и сложна. Именно поэтому и подобные высказывания

несут сообщение «Ты-плохой» усугубленное сомнением в умственных способностях школьника. Неудивительно, что ученики очень часто реагируют враждебно на попытку преподавателей оказать им поддержку и проявить симпатию.

– *Чего ты злишься, Егорова, я же хочу тебе помочь, хочу, как лучше...*

Выспрашивание. Зондирование.

Допытывание. Доспрашивание

Выспрашивание в ситуации, когда у школьника имеется проблема, является показателем недоверия, сомнения, подозрения.

– *Скажи-ка, ты сделала работу именно так, как я тебе говорил, или опять по-своему?*

Некоторые вопросы ученики могут понять как желание учителя поймать их в ловушку.

– *Ты говоришь, что доучил урок? Когда? Вчера? И сколько же ты учил? Всего час? Для того, чтобы получить хорошую оценку, этого явно мало.*

Дети часто пугаются вопросов, задаваемых учителем, особенно когда они не понимают, для чего их спрашивают. Обратите внимание, как часто в таком положении они отвечают вопросом на вопрос.

– *Поддубный, ты знаешь Анфилову из седьмого «А»?*

– *А что?*

Смена темы. Отвлечение. Сарказм. Ерничанье

Данные высказывания показывают ученику, что учитель не интересуется им, не обращает внимания на его чувства и даже отвергает его.

– *Успокойся, Ренжиглов, все равно ты ничего сделать не сможешь. Ты мне лучше скажи, что ты знаешь о Екатерине Второй?*

Дети обычно полностью серьезны, когда они пытаются обсуждать со взрослыми свои проблемы. Они крайне неприятно себя чувствуют, когда преподаватели в ответ начинают ерничать, отпускать саркастические замечания, шутить.

- Это поразительная новость, Комарова, что только уважение к учителям заставляет тебя посещать нашу школу. Странно, что оно не заставляет тебя еще и хорошо учиться.

Сарказм и ерничанье могут на время заставить практически любого ученика сидеть тихо и слушать учителя. Однако нерешенная проблема остается и она обязательно рано или поздно проявится.

- Поскольку, Александрова, я не могу сегодня вам присудить звания профессора, так как вы не были готовы к уроку, то вашу проблему мы обсудим, когда вы будете претендовать на академика!

Подобные высказывания очень сильно разрушают взаимоотношения преподавателей и учеников. Последние перестают верить, что учитель может понять их проблему, уважительно к ней отнестись и помочь ее решить.

Теперь обратимся к «Словарю принца». Для его эффективного применения, как уже говорилось ранее, недостаточно просто использовать соответствующие технические приемы. Без принятия личностных особенностей, имеющих у каждого конкретного ребенка, с которым взаимодействует учитель, эти приемы будут носить манипуляторский характер и не только не улучшат, но даже ухудшат характер взаимоотношений преподавателя и учащегося. Для того, чтобы использовать «Словарь принца», учитель должен:

1. Верить, что каждый школьник способен к самостоятельному решению собственных проблем. В том случае, если ученик не может быстро и эффективно разрешить собственную проблему, учитель должен отчетливо представлять, что его задачей является помочь ребенку с применением технических средств «Словаря принца» в нахождении решения, облегчение ребенку этой задачи, но вовсе не решение этой проблемы вместо школьника, независимо от того,

сколько времени займет этот процесс - час, день, неделю, месяц.

2. Учитель должен быть способен на самом деле понимать чувства школьников, как бы они ни отличались от того, что, по мнению педагога, следует чувствовать детям в подобной ситуации. Ученики способны снять с тебя груз эмоций только в том случае, если они могут свободно выражать любые чувства.
3. Учитель должен понимать, что чувства - вещь преходящая. Они имеют временный характер и существуют только «здесь и сейчас». Технические приемы «Словаря принца» помогают школьникам двигаться от одного сиюминутного чувства к другому, помогают рассеиваться негативным настроениям. К большому счастью человеческих эмоций применимо правило «Проходит все, в том числе и это».
4. Учитель действительно должен хотеть помочь ученикам, у которых имеются трудноразрешимые проблемы. К этому желанию должно также быть приложено и время, необходимое для оказания помощи.
5. Учитель должен разделять чувства каждого ребенка, которому он желает помочь. Вместе с тем, он должен чувствовать свое отличие от школьника и не пытаться чувствовать так же, как и ученик. Для эффективной помощи педагогу необходимо представлять, что бы он чувствовал, если бы был на месте ученика, то есть важно уметь дистанцироваться. Если учитель не будет придерживаться этого правила, то он станет лишь сопереживать школьнику, но не сможет ему помочь.
6. Учитель должен ясно представлять, что очень немногие люди, в том числе и дети, способны самостоятельно подробно рассказать другому человеку о тревожащих его проблемах. Активное слушание помогает прояснить ситуацию, разобраться в ней, выявить ее реальное содержание в отличие от первоначально предъявленной. Если вы относитесь к числу

учителей, чувствующих себя неприятно при соприкосновении с «грязной» стороной жизни, то откажитесь от решения проблемы и попросите помощи у специалиста.

7. Учителя, как врачи и психологи, должны соблюдать «тайну исповеди». Слишком часто детские проблемы обсуждаются в открытую в учительской. Ничего не может более радикально разрушить отношения учителя с учеником.

Приемы «Словаря принца» вовсе не являются каким-то «трюком». Это специфические техники, эффективно работающие только при наличии соответствующего отношения педагога к детям, их проблемам, к роли учителя как человека, способного помочь ученикам.

Последнее очень важно. Часто учителя спрашивают:

- Зачем вообще выслушивать детей? Разве это поможет помочь мне лучше их учить?
- Почему я должен заниматься психологическим консультированием? Для этого есть специалисты.
- Мне нравится ваш «Словарь принца», но подумайте, у меня сорок детей в классе...
- «Словарь принца» - это вообще не мой стиль. Почему я должна ломать себя?
- «Словарь принца» - очень эффективное средство. Но ведь каждый раз, когда я захочу его применить, мне нужно будет думать...

Эти вопросы вполне естественны. «Словарь принца» требует от учителей освоения новой роли, к которой большинство из них еще не готово. Общепринятая модель педагога предполагает только обучение, оценивание, командование, раздачу указаний и т. п. Несмотря на многолетние дискуссии, она связана только с «дачей предмета», воспитание же остается где-то на задворках. Именно эта модель и порождает вышеприведенные вопросы. Но давайте честно при-

знаемся себе - именно эта модель и приводит нас к разочарованию в профессии учителя.

Как бы нам этого ни хотелось, но повысить свою эффективность как педагогов мы сможем только в том случае, если перестанем воспринимать детей как особые звукозаписывающие устройства, которые запоминают и воспроизводят наши поучения. Ученики - это люди, которых невозможно включить или выключить по нашему желанию. Взаимодействие с ними подчиняется особым психологическим законам, которые нам необходимо учитывать, если мы действительно хотим чего-то добиться. «Словарь принца», как это ни парадоксально, требующий увеличения внимания к личности ребенка и отведения специального времени для помощи ему в его проблемах, - единственное действенное средство, увеличивающее беспроблемную зону урока. Это происходит вследствие того, что:

1. «Словарь принца» помогает ученикам справляться с владеющими ими сильными эмоциями, открыто выражать их и освобождаться от них таким образом. Только «разрядившийся» ребенок способен сосредоточиться на проблемах учения.
2. «Словарь принца» помогает детям понять, что они не должны бояться своих чувств и что в эмоциях нет ничего плохого. Учитель может научить их, что ощущать мир - это прекрасно.
3. «Словарь принца» облегчает школьникам решение их проблем, поскольку стимулирует их к высказыванию, проговариванию, разделению с другим своих трудностей.
4. «Словарь принца» позволяет детям самим нести ответственность за анализ собственных проблем и принятие соответствующих решений. Учителя, практикующие «Словарь», бывают удивлены креативностью и энергичностью, проявляемыми в этих условиях учениками.

5. «Словарь принца» будит у школьников редкое в настоящее время желание слушать учителя. Когда дети говорят с таким учителем, они знают, что их мнения, чувства, идеи будут услышаны и поняты педагогом. Поэтому им самим становится намного легче услышать преподавателя, воспринять его сообщения, эмоции, точку зрения. Учитель, жалующийся, что его не слушают дети, практически всегда не затрудняет себя слушанием учеников.
6. «Словарь принца» способствует становлению более близких, тесных, осмысленных отношений учителя и ученика. Дети, которых слышит учитель, обретают чувство собственной значимости и ценности. Удовлетворение от того, что тебя понимают, принимают, возросшее самоуважение способствует тому, что ребенок начинает более лично, тепло относиться к педагогу. Учитель испытывает подобные же чувства, которые помогают ему более отчетливо понимать (и припоминать), каково это - быть ребенком и школьником. «Словарь принца» позволяет педагогу безболезненно удовлетворять потребности школьников в признании, приятии и контроле. Именно поэтому проблемы дисциплины перемещаются на задний план или вовсе исчезают. Дети не шумят без необходимости на уроках и не раздражают специально учителя, которого они уважают и которого любят. Таким образом время, обычно теряемое на то, чтобы призвать класс к порядку, может быть эффективно использовано для обучения и научения.

ГЛАВА 10.

Как провести беседу с
учеником
с помощью «Словаря принца»

Использование «Словаря лягушки» позволяет учителю совершенно не думать о том, как провести беседу с учеником. Что бы зы ни сказали - любое годится в деле воспитания разноцветных лягушек.

Применение же «Словаря принца» предполагает построение беседы по специальному плану.

Такой план подразумевает, что каждая беседа содержит четыре этапа (см. схему на стр. 286).

Как мы видим на схеме, каждая беседа начинается с этапа контакта. Это обязательный и неперенный этап при использовании «Словаря принца». Попытки применения технических средств «Словаря» при взаимодействии с человеком, с которым у вас нет контакта, никогда не будет эффективным – он просто вас не услышит.

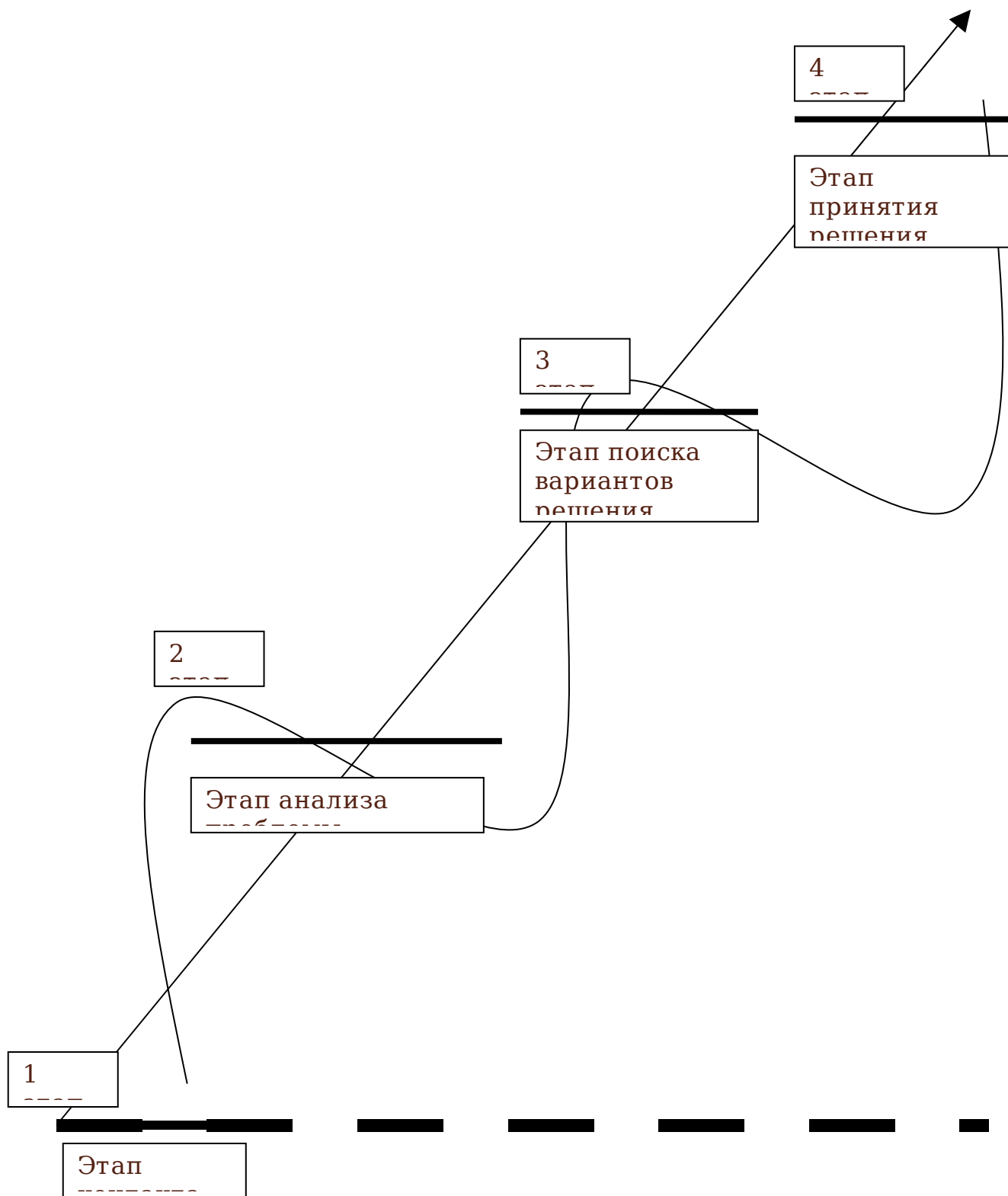
Создание контакта – важный аспект взаимодействия с другим человеком, однако не менее значимо поддержание

этого контакта на протяжении всей беседы (пунктир на схеме). Если в процессе взаимодействия вы теряете контакт, то продвижение вперед возможно только после того, как будут потрачены специальные усилия для его восстановления.

Второй этап хода беседы – анализ проблемы. Это – один из самых важных этапов взаимодействия. Очень часто мы пытаемся принять решение или дать совет другому человеку по решению его проблемы, не проанализировав ее тщательно, в результате чего наша эффективность как коммуникаторов падает.

Третий этап беседы – этап поиска вариантов решения. На этом этапе необходимо найти несколько возможных вариантов разрешения проблемы. Чем больше, тем лучше. Считается, что для эффективного решения необходимо как минимум три варианта. После того, как варианты найдены, происходит сравнительное оценивание преимуществ и недостатков каждого, а уж затем выбирается наиболее привлекательный вариант.

Идеальный ход беседы



Четвертый этап беседы - этап принятия решения. На этом этапе рассматриваются последствия, которые могут наступить при реализации принятого варианта решения, а также уточняется, насколько одинаково понимание выбранного варианта решения обоими собеседниками. После этого каждый из участников подтверждает свое согласие с данным решением.

Само собой разумеется, что ни одна беседа не проходит таким «идеальным» образом, как это указано прямой стрелкой на схеме. В действительности, как показано другой, волнистой стрелкой, в ходе беседы часто теряется контакт и приходится его восстанавливать. Иногда в процессе обсуждения вариантов решения выясняется, что проблема проанализирована не полностью, и тогда приходится возвращаться ко второму этапу. Даже на этапе принятия решения нередко выясняется, что принятый вариант не полностью устраивает кого-то из участников, и приходится возвращаться на третий этап, а если в ходе обсуждения еще и контакт теряется...

Тем не менее, именно такая схема взаимодействия позволяет с наибольшей эффективностью использовать «Словарь принца» Это – общее положение.

Рассмотрим теперь более подробно этап контакта. Для его успешного осуществления нам необходимо, прежде всего, ориентироваться в нашем собеседнике, независимо от того, кто перед нами - ребенок или взрослый. Здесь на помощь приходит ситуативное тестирование. Наша задача - определить, что за человек перед нами и каких реакций можно ожидать от данного человека. Имеющихся у нас знаний о ситуативном тестировании вполне достаточно для решения этой задачи.

Вторая задача этого этапа - определение того, в каком состоянии находится наш партнер и готов ли он с нами взаимодействовать.

Здесь основное внимание необходимо обратить на невербальные знаки (выражение лица, поза, жесты, положение ног и т.п.).

Начинаем мы с решения пространственного вопроса - насколько близко или далеко мы расположены от собеседника, соответствует ли это расстояние решаемой нами задаче и как реагирует партнер на попытки изменить это расстояние. Общее правило здесь таково - чем более интимная тема обсуждается, тем меньше дистанция между собеседниками. Официальные и нейтральные темы можно обсуждать на расстоянии полутора - двух метров, делиться личными переживаниями - пятьдесят сантиметров - один метр.

Если вы пытаетесь говорить с учеником на «личные» темы, а он при этом отодвигается - значит вам не удалось установить контакт. Если в процессе разговора дистанция увеличивается - значит, контакт прерван и требуются специальные меры по его восстановлению.

Важное значение имеет наличие каких-либо физических барьеров между собеседниками - столов, парт, стульев и т.п. Беседа интимного содержания протекает эффективнее, если таковых не имеется, а вы стоите или, лучше, сидите рядом.

Следующее, на что следует обратить внимание - положение корпуса школьника. Когда вы взаимодействуете с учеником к он при этом несколько наклоняется в вашу сторону, то это свидетельствует о его заинтересованности в обсуждении (само собой разумеется, что для эффективного ведения беседы вам с самого начала имеет смысл немного наклониться в его сторону). Если он сидит прямо, то это значит, что вам не удалось вовлечь ребенка в разговор и необходимо предпринять дополнительные усилия для создания общности с ним. Если же ученик начинает отклоняться назад, то это - явный знак его полного несогласия с вами. Возможна потеря контакта.

Говоря о положении корпуса, позах, мимике и пантомимике, необходимо иметь в виду, что для нас важна более

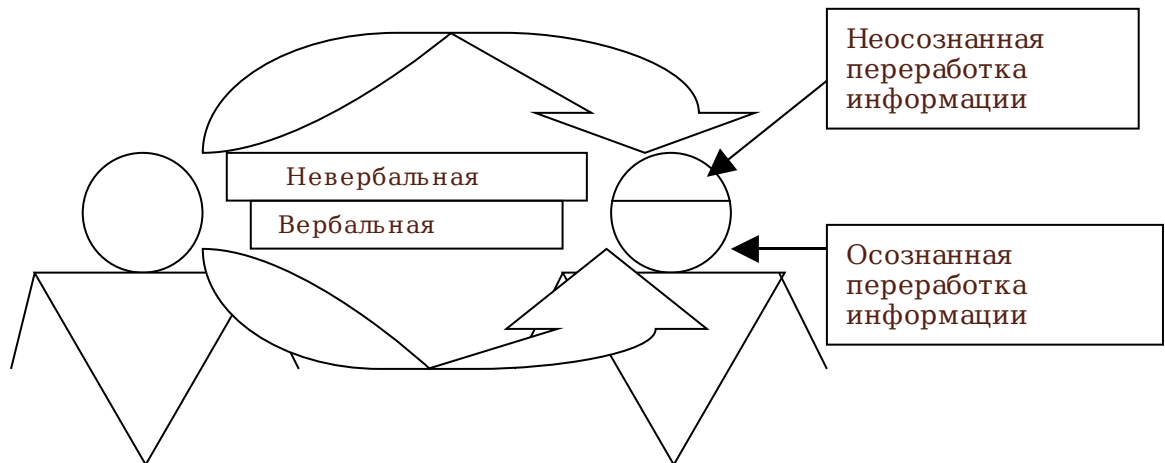
всего их динамика - изменения, наблюдаемые в ответ на те или иные наши действия. Кроме того, значимой эта информация будет в ситуации общения с ребенком; в какой позе он сидит, что у него написано на лице, как расположены его ноги и руки в других случаях - является его личным делом и к нам никакого отношения не имеет. Поэтому вопрос о том, какая поза хорошая или плохая, правильная или неправильная - вообще не правомерен. Все позы хороши. Они отражают наше внутреннее состояние (и внутреннее состояние других людей). Очень привлекательными для нас, как коммуникаторов, является то, что эти невербальные знаки очень сложно подделать. Хотите вы этого или нет, но внимательный наблюдатель всегда заметит что, когда вы медоточивым голосом сообщаете человеку, которого люто ненавидите, что он - предмет вашей страсти, ваша «невербалка» разительно отличается от обычной, становится неестественной и натянутой.

Невербальные знаки, демонстрируемые людьми друг другу, являются, по большей части, неосознанными. Для того, чтобы их «считать», вовсе не надо быть профессором психологии.

Вспомните, что даже маленькие дети, еще не умеющие говорить, прекрасно отличают людей, действительно любящих их, от тех, кто пытается эту любовь изобразить. Дети, видя обман, начинают отчаянно плакать.

Вы сами порой чувствуете, что кое-кто бывает в общении с вами неискренен, хотя не всегда можете объяснить, почему возникло такое впечатление. Из своего педагогического опыта каждый может привести множество примеров того, как школьники тонко чувствуют действительное отношение к ним учителя и соответственно на него реагируют.

Обычно вербальная информация (то, что мы говорим, обрабатывается партером по общению осознанно, а невербальная - неосознанно. Оба вида сообщений предъявляются одновременно, однако доверие к невербальной части больше, поскольку бессловесное общение являет собой более древний пласт коммуникаций, знакомый и доисторическому человеку.



Другой существенный невербальный признак, на который мы обращаем внимание - положение ног собеседника. Если ребенок чувствует себя неуверенно, то одну или обе ноги он прячет под стулом, а когда стоит - переминается с ноги на ногу. А расположение ступней обычно указывает направление, куда он хочет удалиться. К примеру, если носки его обращены от вас в направлении двери, мы можем интерпретировать это как проявление желания скрыться за дверь. Или, если, скажем, ученик находится в раздраженном состоянии и при этом его носки направлены в вашу сторону, то стоит подготовиться к тому, что он выльет свои отрицательные эмоции на нас.

Далее - руки. В случае сомнения, неуверенности, растерянности школьник может потирать одну руку, другой, либо он чешет голову, нос, глаза, подбородок, ухо - в общем, неважно, какую часть тела, но потирает. Существенный момент здесь - когда он начинает это делать. Если вы к нему не обращаетесь, а он просто сидит и чешется, то к вам это не имеет никакого отношения и на это движение можно не обращать внимания. А вот если это связано с тем, что вы ему говорите, значит именно вы ввергли его в такое состояние.

Распространенная картина - постукивание пальцами, ручкой, рукой, ногой или же помахивание ногой, ритмичное раскачивание. Подобные движения возникают тогда, когда

ученик чем-то раздражен, когда его одолевает желание, чтобы ситуация быстрее завершилась, когда ему просто надоело...

Очень важный момент распознавания состояния учащегося – его поза. Позы подразделяются на «закрытые» и «открытые». Закрытой считается такая, в которой перекрещены руки и ноги, или хотя бы что-то одно. Если ребенок пребывает в такой позе, значит ему не нравится то, что вы говорите, он не принимает этого, вы его не убедили, контакта нет. Необходимо что-то предпринять, чтобы он изменил позу на открытую, при которой конечности не перекрещиваются.

Иногда ученику не хочется что-либо делать, либо он не уверен в себе и, вместе с тем, знает, что это делать необходимо. В этом случае он обычно поддерживает себя – захватывает какую-то часть своего тела или держится за какой-то предмет. В частности, если ученик устал, то он подпирает рукой подбородок. Если же он закрывает рукой рот – следовательно – хочет произнести нечто, но сам себе этого не позволяет. Кстати, переплетенные пальцы это тоже закрытая поза, но одновременно и поддержка себя в нежелании открыться.

Само собой разумеется, что это только общая схема невербальных проявлений ребенка. Хочется сразу отметить, что эти проявления очень индивидуальны, не существует готовых каталогов движений, так что можно было бы «расшифровать» поведение другого человека. Наша задача заключается в том, чтобы обратить внимание на изменения мимики и пантомимики нашего партнера по общению, а не в том, чтобы выучить, что значит тот или иной жест. Наблюдая собеседника, вы можете определить, как он на вас реагирует, и, следовательно, насколько действенны те средства, которые используете.

Недавно мы наблюдали в школе такую сценку. Учительница «читает мораль» школьнику, мешавшему ей и классу в течение всего урока. Она рассказывает ему о Боге, о добре и зле, о необходимости проявлять заботу по отношению к ближнему своему... Ребенок слушает с отрешенным выра-

жением лица, смотрит вниз и усиленно качает ногой. Однако учительница этого не замечает. Она упоенно слушает себя,

старается привести наиболее убедительные, с ее точки зрения, примеры. Закончив проповедь, она спрашивает ребенка, все ли он понял. И получает утвердительный ответ. Когда на следующий день ученик вновь нарушает дисциплину, учительница чувствует себя ужасно оскорбленной - ведь она так старалась, вкладывала душу в разговор. Однако, если бы она обратила внимание на «невербалку» ребенка, то результат своей беседы могла бы спрогнозировать заранее.

Итак, для эффективного прохождения этапа контакта и поддержания его на протяжении всей беседы нам полезно наблюдать за невербальными проявлениями учащихся. Но с чего же мы начнем этот этап? Интересно, что и школьники и учителя, проходившие тренинги, отвечали на данный вопрос одинаково - «с улыбки». Здорово, конечно, сознавать,

что большинство людей, в силу тех или иных обстоятельств проводящих значительную часть своей жизни в стенах образовательных учреждений, знает о роли данного мимичес-

кого движения (с практикой, правда, дело обстоит хуже). Но ведь не всегда наши взаимодействия с другими людьми обещают быть приятными и тогда наша улыбка будет выглядеть несколько неуместно.

Начинаем же мы этап контакта с того, что глядим в глаза собеседнику и продолжаем это делать на протяжении всей беседы. Если партнер не смотрит нам в глаза, то это - верный признак того, что контакт утерян.

Как это ни удивительно, мысль о том, что, разговаривая с человеком, необходимо смотреть ему в глаза, кажется многим очень странной. Еще труднее это оказывается осуществить на практике. Действительно, следует признать - в нашей культуре не принято смотреть человеку в глаза. Обычно это делается в крайних обстоятельствах - на приеме у психиатра, скажем. В остальное время люди старательно избегают взглядов друг друга. Очень помогают в поддержании этого неестественного обычая распространив-

шиися в последнее время предрассудки о якобы возможности «откачивать энергию» таким способом.

Вместе с тем, если вы не смотрите на собеседника, как вы можете заметить его невербальные реакции?

Проводя тренинг, мы обычно предлагаем его участникам проделать очень простое упражнение: встать в круг и невербально, без слов, не делая никаких знаков руками или ногами, попытаться с помощью глаз выбрать себе партнера, убедиться, что и он вас выбрал и подойти к нему. После этого члены группы рассказывают о тех чувствах, которые они испытывали, когда выполняли данное упражнение.

Те люди, которым удалось выбрать партнера, говорят о том, что они чувствовали во взгляде другого человека, теплоту, понимание; догадывались, что их выбрали, выделили из прочих людей, им было приятно и настроение их повышалось.

Те же, кому не удалось установить контакт, говорят, что чувствовали дискомфорт, ощущали свою отверженность, ненужность, даже обиду.

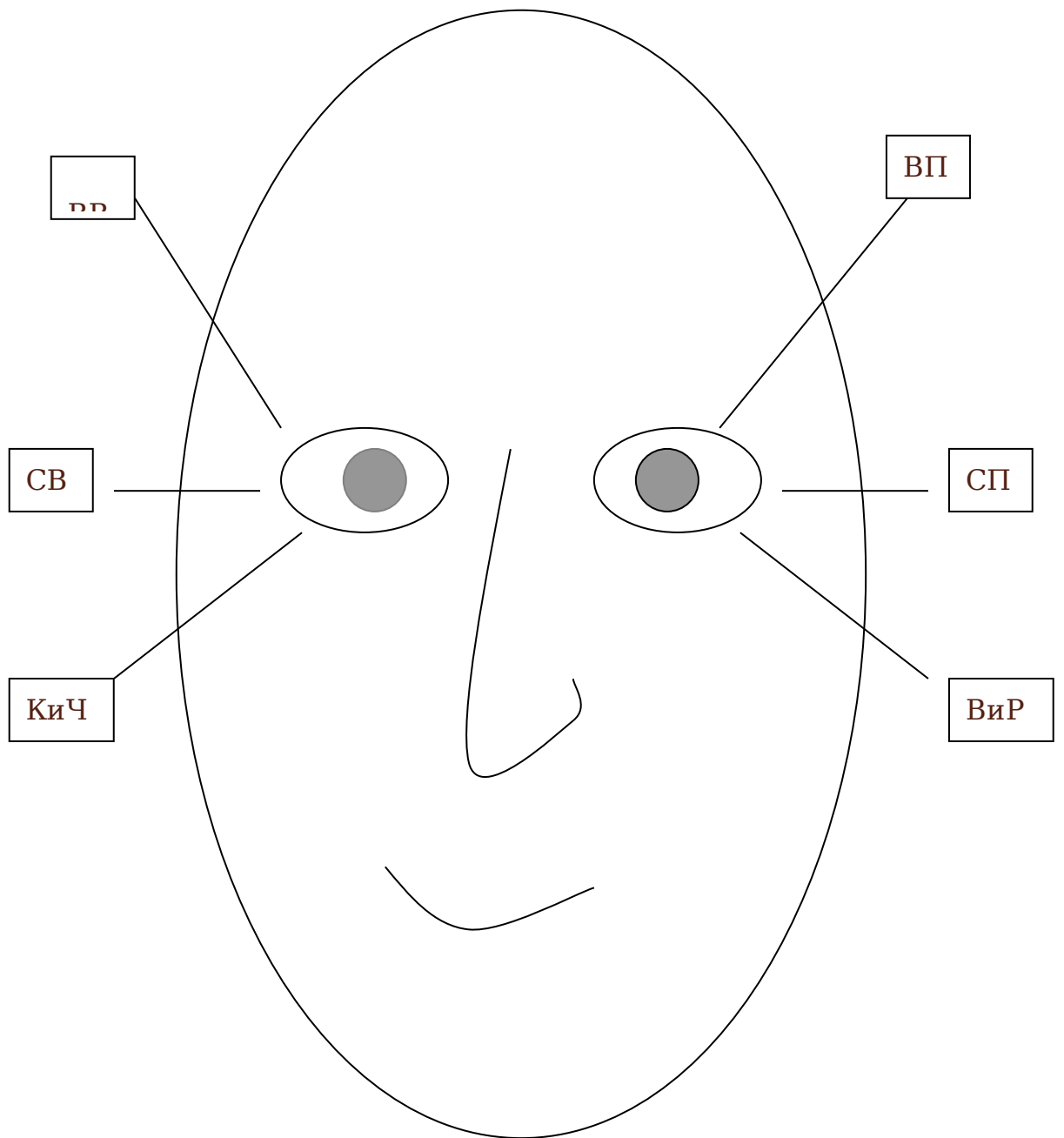
То есть, достаточно просто посмотреть человеку в глаза и он сразу почувствует, что вы обратили на него внимание, выделили его из массы других, почувствует расположение к вам (если, конечно, вы не воспроизводите взгляд удава на кролика или выражение: «А ну-ка потягаемся!»). Первый решающий шаг в установлении контакта сделан.

Глядя человеку в глаза, вы можете получить нужную дополнительную информацию. Обратимся к схеме (на стр. 294).

Согласно исследованиям специалистов по нейро-лингвистическому программированию, глаза движутся вправо-вверх, когда человек думает и при этом вспоминает визуальные, зрительные образы. Если представить, что на схеме наш собеседник, то это направление движение глаз обозначено

буквами ВП.

Когда человек представляет визуальные образы, прежде им не виденные, или видит уже знакомое по-другому, не так, как прежде, то его глаза движутся влево вверх – на схеме обозначено как ВВ.



В случае припоминания слуховых образов, звуков, голосов глаза движутся а среднем уровне, к правому уху - СП на схеме.

При прослушивании ранее не слышанных звуков, при их конструировании глаза направляются к левому уху - СВ на схеме.

Когда человек говорит сам с собой (внутренняя речь, либо вспоминает, что себе сказал в тот или иной момент, глаза движутся вправо вниз - ВиР на схеме.

Наконец, когда он вспоминает о каких-то движениях, либо прикосновениях, или когда конструирует их, а также тех случаях, когда вспоминает о пережитых чувствах либо предвкушает еще не совершившиеся события, его глаза движутся влево вниз - КиЧ на схеме.

Следует сразу отметить, что эта схема относится к правшам. У левшей, естественно, все наоборот. Однако иногда встречаются и нетипичные индивидуальные реакции. Поэтому, если вы хотите достаточно точно представлять направление мыслей вашего собеседника, следует предварительно заняться так называемой «калибровкой».

Для того чтобы произвести калибровку, то есть определить индивидуальные, свойственные именно вашему собеседнику направления движения глаз при использовании той или иной системы переработки информации, необходимо задать несколько, как минимум шесть вопросов и проследит изменения направления взгляда. Минимум связан с выделенными шестью направлениями, как показано на схеме.

Для визуальной памяти используются вопросы типа:

- *Вспомни, какого цвета глаза твоей мамы.*

-

Представь себе карту мира.

Для визуального воображения используются вопросы, связанные с конструированием образов:

- *Представь себе, что получится, если скрестить слона и собаку?*

- *Представь себе, что на твоей парте стоит телевизор.*

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **295**

Для аудиальной (слуховой) памяти необходимо задавать такие вопросы:

- *Вспомни, как твоя мама зовет тебя обедать.*
- *Вспомни, как звучит наш школьный звонок.*

Для слухового воображения используются вопросы, связанные с аудиальным конструированием:

- *Представь себе, как кричит розовый кенгуру.*
- *Как будет звучать бормашина величиной с девятиэтажный дом?*

Для внутренней речи зададим следующие вопросы, которые могут быть связаны как с памятью, так и с воображением:

- *Вспомни, что ты говоришь себе, когда разбиваешь коленку?*
- *Представь, что ты нашел на улице компьютер. Что бы ты подумал?*

Для определения направления движения глаз, связанного с кинестетикой, осязанием, чувствами, можно задавать вопросы следующего типа:

- *Представь, что ты поднимаешь тяжелую гирю.*
- *Вспомни, каков апельсин на ощупь.*
- *Представь себе человека, которого ты больше всего не любишь.*

Примерное представление о направлении мыслей партнера окажет вам существенную помощь в общении. Представьте себе, что вы объясняете новый материал в классе. При этом сидящий на первой парте Витя смотрит вправо вверх, а его соседка Лика - вправо вниз. В этой ситуации вы можете с большой уверенностью предположить, что Витя слушает вас и у него возникают образы, связанные с излагаемой информацией, тогда как Лика совершенно изолировалась и ведет внутренний диалог. Если вам необходимо, чтобы она вас услышала, то придется предпринять дополнительные усилия.

Другая ситуация. Галя Литвиненко опоздала на урок на двадцать минут. Вы ее спрашиваете:

- *Галя, скажи, почему ты опоздала?*
- *Понимаете, Ирина Савельевна, у меня мама заболела. Ей утром стало плохо и мне пришлось бежать в поликлинику вызывать врача. Поэтому я и припозднилась.*

Если при этом Галя смотрит вправо вверх (при условии, что она правша), то она вспоминает, как болела мама и как она вызывает врача; но если она смотрит влево вверх, значит она пытается представить, как это могло бы быть.

Невербальная информация, как мы уже убедились, имеет очень большое значение на этапе установления контакта, как, впрочем, и на последующих этапах ведения беседы. Однако и вербальная часть, то, что мы говорим, играет не меньшую роль.

После того, как вы установили невербальный контакт, смотрите в глаза собеседнику, необходимо что-то сказать. В любой беседе этап контакта эффективней начинать с разговора на темы, непосредственно не связанные с вашей целью. Здесь лучше всего работают ритуальные формы приветствия и различные времяпрепровождения - любимые англичанами разговоры о погоде или популярные у нас разговоры о здоровье собеседника и его родственников. При этом они вовсе не являются потерей времени, поскольку позволяют вам настроиться на партнера, а ему - на вас. Иногда достаточно двух-трех фраз, а порой - требуется пять-десять минут. Все зависит от того, какой человек перед вами и в каком он состоянии. Произнося стандартные фразы, вы решаете свою вторую задачу - диагностируете собеседника. Одновременно вы занимаетесь и самодиагностикой - определяете, в каком вы состоянии и как вы настроены на партнера. Если вы не в настроении и ничего с этим сделать не можете, то лучше перенести разговор на другое время.

В процессе установления контакта вы активно используете невербальные знаки, показывающие вашему партнеру

заинтересованность в нем - поддакивание, помогающие фразы. Но может случиться так, что собеседник находится под влиянием достаточно сильных эмоций. Здесь эффективно применить специальные средства, называемые «Ты-высказывание» и «Я-высказывание» .

В «Ты-высказывании» вы сообщаете партнеру о том, как вы воспринимаете его нынешнее эмоциональное состояние.

В «Я-высказывании» вы сообщаете партнеру о том, что вы лично чувствуете в настоящее время.

Например, видя кого-либо в измененном эмоциональном состоянии, вы можете сказать:

- *Я вижу, Вы расстроены* (Ты-высказывание).
- *По-моему, Вы очень огорчены* (Ты-высказывание).
- *Мне неприятно это слышать* (Я-высказывание).
- *Я рада, что мы достигли взаимопонимания* (Я-высказывание).

Возможно одновременное использование в одной фразе Я-высказываний и Ты-высказываний.

- *Мне приятно видеть, что у Вас хорошее настроение.*
- *Мне тяжело видеть Вас таким удрученным.*

Если вы взаимодействуете с человеком, переживающим сильные эмоции, то лучший способ испортить с ним отношения - выпрашивать его об источнике его чувств, задавать прямые вопросы, почему и что он так сильно переживает:

- *Почему Вы расстроены?*
- *С чего это Вы так радуетесь?*
- *Почему мы такие печальные?*
- *Почему Вы плачете?*

Человек, которого переполняют эмоции, в действительности желает поделиться ими с окружающими. Однако,

заметьте, поделитесь именно эмоциями, а не заняться холодным анализом причин их возникновения. Он часто и не слышит прямого вопроса, либо не желает объяснить причины появления таких чувств, либо не хочет рассказывать вам о самих причинах. Поэтому действеннее будет начинать общение с таким человеком с Я- или Ты-высказываний,

показывая таким образом, что вы реально сопереживаете ему. Обеспечив подобным образом контакт, вы расположите (весьма вероятно) его к тому, что он сам поделится с вами своей проблемой.

Основное правило, которого следует придерживаться при использовании данных сообщений, состоит в том, что они должны быть максимально искренними. Как мы уже с вами убедились, невербально партнер все равно распознает истинные чувства, которые вы испытываете. Если эти чувства совпадут с текстом ваших Я- или Ты- высказываний, собеседник убедился, что вы - человек искренний, открытый и что вам можно доверять. Если же вы объявляете об одних чувствах, а на самом деле испытываете другие, то вы создадите впечатление человека лживого, контакт будет нарушен, с вами не поделятся наиболее важным (причем не только сейчас, но и при дальнейшем взаимодействии). Поэтому гораздо эффективнее говорить о своих реально переживаемых чувствах, даже если они и не вполне соответствуют правилам вежливости и этикетным нормам, нежели лицемерить.

Предположим, что вам удалось наладить контакт с собеседником, его вербальные и невербальные реакции подтверждают это предположение. В этом случае вы можете переходить ко второму этапу - этапу анализа проблемы.

Наиболее адекватные средства, которые желательно применять на данном этапе - активное слушание.

Начиная второй этап, нам необходимо помнить, что большинство людей являются лягушками, для которых необычайно трудно поделиться своими настоящими проблемами,

приоткрыть свой внутренний мир. Для лягушки это страшно. Поэтому она очень часто пользуется суперкодированием, в результате чего общение с ней оказывается сходным с решением шарад.

Итак, по большей части проблема, с которой к вам приходит ученик, та, которую он первоначально называет, является суперкодированным паролем настоящей проблемы. Из этого следует, что попытки преподавателя помочь ученику в решении этой первой по предъявлению проблемы обычно обречены на поражение. Школьнику ваша помощь не нужна, поскольку его это не очень беспокоит. Наоборот, он испытывает лишь раздражение, слушая ваши «глупые», с его точки зрения, рассуждения («Ну вот, она опять чушь городит!»). При этом ребенок совершенно честно забывает, что он сам же спровоцировал вас на такое поведение. В результате ученик еще раз убеждается, что «эти взрослые» совершенно не способны понять «их поколение».

Однако и вы сами начинаете испытывать раздражение. Вы видите, что школьник вас не очень внимательно слушает, тяготеет разговором, хотя сам же просил о помощи. И потом он практически не выполняет полученных указаний. Вы начинаете сердиться и думать, что *«они совершенно не способны оценить моего внимания и усилий»*.

Всего этого можно избежать, если вы не будете сразу же пытаться помочь ребенку, как только он подошел к вам и рассказал о своих затруднениях. Любая ваша помощь будет неэффективна, если вы не знаете истинной причины, от чего следует защититься и что сделать.

Вообразите, что вы работаете врачом, которому все больные говорят только одну фразу:

- *Доктор, у меня болит.*

Если бы вы в ответ на это, не проведя предварительных анализов, начали лечение «на глазок», просто ориентируясь на внешность больного! Результаты, наверняка, были бы плачевными.

Но ведь деятельность педагога не менее ответственна. Поэтому этап анализа - один из самых важных в процессе проведения беседы и самый продолжительный по времени.

Начиная анализ, вам необходимо собрать максимально полную информацию о проблемах ученика. Для сбора сведений лучше всего подходит парафраз. Вы не выдвигаете никаких гипотез о причинах поведения ученика, вы только повторяете его слова, стараясь сохранять благоприятный климат. Такое ваше поведение способствует тому, что ребенок (да и взрослый) начинает постепенно втягиваться в разговор, сообщая вам все больше о том, что его беспокоит. Он видит, что вы не оцениваете его поведения, что вы не сообщаете ему что так ведут себя только лягушки.

Сбор информации продолжается до тех пор, пока у вас не возникнут первые предположения, но не о проблеме ребенка, а только об области, в которой эта проблема может лежать. Тогда вы начинаете применять редакцию, последовательно отсекая несущественные направления разговора.

После того, как уяснено, где находится проблемная зона, можно переходить к вербализации - выявлению причин поведения ребенка. Если вам удастся сразу определить «большое» место - прекрасно, если нет, то необходимо последовательно отрабатывать все возможные варианты вербализации.

Показателем того, что вы правильно вербализовали, что вы поняли проблему ученика, является так называемый «Ага-эффект». Он состоит в том, что школьник начинает либо кивать головой, либо демонстрировать другие невербальные знаки согласия, либо говорит «Ага», «Да» в ответ на высказанное вами предположение. Анализ необходимо продолжать до тех пор, пока вы не получите «Ага-эффекта». Лишь в этом случае можно переходить к третьему этапу.

Третий этап - поиск вариантов решения. Переходя к этому этапу, вам необходимо ясно представить, что поиск вариантов решения вовсе не означает, что вы лично долж-

ны придумать эти решения и предложить их ребенку. Значительное большинство людей, и дети здесь не исключение, сознательно, либо подсознательно имеют представление о том, как бы они могли решить свою проблему. Различные причины препятствуют прояснению для себя этих вариантов или решению принять их. Поэтому ваша задача - помочь ученику самому найти и сформулировать эти решения, увидеть эти выходы.

Здесь вы опять пользуетесь активным слушанием, предложив ребенку поделиться его соображениями по поводу возможных выходов из ситуации. Наиболее эффективные приемы - помочь ученику самому найти и сформулировать эти решения, увидеть эти выходы.

И здесь вы пользуетесь активным слушанием. Наиболее эффективные приемы - парафраз и редакция, причем последняя применяется в том случае, если ученик отклоняется в совсем неприемлемую сторону. Вербализация применяется тогда, когда ребенок отказывается от формулирования вариантов решения, либо они совершенно непригодны. Это показатель того, что вы еще не полностью проанализировали проблему и что вам необходимо вернуться на 2 этап - анализа проблемы.

Когда вам удастся выработать совместно с учеником несколько возможных выходов из ситуации, необходимо произвести их так называемую «экологическую проверку». Она состоит в том, что вы предлагаете школьнику представить; что произойдет с ним и с его окружением, если он реализует данный вариант решения. Такая проверка позволяет обнаружить скрытые достоинства и недостатки предлагаемых исходов (и снять их заранее, до реализации, если это необходимо).

В том случае, когда выбран наиболее предпочтительный вариант, вы переходите к четвертому этапу. Необходимо еще раз проговорить, в чем вариант, на который пал выбор, состоит и удостовериться, что ребенок понимает его именно

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **302**

Как провести беседу с учеником

таким образом. Иными словам, на 4 этапе происходит подытоживание, уточнение итогов беседы. Возможно достижение договоренности о времени начала реализации принятого решения.

ГЛАВА 11.

Применение
«Словаря принца»
Подводные камни

Практически каждый учитель сталкивается в своей деятельности с тем, что школьники не хотят обучаться тому, чему он их учит. Подобное сопротивление может принимать любые формы - от пассивного ничегонеделания до открытого бунта и отказа сотрудничать. К сожалению, большая часть преподавателей не может расшифровать подобное поведение учащихся как свидетельство имеющихся у них трудностей. Вместо этого они начинают использовать «Словарь лягушки».

•••

Предположим, учитель рисования дал ученикам задание изобразить четыре пирамиды:

Шк.: Я не могу нарисовать хорошие пирамиды.

Уч.: Ну, пирамиды легко рисовать. Твои - отличные.

Шк.: А я считаю, что они паршивые.

Учитель пытается решить проблему школьника, применив поддержку из «Словаря принца», в результате чего ученик тут же играет с ним в «Попался, сукин сын».

•••

На уроке труда девочки учатся вышиванию:

Шк.: Маргарита Павловна, у меня ничего не получается, я совершенно не могу вышивать. На эту гадость никто не захочет смотреть, в том числе и Вы.

У.: Я абсолютно уверена, что ты вышиваешь хорошо. Я очень хочу посмотреть твою вышивку, Лика. (Поддержка).

Шк.: (прячет вышивку под стол).

Уч.: Сейчас же прекрати, Лика, немедленно положи работу на стол! (Командование).

•••

Первое сентября. Юра, второклассник, не слушает учителя, смотрит в окно. Учительница спрашивает его:

Уч.: Ты чем это занимаешься там, Юра?

Шк.: Ничем (пауза). Светлана Леонидовна, а мы опять должны будем ходить в школу каждый день?

У.: Конечно, Юра, каждый день. Мы и прошлый год каждый день ходили. Скажи, почему ты решил, что мы не должны каждый день ходить в школу? (Логические аргументы, Выспрашивание).

•••

Десятый класс, урок физики. Все решают задачу, только Лера сидит, подперев голову руками и закрыв глаза:

Уч.: Что случилось, Лера? Ты заболела?

Шк.: Нет, Лина Ефимовна, я спать хочу.

Уч.: И теперь ты хочешь, чтобы тебе принесли сюда кровать, а Двуглова спела тебе колыбельную? (Все смеются, кроме Леры) (Сарказм).

Сопротивление учению, по большей части, указывает на то, что у школьников имеется некая проблема, которая мешает ему пребывать в беспроблемной зоне обучения, поэтому в такой ситуации будет значительно эффективнее оказать ученику помощь и восстановить его способность к обучению, нежели наказывать ребенка за то, что у него возникли трудности.

Представим себе, как могли бы развиваться вышеприведенные ситуации, если бы учителя использовали «Словарь принца». Например, Юра, который смотрит в окно и не слушает объяснений учителя:

Уч.: Чем это ты занимаешься, Юра?

Шк.: Ничем. (Пауза). Светлана Леонидовна, а мы опять должны ходить в школу каждый день?

Уч.: Тебе хочется быть где-то еще, а не сидеть здесь, в классе, да? (Вербализация).

Шк.: Ага (Ага-реакция). А здесь же нечего делать. Сидеть целый день за партой да читать и писать.

Уч.: Тебе хотелось бы гулять и играть, как летом?

Шк.: Да, играть, плавать, на деревья лазать.

Уч.: Это действительно весело. Наверное, тебе трудно оставить все это и ходить в школу (Ты-высказывание).

Шк.: Мне хочется, чтобы лето скорее наступило.

Уч.: О, ты уже строишь планы на целый год.

Шк.: Да, вот когда придет следующее лето, я буду делать то, что хочу.

Педагог услышал в Юрином вопросе о необходимости посещать школу каждый день закодированную проблему. Вместо того, чтобы быстро ответить с помощью «Словаря лягушки», он попытался распознать чувства, стоящие за этим вопросом. А именно это важно, поскольку необходимость посещения школы каждый день - не новость, это ясно и самому Мише.

Кодированные и суперкодированные вопросы, задаваемые школьниками, свидетельствуют об испытываемых проблемах. Верным признаком «кодирования» является некоторая неадекватность вопросов ситуации, а также несоответствие их вашему представлению об этом ученике - такой вопрос в его устах для вас удивителен и неожидан.

Дети часто задают преподавателям вопросы, на которые и не ждут ответа и на которые не нужно отвечать. Это просто суперкодирование, которое должно показать окружающим, что у школьника проблема. Вы наверняка встречались с этими вопросами в своей практике. Мы приведем лишь некоторые:

- А это очень нужно, чтобы люди умерали?
- Скажите, а мы обязательно будем писать контрольную по этому материалу?
- Для чего я вообще должен учить химию?
- Разве уже не должна начаться перемена?
- Почему мальчишки всегда выпендриваются?
- А что, я должен очень хорошо знать математику, чтобы поступать в технологический?
- Вы когда-нибудь были счастливы?
- Вам было трудно с Вашими родителями?
- Это очень плохо – кого-то ненавидеть?

Эти и тысячи разновидностей подобных вопросов показывают вам, что необходимо применять «Словарь принца». Конечно, суперкодированные высказывания могут быть и в форме утверждений:

- Я абсолютно уверена, что Вы были счастливы в моём возрасте.
- Должно быть, людям тяжело умирать.
- Ни один родитель никогда не сможет понять ребенка.

Какова бы ни была форма, за ней всегда стоит проблема.

Уч.: ...Таким образом, с химией мы встречаемся на каждом шагу, дома и на работе. Поэтому каждому из нас необходимо знать химию.

Шк.: Да это же полная чепуха, Зинаида Васильевна. Вы вообще слабо представляете, о чем говорите!

Уч.: Я вижу, Игорь, что ты очень раздражаешься, когда слышишь такое.

Шк.: Еще как! Это все лапша, которую пытаются нам повесить на уши!

Уч.: Ты хочешь сказать, что тебя обманывают?

Шк.: Конечно! Только и слышишь: учись, учись, ты должен знать, ты без этого пропадешь в жизни...

(успокаивается).

Уч.: Все-все заставляют тебя учиться?

Шк.: Ну, не все.. Но говорят - ты должен, ты обязан.

Уч.: Не все...

Шк.: Родители и учителя. Некоторые.

Уч.: Родители...

Шк.: Они мне вчера все уши прожужжали: мы вкалываем день и ночь, а у тебя опять двойки!

Уч.: Целый вечер?

Шк.: Да, как пришли, таки стали приставать и воспитывать. Я им говорю: «Родители, вы мне заниматься не даете», а они опять за свое...

Уч.: Родители тебе не давали заниматься

Шк.: Я целый вечер с ними ругался, какая уж тут химия.

Уч.: Химия?

Шк.: Ну, я, в общем, не все успел сделать.

Уч.: Не все...

Шк.: Задачи я сделал, а параграф новый не учил.

Уч.: А что я должна делать?

Шк.: Давайте я Вам в пятницу этот параграф отвечу и новый.

У.: Ты хочешь в пятницу ответить оба параграфа?

Шк.: Ну да.

Уч.: Мне нравится, что ты хочешь ответить на следующем уроке и я хотела бы дать тебе еще дополнительные задачи.

Шк.: Хорошо, я сделаю.

Уч.: Значит, к пятнице ты готовишь два параграфа и решаешь эти задачи.

Шк.: Сделаю.

В большинстве случаев учителю легче справиться с открытым и враждебным сопротивлением, нежели со скрытыми его формами. Открытое сопротивление позволяет ребенку разрядить свои эмоции, после чего он, в принципе, готов к учению. Задачей учителя в этом случае является нахож-

дение безболезненного способа этой разрядки, как для себя, так и для ученика.

Открытое сопротивление, по крайней мере, показывает, что школьнику небезразлично ваше мнение, хотя он с ним и борется. Выражая несогласие, ученик делает первый шаг в беспроблемную зону.

Значительно сложнее случаи скрытого сопротивления. Если ученики не протестуют открыто, это еще не значит, что они с вами во всем согласны. Но вы не знаете, кто согласен, а кто нет. Самое глазное, вы для такого ученика не референтны, его не интересует ваше мнение и он не находит нужным ему возражать.

Существенная часть родителей и учителей пользуется «Словарем лягушки». В ответ на постоянно слышимые команды, наставления, поучения, угрозы, предупреждения, сарказм, оценивание, выпрашивание многие дети вырабатывают в качестве защитных форм поведения зависимость и необщительность.

Педагоги сталкиваются с такими детьми и это вызывает у них понятную тревогу. Конечно, в каждом классе есть дети, которым не мешало бы стать потише. Но ведь есть и такие, которых обычно не слышно и не видно. С точки зрения дисциплины проблем нет. Однако без вашего неустанного внимания, без ваших команд и распоряжений они ничего не способны делать. Как только вы от них отворачиваетесь, они уходят в мир грез. Они соглашаются со всеми вашими замечаниями, делают все, что им прикажут, на поверхности все хорошо, но вы видите, что внутри что-то не так. Тихие дети, по большей части серые лягушки, являются самой сложной педагогической проблемой.

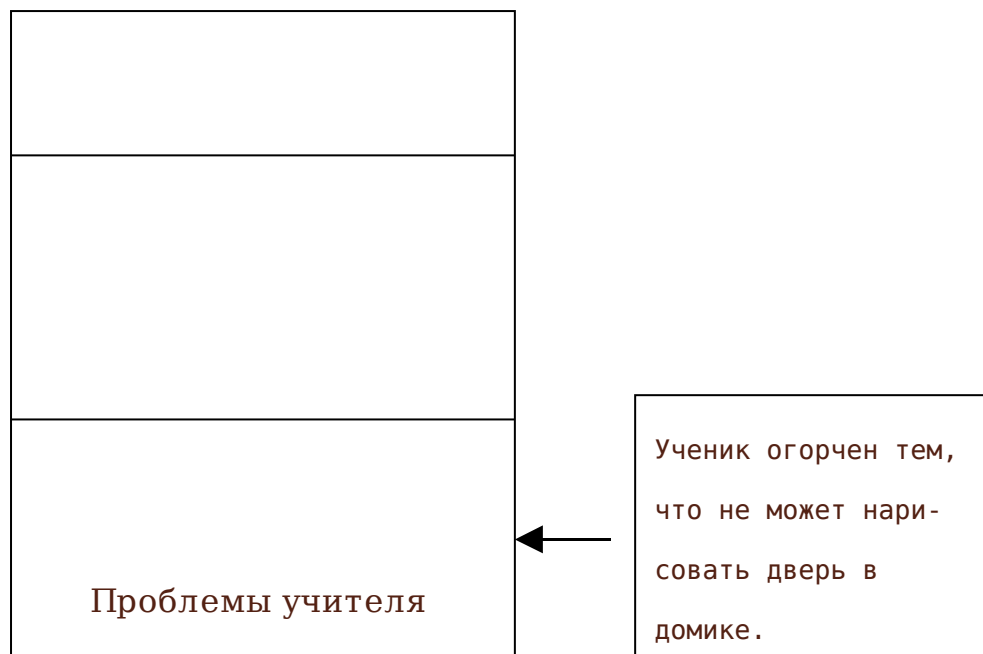
Мы можем честно признать, что они на самом деле ничему не научатся в школе. Получив аттестат зрелости, они тут же забывают математику, физику, химию. Они ненавидят историю и литературу и ничего не читают. Их орфография способна довести до инфаркта любого филолога. Но одно они делают превосходно - подчиняются. Им не важно, каков будет приказ – они выполнят любой, не раздумывая. («Стоит ли тратить время на раздумье?» «Какая разница?»).

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **312**

Трудности серой лягушки - в обретении автономии, независимости, уверенности в себе. Учителю, берущему на себя труд помочь ей в этом, необходимо начинать с самого начала - с определения принадлежности проблемы.

•••

Вы - учитель начальных классов и ваш ученик говорит:



- *Я не знаю, как нарисовать двери в домике, как Вы сказали.*

Большинство педагогов в этой ситуации бросятся на помощь ребенку, то есть располагают поведением школьника в нижней части окна Гордона.

Однако, помещая такое поведение в зону своих личных проблем, учитель сеет семена зависимости, укрепляет лягушачесть ученика. Присвоив не принадлежащую ему проблему, учитель способен с ней справиться только применяя «Словарь лягушки». Он будет пытаться изменить настроение школьника, ободряя его *«Ну, попробуй еще раз!»*, либо сделает это за него. И в том случае и в другом случае - зависимость.

Стать принцем нелегко. Каждый новый шаг в этом направлении дается человеку с большим трудом. Лягушке легче и удобнее оставаться лягушкой, несмотря на то, что это приносит страдания и ограничивает свободу, тогда как принцезовость обещает независимость. Тем не менее, каждый раз, когда мы предлагаем ребенку помощь сверх надобности, всякий раз, когда мы заставляем его подчиниться и сделать «по-нашему», мы возводим препятствие на его тропинке к принцезовости. И ему все легче и удобнее оставаться лягушкой.

1.

- Марина, ты чего такая тихая сегодня? А ну, давай, включайся в работу класса!

Здесь учитель попытался втиснуть школьника в зону проблемного обучения. При этом использовано негативное оценивание и готовое решение. Однако подобная тактика в крайне редких случаях может воздействовать на тихонь.

2.

Шк.: Надежда Валентиновна, Головатенко придирается ко мне.

Уч.: Ничего он не придирается, Филатова. Все дело в том, что ты уж слишком чувствительная. А теперь успокойся и отвечая на вопрос.

Учительнице не удалось правильно декодировать сообщение ученицы, поэтому она не согласилась с ней, после чего подвергла анализованию и, наконец, навязала решение.

3.

Шк.: Посмотрите, Ольга Константиновна, я правильно решаю? (третья раз за десять минут подходит к столу учителя.

Уч.: Ты ведь сам знаешь, Максим, что правильно. Почему ты все время подходишь и спрашиваешь меня?

Учитель определил неуверенность Максима и его потребность в одобрении как собственную проблему, подверг ее анализу и затем занялся выпрашиванием.

4.

Уч.: (подходит к Наде и замечает, что она рисует в тетради чертиков, вместо того, чтобы писать контрольную). Ты чем это занимаешься, Надя?

Шк.: (переворачивает страницу). Ничем.

Уч.: Ты что, не желаешь заниматься тем же, чем и весь класс?

Шк.: (Шепчет) Нет.

Уч.: Громче, не слышу! Тебе не нравится мой предмет?

Шк.: Нет.

У.: Хорошо, тогда почему ты теряешь время? Если ты не хочешь себе навредить, немедленно прими-майся за контрольную!

Шк.: (начинает опять рисовать чертиков, как только учитель отходит).

Учитель неправильно определил Надину пассивность и незаинтересованность как собственную проблему, после чего применил выпрашивание и угрозу.

5.

Уч.: (заметил, что Оля лежит на парте и всхлипывает) Что случилось, Оля?

Шк.: (бормочет) Я не знаю.

Уч.: Но почему-то ведь ты плачешь. Кто тебя обидел?

Шк.: (между всхлипами) Меня никто не любит!

Уч.: (садится рядом с Олей и приобнимает ее за плечи). Успокойся. Это тебе так кажется. Тебя все любят. Ты такая добрая и красивая, кроме тех случаев, когда ты плачешь. Успокойся. (Гладит ее по голове). Ну, теперь ты себя лучше чувствуешь?

Учитель отказался принять отрицательные чувства Оли, затем использовал выпрашивание, анализирование, позитивное оценивание, после которого применил негативное оценивание и в заключение приказал Оле улучшить ее настроение.

Подобные взаимодействия между учителями и школьниками повторяются ежедневно, месяц за месяцем, год за годом. В результате ученики приучаются не доверять своим чувствам и привыкают чувствовать самым безопасным для них способом - как им прикажут.

Все дети периодически испытывают чувства, которые мы называем негативными. Все дети ведут себя время от времени так, что они сами создают себе проблемы. Педагог может оказать ученику значительно большую помощь, если он откажется от притязания считать эти детские проблемы своими. Применяя «Словарь принца», он может помочь детям справиться с проблемами, обрести ответственность за собственное поведение.

Вот некоторые из проблем, которые принадлежат школьникам, но которые учителя неизменно присваивают себе:

- *У Игоря нет друзей.*
- *Женя не может справиться с домашним заданием.*
- *Лариса думает, что она некрасивая.*
- *Витя ненавидит своих родителей.*
- *Юра боится старшеклассников.*
- *Наташа думает, что она глупая.*
- *Валера боится, что одноклассники будут смеяться над ним, если он сделает ошибку.*
- *Серёже не нравится поведение его одноклассников.*

Школьники ежедневно встречаются с этими и множеством подобных проблем. И эти проблемы принадлежат им и только им. Когда они пытаются преодолеть и решить их проблемы, они научатся справляться с отрицательными чув-

ствами и находить выходы из ситуации. Чем больше им удастся решить проблем, тем более они привыкают полагаться на себя, доверять собственным чувствам, принимать на себя последствия собственных решений и отвечать за них. В результате у них развивается уверенность в себе, автономность, независимость. Они делают шаги на пути к принцу.

Педагоги оказывают детям медвежью услугу, когда грудью встают на защиту детей, оберегают их от проблем, не дают им возможности пережить разочарование и неприятные эмоции от неправильного собственного решения.

Предположим, ученик забыл принести материалы на урок физики. Что может сделать учитель в этой ситуации, применяя «Словарь принца»?

Шк.: Ирина Савельевна, я забыл все дома.

Уч.: Да, похоже, у тебя проблема.

Шк.: Ага, мне нужен учебник, задачник и тетрадь я тоже забыл, вот.

Уч.: Я вот думаю, и что же мы сможем сделать в такой ситуации?

Шк.: Я мог бы позвонить маме и она бы быстренько принесла все в школу. Я вот только не знаю, дома ли она.

Уч.: Да, есть вероятность, что это не сработает.

Шк.: Может, я сбегаю в библиотеку и возьму учебник и задачник на один урок, писать буду на листике, а потом перепишу в тетрадь?

Уч.: Мне кажется, что ты знаешь, как справиться с этой проблемой.

Шк.: Ага.

Посмотрите, как изменилась ситуация, когда учитель оставляет проблему школьника ребенку, сам лишь облегчая нахождение им решения с помощью «Словаря принца». Насколько быстро ученик находит решение. А ведь многие

учителя дали бы ученику запасной учебник, либо выбрали бы его, после чего скомандовали:

- *А ну, быстро марш за материалами!*

Еще один прием из «Сговора принца» - групповые дискуссии с учениками. Следует признать, что мы с вами еще недостаточно пользуемся влиянием детского коллектива для увеличения беспроблемной зоны. Вспомните как проходят у нас классные часы - вещает и поучает один учитель. А проблемы дисциплины - как часто в ее обсуждении дети принимают реальное участие, а не просто слушают нотации и угрозы?

В третьем классе идет урок русского языка. Учитель пишет на доске, внезапно поворачивается, привлеченный шумом. Гена бьет Васю. Учитель удаляет Гену из класса. И продолжает урок. Через некоторое время завуч приводит Гену и он садится на место. Руки перекрещены и кулаки зажаты под мышками. Учитель спрашивает его, готов ли он работать. Гена отвечает, что не готов. Учитель оставляет его на некоторое время в покое. Затем он прерывает урок и говорит, что он был очень расстроен, когда увидел, как Гена бьет Васю. Ему было так же неприятно видеть, что Гена разозлился и он не знает, что чувствовал Вася. Очень многие ученики класса говорят, что они разделяют чувства учителя, только несколько детей молчат. Вася тоже молчит, но слегка улыбается. Тогда Вова говорит, что нельзя обвинять во всем Гену, потому что Вася побил Гену на большой перемене.

Уч.: (Вове). Вася сделал что-то, что расстроило Гену?

Шк.: Да, он стащил у него сникерс и съел. (В это время Гена садится в открытую позу).

Уч.: (Вася) Нет, я не ел.

Дети: Ел, ел.

- Шк.: (Гена). Он съел. Марина дала мне кусочек сникерса, а он его съел.*
- Уч.: Значит, Вася взял твой сникерс без твоего разрешения и съел его.*
- Шк.: (Гена) Да.*
- У.: Вася, Гена говорит, что ты взял без разрешения у него сникерс, который ему дала Марина, и съел его.*
- Шк.: (Вася) Я думал, что Марина сказала, что я могу его съесть.*
- Шк.: (Марина) Я дала Гене кусочек сникерса; и Вася взял его. Тогда я дала Гене еще кусочек, а Вася и его съел.*
- Шк.: (Лена) Он всегда так делает. Он всегда делает гадости. Он толкается или щиплетя, а потом так смотрит - это не я!*
- Шк.: (Игорь) И он еще обзывается.*
- Уч.: Значит то, что сделал Вася, и раньше бывало.*
- Дети: Да!*
- Уч.: Он совершает поступки, которые вам не нравятся.*
- Шк.: (Вова) Еще как делает, а когда мы пытаемся дать сдачи, нас же и наказывают.*
- Уч.: Вася, ученики в классе часто чувствуют себя плохо в результате твоего поведения.*
- Шк.: (Вася - молчит).*
- Уч.: Получается, что другие часто испытывают неприязности, потому что они злятся, когда ты раздражаешь их своими поступками.*
- Шк.: (Вася) Я ничего им не делаю. Они просто не любят меня.*
- Уч.: Ты хочешь сказать, что никто в классе тебя не любит.*
- Шк.: Да нет, с некоторыми у меня нормальные отношения.*

Уч.: То есть, кое-кто тебя в классе любит, а кто-то - нет.

Шк.: (Вася) Да, и они не хотят со мной играть на переменах.

Уч.: Ты хочешь играть с ними на переменах.

Шк.: (Вася) Да, я хочу играть в рыцарей, а Вова и Гена говорят, что я не умею:

Уч.: Когда ты им говоришь, что хотел бы играть, Вова и Гена отвечают, что ты не можешь.

Шк.: Они говорят, что я плохо играю.

Шк.: (Вова) Мы не говорили, что он не может играть. У нас просто уже было достаточно участников.

Уч.: Кто-то из вас принимает решение, сколько человек должны играть в рыцарей на перемене.

Шк.: (Дима) Они сказали: «Никаких новеньких».

Шк.: (Петя) Это Витя и Саша сказали.

Шк.: (Коля) Да, они делают такие правила, которые их устраивают, а потом сами же их нарушают и говорят, что их никогда не было.

Уч.: Это Витя и Саша из четвертого «А»?

Дети: Да.

Уч.: Мне кажется, что здесь у нас тоже трудности. Мне бы хотелось вернуться к Гене и Васе. После уроков давайте мы поговорим о том, что можно сделать, чтобы в игре принимали участие все желающие. А то сейчас мне кажется, что играть могут все, кроме Васи. Гена и Вася, скажите, что вы еще можете добавить о том, что произошло на большой перемене?

Шк.: (Гена) Пусть он лучше ничего моего не трогает.

Уч.: Ты хочешь сказать, что ты очень разозлился, если он что-нибудь у тебя возьмет.

Шк.: Да, я ему по носу заеду!

Уч.: Ты настолько разозлишься, что ударишь его по носу?

Шк.: (Гена) Да!

У.: Знаешь, вообще абсолютно естественно чувствовать злость и раздражение. Однако у нас есть школьные правила, в которых говорится, что драться нельзя. Поэтому тебе было бы хорошо найти другой способ, как справиться со своим раздражением.

Шк.: (Гена) Я не знаю. Папа говорит, что я должен драться, а вы говорите - нельзя.

Уч.: Похоже, что ты не знаешь, как поступить.

Шк.: (Гена) Я думаю, что я не должен драться. А то меня накажут.

Шк.: (Нина) Он должен сказать учителю.

Шк.: (Лера) Он должен сам дать Васе кусочек сликерса, если у Васи нет.

Шк.: (Костя) Он должен вежливо сказать Васе, чтобы он не приставал.

Шк.: (Гена) Я бы дал ему кусочек, если бы он попросил, а не воровал.

Уч.: Вася, Гена говорит, что он поделится с тобой, если ты его попросишь. Он хочет, чтобы не брал ничего самовольно.

Шк.: (Вася) Да не нужен мне его сликерс. Я хочу с ними играть в рыцарей.

Уч.: Ты хочешь сказать, что ты бы чувствовал себя лучше, если бы мог играть вместе с ними. Если бы у тебя были с ними дружеские отношения, ты бы ничего не брал у них без спросу.

Шк.: (Вася) Да, я бы хотел играть с ними.

Проведя подобную дискуссию, учитель сделал много полезнейших вещей: снял раздражения Гены; выяснил, что необходимо Васе для того, чтобы у него были хорошие взаимоотношения с одноклассниками; улучшил климат в

классе, вовлекая всех учеников в дискуссию и научил их решению проблем самостоятельно; школьники увидели, что учитель может и не давать оценок их поведению; ученики попробовали научиться сочувствию, постановке себя на место другого и т.п.

Конечно, этот случай нарушил течение урока. Обучение было прервано. Внимание всех учеников переключилось на эмоционально окрашенный инцидент. Учитель мудро (и храбро) организовал общеклассную дискуссию и сделал важный шаг в обучении детей самостоятельному решению проблем и принятию на себя ответственности.

•••

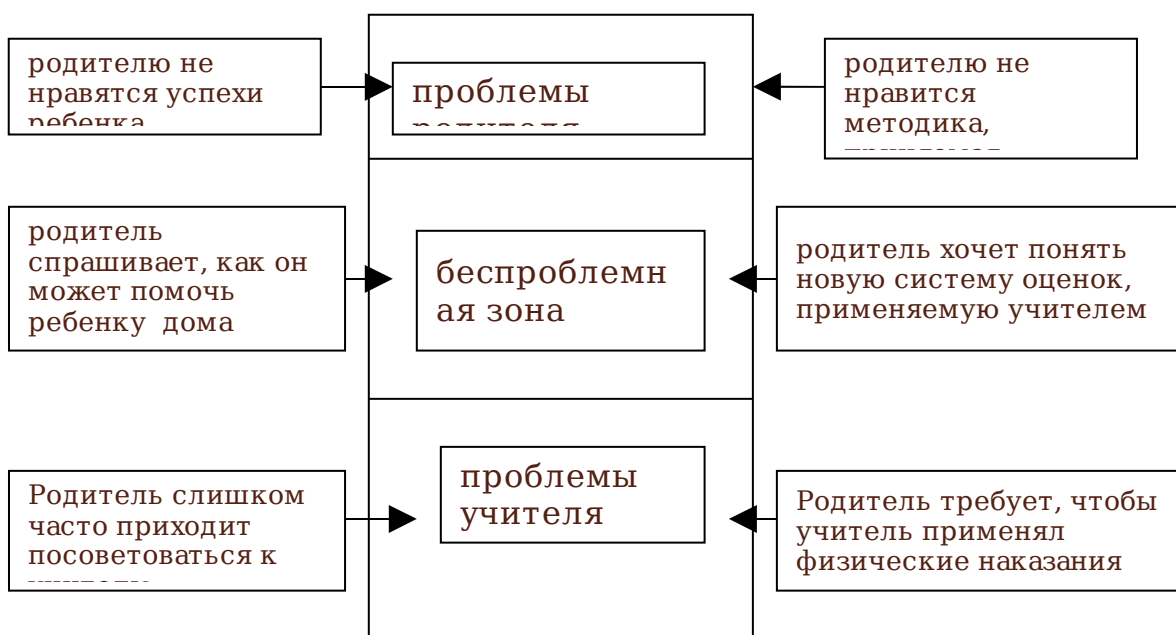
«Словарь принца» может помочь учителю и в проведении встреч с родителями. Подобные встречи – проблема как для учителей, так и для родителей. Очень немногие родители ходят в школу по своей воле. Не доставляют особой радости подобные мероприятия и учителям. Они требуют и требуют от этих глупых родителей, а родители совсем ничего не хотят делать для детей.

Родители приходят в школу, вооружившись соответствующими мыслями и чувствами:

- Недоверие ко всем учителям.
- Навязывание преподавателям интимных подробностей своей семейной жизни.
- Гнев по отношению к педагогам, допустившим, что их ребенок так плохо учится.
- Отрицание ценности образования вообще.
- Знают, как правильно учить и поучают учителей.
- Угрожают учителям жалобами (а иногда и физическим воздействием).
- Считают, что их дети всегда правы.
- Выливают на учителя свои эмоции – кричат, плачут, вопят и т.п.

Естественно, что с настроенными подобным образом родителями взаимодействовать педагогу не так просто. Для оптимизации взаимодействия необходимо, прежде всего, выяснить, кому принадлежит проблема. Спросить себя «Оказывает ли проблема этого родителя, его эмоции и поведение, значимое, существенное воздействие на меня? Кто на самом деле переживает отрицательные эмоции - я или родитель?»

Если учитель обнаруживает, что проблема принадлежит родителю (а по большей части так и бывает), то он должен задать себе другие вопросы: «Есть ли у меня действительно время для того, чтобы помочь этому родителю? Нравится ли мне вообще это делать? Смогу ли я помочь ему найти решение его проблем? С могу ли я действительно принять его чувства?»



Если учитель обнаруживает, что проблема находится в зоне проблем родителя и что он нуждается в помощи, то педагог может воспользоваться «Словарем принца». Если же проблема входит в зону, принадлежащую учителю, то данное средство не будет адекватным.

На рисунке показана принадлежность тех или иных проблем в зависимости от того, на кого оказывается значимое существенное взаимодействие.

Второе условие - наличие у учителя необходимого времени, поскольку применение «Словаря принца» этого требует.

Если такового не имеется, то лучше перенести встречу на другое время.

Третье условие - принятие самого родителя с его проблемой и желание ему помочь. Работа с родителем, которого вы не принимаете, способна лишь усложнить его проблему и ухудшить с ним взаимоотношения.

Следует также иметь в виду, что довольно часто родители действительно нуждаются в информации и совете, то есть находятся в беспроблемной зоне, так что вопрос «*Чем я могу помочь ребенку, чтобы он лучше учился?*» может быть просто поиском информации. Практически все учителя отвечают на вопросы в этой области достаточно эффективно.

Однако, прежде чем делиться своими знаниями, следует проверить, чего же на самом деле хочет родитель и не скрывается ли здесь его личная проблема, то есть применить «Словарь принца». Поэтому, если вы парафразируете: «*Вы хотите знать, как эффективнее помочь ребенку дома в учении?*» и родитель отвечает на этот вопрос «Да», при этом невербальные его знаки подтверждают этот ответ, то проблема действительно расположена в беспроблемной зоне. Если же вы получаете несоответствующую вопросу (неконгруэнтную) невербальную информацию и при этом родитель говорит: «*Да нет. Просто я чувствую, что ему нужно лучше учиться и мне кажется, что он не занимается в школе*», то вероятность того, что проблема принадлежит родителю, возрастает.

Представьте, что к вам приходит раздраженный родитель:

Ро.: (комкая в руках записку от учителя с вызовом в школу) Если вы думаете, что мне нечего делать, только в вашу школу ходить, то вы сильно заблуждаетесь!

- Уч.: Здравствуйте, Тимур Кузьмич. Я вижу, вам не нравится вызов в школу.*
- Ро.: Здравствуйте, Лия Павловна. Естественно, мне это не нравится и я не знаю ни одного человека, которому такое понравилось бы.*
- Уч.: Да.*
- Ро.: Я совершенно не понимаю, что означает все эти ваши записи «Он плохо себя ведет». Что значит плохо». У себя на работе мы сделали десятибалльную систему оценки качества работы, и когда кому-то выставляют 3 или 8, я знаю, что это, а эти ваши «плохо», «хорошо»... Я еще в прошлом году разрабатывал такую систему для школы и отдал ее вашему директору. Но, как вижу, я работал впустую.*
- Уч.: Вы вложили в нее свои силы, но не видите результата вашего труда.*
- Ро.: Абсолютно никакого! Я читаю записи учителей в дневнике и ваши записки - все продолжается в том же духе! Плохо вел себя, плохо вел себя... Кто-нибудь вообще у вас занимается оценкой поведения учеников?*
- Уч.: Учителя, обычно, сообщают родителям о том, как ведут себя их дети в школе.*
- Ро.: Ха! Сообщают! У меня есть несколько знакомых родителей, дети которых учатся в нашем классе. Так вот, им вообще ничего не известно о поведении детей. Только в конце четверти что-то невразумительное скажут. Я хочу знать, как ведет себя ребенок на самом деле и есть ли в его поведении какие-то изменения.*
- Уч.: Вы хотите знать более подробно, как ведет себя Марк и как меняется его поведение.*

Ро.: Да, конечно. Мне хотелось бы знать подробнее. Чтоб было побольше деталей. Чтобы я мог с ним уже конкретно поговорить. Да, в этом году записей меньше, вроде бы он стал вести себя лучше, но я хочу знать, насколько лучше и на что нам следует обратить внимание. Действительно, иногда ваши записи довольно подробнее, но не всегда. Он хороший мальчик, и мне хотелось бы, чтобы вы тоже это заметили.

Уч.: Вы хотите, чтобы мы вместе помогли Марку реализовать его лучшие стороны в школе.

Ро.: Да, да. Вы абсолютно правильно меня поняли. (Следует детальное обсуждение поведения Марка в последнее время на различных уроках).

Ро.: Знаете, я чувствую себя лучше. Теперь мне кажется, что я достаточно полно представляю себе его поведение в школе. Надеюсь, что Вы не подумали, что я во всем обвинял Вас. Я представляю, что у Вас тяжелая работа, но Вы стараетесь сделать как лучше для детей.

Уч.: Я не чувствую себя обиженной. Мне кажется, что это очень важно, сказать, что ты думаешь на самом деле. Это единственный способ добиться между нами взаимопонимания. (Заметьте, как «Словарь принца» снимает враждебность родителя).

Очень часто мы приглашаем на встречи с родителями их детей. Если мы при этом пользуемся «Словарем лягушки», то ничего, кроме прогрессирующей враждебности ребенка по отношению к педагогам да и к родителям из этого не получается. Дети чувствуют себя обвиняемыми на заседании суда, они краснеют, бледнеют, молчат, с трудом выдавливают из себя какие-то признания, злятся и иногда огрызнутся. Родители чувствуют себя примерно так же. После окончания встречи родители дополнительно обрушивают свои филиппики на школьников. Конструктивных решений на таких встречах обычно не вырабатывается.

Вместе с тем, если мы встречаемся с родителем без детей, у них возникает представление о планировании взрослыми заговора против них. Кроме того, значительная часть важной информации, сообщаемой учителем родителю, при пересказе ребенку обычно исчезает, в результате чего он оказывается несколько дезориентированным.

Проведение встречи втроем имеет следующие преимущества:

- Дает уверенность школьнику, что от него ничего не скрывают.
- Экономит время учителя – не нужно проводить отдельные беседы.
- Дает более полную информацию родителю.
- Появляется возможность снять разногласия между родителем и ребенком.
- Уменьшает возможность недопонимания – каждый слышит мнение другого.
- Усиливает чувство общности родителя и ребенка.
- Процесс обучения начинает восприниматься как совместная деятельность учителя, родителя и школьника, а не как противостояние.
- Усиливает желание ребенка принять участие в выработке решения, касающегося его жизни.
- Усиливает чувство общности всех участников встречи.

Конечно, проведя такие встречи с участием всех сторон, учителю придется первоначально преодолевать сопротивление, прежде всего родителя. Однако оно может быть элиминировано с помощью «Словаря принца», когда родитель убедится, что его проблемы, страх, тревожность, разочарование и прочие чувства понимаются и принимаются.

Очень часто на подобных встречах выясняется, что родитель желает решить свои собственные, не связанные с ребенком проблемы. Тогда эффективнее назначить еще одну встречу, посвященную только этим вопросам, наедине с родителем.

ГЛАВА 12.

**Что делать учителю с
собственными проблемами**

Нередко учителя чувствуют, насколько трудной является задача так руководить классом, чтобы ученики занимались на уроке своим основным делом - учились. Когда перед вами множество детей, каждый из которых отягощен своими проблемами, и когда эти проблемы способствуют тому, что дети становятся агрессивными, упрямыми, пассивными, эгоистичными, несговорчивыми, шумливыми, витающими мыслями в облаках - от этого действительно можно сойти с ума.

Каждый учитель слышит родительские сетования на то, как им трудно управляться с их родными детьми. И наверняка каждому учителю хочется воскликнуть: *«Господи! А ну-ка, представьте, что их у вас сорок, в одном классе, все вместе и что на вас еще лежит ответственность хоть чему-то обучить их?»*

Работа учителя - сущий ад. Кто из вас часами не испытывал раздражение, опустошенность, недовольство собой, детьми, всем на свете? Кто не приходил домой совершенно измотанным, не способным ни на какие эмоции? Кто не знает, как трудно после дня, проведенного в школе, вообще доползти домой? Кому не хочется побыть после этого в одиночестве? Какая учительская семья не страдает от этого? Кому не приходила в голову мысль, что он занимается вообще бессмысленной деятельностью?

**Школьники - это слишком большое испытание
для одного человека!**

Тем не менее, хотя преподавание действительно требует огромного эмоционального напряжения, усталость от трудной работы и раздражение - вовсе не одно и то же. Теперь мы с вами обратимся к рассмотрению вопроса о том, почему же учитель испытывает подобные негативные чувства.

В предыдущих случаях мы с вами занимались рассмотрением проблем, принадлежащих ученикам и их родителям, и способами, которыми учитель может помочь детям и родителям справиться с этими проблемами, если они препятствуют осуществлению его деятельности, не принимая при этом на себя ответственности за их решение. Мы выяснили, что лучше всего для этой цели подходит «Словарь принца».

Теперь мы перейдем к рассмотрению ситуаций, в которых проблема принадлежит учителю. Мы с вами можем достаточно успешно дифференцировать принадлежность проблем. Дополнительные ключи - ощущение и чувства, переживаемые преподавателем:

- раздражение;
- фрустрация;
- гнев;
- возмущение;
- напряжение мускулов;
- общее ощущение дискомфорта;
- головная боль;
- боль в желудке и т.п.

Если проблема принадлежит вам, то и ответственность за испытываемые чувства - тоже ваша. Это наказание за то, что вы не решаете проблему, либо решаете неэффективно.

Вот несколько примеров ситуаций, когда проблема принадлежит учителю:

- ученик царапает парту;
- некоторые учащиеся прерывают ваши объяснения на уроке;
- школьники сорят в классе;
- ученик постоянно опаздывает на уроки, дезорганизует работу класса;
- школьники портят учебные пособия;

- ученики курят в вашей лаборантской комнате;
- школьник отрывает у вас слишком много времени, сплетничая о своих одноклассниках;
- учащиеся берут бумаги с вашего стола без спроса;
- школьники громко ссорятся на уроке и мешают вам.

Можно привести еще тысячи подобных видов поведения, мешающих учителю счастливо преподавать свой предмет. Они оказывают значимое и конкретное воздействие на педагога, вызывая у него отрицательные эмоции. Учитель, хотя это многие забывают, тоже человек. Ему также хочется, чтобы никто не мешал осуществлению его законного права - учить с удовольствием. Такое поведение учащихся находится явно за линией приятия и является проблемой учителя.

Подобное неприемлемое поведение, к сожалению, не может быть эффективно элиминировано с помощью «Словаря принца». Однако оно и не может быть оставлено без внимания - нельзя притворяться, что вы находитесь в беспроблемной зоне и продолжать урок. Учителю необходимо что-то предпринять для своего же блага.

Способы взаимодействия с учащимися в случае, когда они имеют проблемы, и в случае, когда проблема принадлежит учителю, существенно различаются. Посмотрите на таблицу:

Проблема у школьника

Школьник начинает взаимодействие.
Учитель слушает.
Учитель помогает, советует, консультирует.
Учитель хочет помочь школьнику.
Учитель принимает решение, сделанное школьником.

Проблема у учителя

Учитель начинает взаимодействие.
Учитель говорит.
Учитель воздействует.
Учитель хочет помочь себе.
Учитель самостоятельно принимает удовлетворяющее его решение.

Учитель заинтересован в удовлетворении потребностей школьника.
Учитель облегчает школьнику принятие решения.

Учитель заинтересован в удовлетворении собственных потребностей.
Учитель сам активно решает проблему.

Как мы видим, различные задачи, решаемые педагогом, требуют достаточно несхожих способов поведения. Выводы, следующие из этой таблицы, достаточно очевидны:

1. Для эффективного взаимодействия с учеником необходимо, прежде всего, определить принадлежность проблемы.
2. В случае принадлежности проблемы ученику наиболее подходящей будет позиция консультанта, наиболее адекватный аппарат - «Словарь принца».
3. В случае принадлежности проблемы учителю позиция консультанта будет неэффективной, «Словарь принца» не будет работать.

Что же делать, если проблема принадлежит вам? У вас есть три возможности:

1. работать с учеником;
2. работать со средой;
3. работать с собой.

В соответствии с этим, вы можете выбрать такие направления работы:

- Первое** - попытаться изменить поведение ученика.
Второе - попытаться изменить среду, обстановку.
Третье - попытаться изменить себя.

Представьте себе, что Оля Рябинина, ваша ученица, постоянно вас перебивает, не дает вести урок, так как она хочет, чтобы вы постоянно проверяли то, что она делала, и

подбадривали ее, говорили, что все правильно и она молодец. Подобное поведение для вас неприемлемо и поэтому является вашей проблемой. Что здесь можно сделать?

- А.** Вы можете сделать ей замечание, заставить замолчать, перестать перебивать вас. (*Изменение поведения ученицы*).
- Б.** Вы можете дать всему классу такое задание, в которое включена самопроверка. (*Изменение Среды*).
- В.** Вы можете сказать себя: «Она очень несамостоятельная девочка, но она скоро это перерастет», либо «Ей требуется больше моего внимания, нежели другим ученикам.» (*Изменение себя*).

Сейчас мы с вами сосредоточимся на первом способе, а остальные рассмотрим позднее.

Первый способ предполагает, что вы конфронтируете с учеником, сообщая ему, что его поведение мешает вам, не позволяет осуществлению вашего основного права - получать удовольствие от процесса обучения. Такое поведение педагога требует от него достаточной смелости и мужества осознания своих прав и потребностей.

К сожалению, приемы, которые используют преподаватели при реализации этого способа, приводят к следующим последствиям:

1. Провоцируют сопротивление у школьников.
2. Заставляют учеников чувствовать, что учитель считает их глупыми, абсолютно ни на что не способными.
3. Показывают школьникам, что педагогу нет дела до их чувств, потребностей и мыслей.
4. Заставляют учеников чувствовать вину, стыд, смущение.
5. Снижают детскую самооценку.
6. Активизируют самозащиту школьников.
7. Провоцируют детский гнев и мстительность.
8. Являются причиной пассивности учеников.

Ясно, что ни один учитель не желает подобных результатов. Единственное, что он хочет - чтобы уважались и его права. Но, сообщая о своих потребностях школьникам, большинство педагогов, как мы убедились, не задумываются о форме этих сообщений. Они просто повторяют то, что говорили их учителя и родители. Да и как можно задуматься, если вас переполняют гнев, отчаяние, злоба, обида, когда вы едва сдерживаете себя от применения «физических» методов? Ведь вам совершенно ясно, что «этот...» или «эта...» просто издеваются над вами!

Типичные замечания учителей при использовании первого способа способствуют укреплению детей в позиции «Я-плохой» и делятся на следующие три группы:

1. Предписывающие замечания.
2. Подавляющие замечания.
3. Косвенные замечания.

Предписывающие замечания точно сообщают ученику об изменениях в его поведении, желанных для учителя - что следует сделать, как должно делать, как было бы лучше сделать. Преподаватель сам принимает решение и ждет, что школьник его реализует.

Предписывающие замечания делятся на пять видов:

1. Приказы. Команды. Указания.

- Выплюнь, сейчас же, резинку!
- Немедленно сядь!

2. Предостережения. Угрозы.

- Если ты не займешься лабораторной, я заставлю тебя доделывать ее после уроков!
- Если ты будешь продолжать так вести себя, то скоро вылетешь из школы!

3. Нотации. Проповеди.

- Ты бы лучше учился, а не за девочками подглядывал!
- В твоём возрасте уже следует знать, как себя вести!

4. Поучения.

- Ты никогда не сможешь дочитать параграф, если будешь лезть к Нетяге!
- Книжки, как известно, предназначены для чтения, а не для рисования!

5. Советы. Предписания.

- Я бы на твоём месте никогда так себя не повела!
- Девочки, обсудите ваши проблемы на перемене!

Согласитесь, все эти замечания нам очень знакомы и часто звучат в классе. Вам непрерывно приходится «руководить» поведением детей - встань, сядь, иди, стой, говори, молчи и т.п. Вы превратились в «командную» машину, а школьники - в «исполнительную» машину (хотя и несколько испорченную). Вы не кажетесь себе роботом? Почему вы должны непрерывно ими командовать? Где же «нормальные» дети, которые «хорошо» себя ведут и хотят учиться?

Большинству учителей кажется, что предписывающие замечания - самый простой и действенный способ управления классом. Если вам кто-то мешает, что плохого в том, чтобы остановить его и, если требуется, надавить, пригрозить?

«Плохого» то, что слишком часто не срабатывает, и, самое главное, внутри каждого такого замечания спрятано сообщение «Ты-плохой»: ты ничего не можешь самостоятельно, ты ни на что не способен, ты - лягушка.

Предписывающие замечания могут в лучшем случае вызывать внешние, сиюминутные изменения в поведении учени-

ка - он выплюнет резинку, перестанет щипать соседа. Но это вовсе не означает, что не станет опять делать то же самое, стоит вам отвернуться.

Еще одна причина неэффективности предписывающих замечаний - они несут информацию только об ученике, но никогда об учителе. У школьника совершенно нет возможности узнать о том, как именно его поведение повлияло на преподавателя. Он уверен только, что педагог решил определенным образом изменить его поведение. В этом случае чаще всего ребенок делает несправедливые умозаключения о преподавателе - он придирчив, несправедлив, невнимателен, неумен, бесчувственен, груб и т.п. Придя к такому заключению, школьник вряд ли будет уделять много внимания заботе об учителе, о том, чтобы не мешать ему, о том, чтобы урок проходил в лучшей обстановке. Как раз наоборот, он предрасположен бороться, восставать, проказничать, не слушаться - выдумывать любые способы, только бы не выполнить предписания педагога.

Подавляющие замечания еще «хуже», нежели предписывающие. Они смешивают ребенка с грязью, снижают его самооценку, унижают его. Подавляющие замечания содержат оценку, осуждение, критику, насмешку. Они делятся на шесть категорий:

1. Обвинение. Осуждение.

Критика. Противопоставление.

- Как только в школе драка, я всегда знаю - то Эстрин!
- Ну ты мне и надоел!
- Нет, тебе выйти - нельзя!

2. Обзывание. Насмешка. Стереотипизация.

- Вы скачите, как стадо диких тараканов!
- Вы просто подонки общества!
- Надо же, как ты разошелся, двоек давно не получал?!

3. Интерпретация. Анализирование. Диагностирование.

- У вас что, мальчики, проблемы с дисциплиной?
- Я понимаю, Синельникова, ты написала это, чтобы показать свои недюжинные способности. Хорошо бы они распространились и на орфографию.

4. Поощрение. Положительное оценивание.

- Мищенко, у тебя ведь достаточно ума для того, чтобы быть отличником!

5. Поддержка. Симпатизирование. Воодушевление.

- Трудно усидеть в классе в такой прекрасный день, не правда ли?
- Я, конечно, понимаю, что скоро ваш любимый мультсериал, но занятия в школе заканчиваются в пять часов, не забывайте этого!

6. Допрашивание. Выспрашивание. Расследование.

- Почему это вы сидите не на своих местах?
- Как ты можешь надеяться сдать экзамены, когда ты пропустил столько занятий?
- Кто сделал дырку в глобусе, немедленно отвечайте!?

К сожалению, и эти замечания выглядят достаточно знакомыми, не так ли? А ведь они переполнены негативными оценками.

Тысячи подавляющих замечаний слышит школьник изо дня в день. Ученик приучается к тому, что он - причина всех бед учителя. Как и предписывающие замечания, подавляющие не содержат никакой информации об учителе. Поэтому школьнику также трудно поверить, что в педагоге есть что-то человеческое, что он может что-то чувствовать и у него есть какие-то потребности.

Выдержать подавляющие замечания без ущерба самооценке могут лишь принцы. Но мы знаем, что их в этом возрасте практически нет. Поэтому эти замечания лишь усиливают, причем значительно, лягушачество школьников.

Независимо от того, каков будет эффект подавляющего замечания - пропадает втуне и никак не повлияет на поведение ребенка, либо усвоится им как еще одно доказательство его неадекватности - и в том и в другом случае он раскодирует скрытое сообщение - «Ты-плохой». Это обязательно стимулирует его самозащиту, он просто вынужден защищаться от этой - в его представлении - атаки. Он может спорить, возмущаться, доказывать, что учитель неправ. Некоторые ученики смиряются и думают: *«Мне уже все равно, давайте, продолжайте в том же духе!»* Единственная здоровая реакция на подавляющие замечания - счесть их смешными и улыбнуться, но это под силу лишь принцу. К сожалению, очень немногие ученики способны таким образом противостоять учителю.

Косвенные замечания включают в себя насмешку, сарказм, поддразнивание, развлекающие замечания.

- Твои туфли выглядят лучше, нежели звучат!
- Никогда прежде мне не приходилось работать с классом обезьян!
- Ну что, Комарова, вызывать тебя сегодня бессмысленно, а?
- Подождем, ребята, пусть наш клоун закончит выступление!
- Это когда ж, Гончаров, тебя назначили директором школы?
- Я очень надеюсь, что ты закончишь такую школу, станешь учителем и у тебя будут сотни таких же учеников, как ты сам!
- Все, уважаемые, поразвлекались и будя, займемся делом!

Многие учителя предпочитают косвенные замечания, так как чувствуют, чем чреваты предписывающие и подавляющие. Им кажется, что школьники легче переносят косвен-

ные замечания, потому что они значительно «мягче» (по сравнению с предписывающими и подавляющими), однако скрытую часть «Ты-плохой», замаскировать не удастся. Подобные замечания являются более манипулятивными и единственный их эффект - приучение школьника к действиям «исподтишка».

Теперь вы, несомненно, видите, что замечания, применяемые для изменения поведения школьников в том случае, когда проблема принадлежит педагогу, идентичны «Словарю лягушки». Поэтому мы можем включить их в этот словарь и в дальнейшем пользоваться этим обозначением, независимо от того, формулируете вы высказывания в зоне проблем школьника или замечания в зоне проблем учителя.

Что же является общим для замечаний из «Словаря лягушки»? Прежде всего то, что все они содержат скрытое сообщение «Ты-плохой». Оно подразумевается, но легко встраивается в любое замечание:

- *Перестань!* (Команда)

Раскодирование: Ты-плохой, потому что не понимаешь, что следует остановиться.

- *Лучше успокойся, а то...* (Угроза)

Раскодирование: Ты-плохой, так как не знаешь, что следует успокоиться, и не понимаешь, что будет, если ты этого не сделаешь.

- *Следовало бы лучше знать!* (Нотация)

Раскодирование: Ты-плохой, потому что не понимаешь, что тебе следовало бы лучше знать.

- *Делай, как я сказала!* (Предписание)

Раскодирование: Ты-плохой, потому что сам не можешь руководить собой, тогда делай, как я сказала.

– *Ты ведешь себя как ребенок!* (Обзывание)

Раскодирование: Ты-плохой, до сих пор не смог повзрослеть и ведешь себя как ребенок

– *Ты этого не знаешь, а пытаешься фантазировать.* (Анализирование).

Раскодирование: Ты настолько плохой, что даже этого не знаешь, да и сообразить не можешь.

– *Обычно ты такой хороший мальчик!* (Положительное оценивание).

Раскодирование: Ты плохой, не можешь быть все время хорошим мальчиком.

– *Я думаю, тебе будет лучше завтра.* (Убеждение)

Раскодирование: Ты плохой, даже не можешь чувствовать себя хорошо, возможно, завтра тебе и повезет.

– *Почему ты это сделал?* (Выспрашивание).

Раскодирование: Ты-плохой, даже не представляешь, что ты наделал.

– *Посмотрите, еще один Михайло Ломоносов!* (Сарказм).

Раскодирование: Ты-плохой ребенок с непомерной самооценкой.

Вторая общая характеристика замечаний из «Словаря лягушки» – они сфокусированы исключительно на школьнике и совершенно ничего не сообщают о педагоге.

Если бы учитель сообщил о том, что он чувствует по поводу поведения ученика, какое оно оказывает на педагога воздействие, то замечание относилось бы к «Словарю принца»:

– Меня угнетает шум, который вы производите.

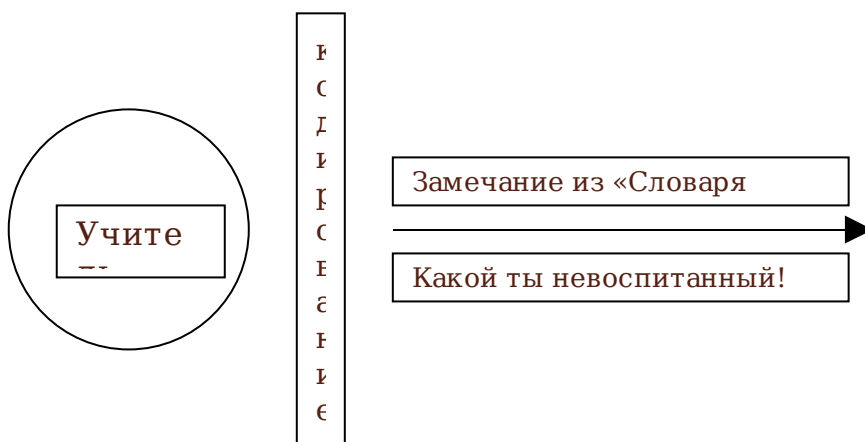
– Мне трудно работать, когда кто-нибудь пересаживается с места на место.

Что делать учителю с собственными проблемами

Заметьте, что в замечаниях из «Словаря принца» ответственность за происходящее принимается самим учителем.

Давайте еще раз сравним механизм действия замечаний из «Словаря принца» и «Словаря лягушки». Предположим, что вы разговариваете со слабым учеником, и в это время вас прерывает отличник, надежда и опора класса. Вам удалось достигнуть контакта с двоешником, а теперь все рушится. Такое поведение отличника является вашей собственной проблемой. Вы чувствуете раздражение.

Вы кодируете это свое чувство для школьника, используя «Словарь лягушки»:



Когда вы делаете замечание из «Словаря лягушки», его результатом является то, что школьник обвиняется в контактировании с вами независимо от имеющихся у него причин. Вы же избегаете ответственности за свои чувства, хотя и кодируете их.



Как видно из рисунка, школьник, получив подобное замечание, слышит в нем, более всего оценку себя.

Если же хотите сделать замечание, которое полностью бы соответствовало тому, что происходит у вас внутри, то следует прибегнуть к «Словарю принца». В этом случае вы сообщаете о том, что переживаете, и ваше замечание раскодировуется как ВЫСКАЗЫВАНИЕ ОБ УЧИТЕЛЕ:



Замечания из «Словаря принца» могут быть названы «**сообщениями об ответственности**», причем в двух смыслах:

Во-первых, учитель, который делает такое замечание, берет ответственность за свое внутреннее состояние (прислушиваясь к себе), а также ответственность за то, что он делится этим своим чувством со школьником;

Во-вторых, такие замечания предполагают ответственность ученика за его поведение.

Кроме того, такие замечания не содержат негативной оценки личности ученика, что позволяет ему быть разумным и идти навстречу учителю, а не сопротивляться, гневаться, хитрить. У замечаний из «Словаря принца» есть три преимущества перед замечаниями из «Словаря лягушки»:

1. они способствуют появлению у школьников желания изменить поведение;
2. они содержат минимальную негативную оценку ребенка;
3. они не разрушают отношений учитель-ученик.

Когда учительница начинает использовать замечания из «Словаря принца», школьник вдруг с удивлением открывает для себя, что учитель - не говорящая машина с розгами, а настоящий человек, потому что он показывает свои чувства, сперва самому себе, а потом - окружающим. Что учитель также может гневаться, бояться, радоваться, негодовать, расстраиваться, как и они. Что у учителя могут быть минуты слабости, что он может плакать, что он может откровенно на людях смеяться - словом, быть таким же, как и школьники.

Подобная перспектива «уравнивания» с детьми пугает многих учителей. Даже если вы согласились с тем, что хорошо быть принцем и уже стали делать в этом направлении определенные шаги, идея «равноправия» со школьниками для большинства преподавателей непереносима. Как это можно показывать свои чувства детям? Если тебе плохо - сожми зубы и доведи доблестно урок до конца - потом отплачься в туалете! Оставьте свои проблемы дома! Детей надо оберегать от переживаний! Что бы у вас ни болело - не показывайте ученикам! Как, учительница беременна? Нельзя говорить этого детям! Скажите - заболела!

Кто из вас не встречался с подобными стереотипами, кто не разделяет хотя бы некоторые из них? Чего мы боимся? Показать, что у нас там внутри? Что мы тоже лягушки? Но чем больше мы боимся, тем зеленее становимся.

Почему нам кажется, что школьники перестанут нас уважать, если мы войдем в класс с расстроенным лицом? Нам хочется быть совершенством, богоподобными, чтобы все трепетали и старались походить на нас. Но если уж так хочется, чтобы боялись, может, лучше подкарауливать детей вечером за углом и пугать их?

Замечание Из «Словаря принца» в своей полной форме содержат три части. Сделать подобное замечание не столь просто. Этому следует научиться.

Прежде всего, ученики должны понять, что составляет проблему для учителя. Если дети не могут даже предположить, почему это учитель делает замечание, оно заранее обречено на неэффективность. Поэтому первой частью замечания из «Словаря принца» является «необзывательное», неосуждающее описывание того, что неприемлемо для педагога:

- *Когда я вижу бумажки, лежащие на полу...*
- *Когда вы рисуете на парте...*
- *Когда я не могу найти журнал, лежавший на столе...*

Обратите внимание, что в этой первой часто замечания говорится о том, что является результатом поведения ученика. Именно это беспокоит педагога.

Трехчастное замечание не содержит обвинения, оценки, морализирования, предписания, оценки, даже в усиленной форме - когда конкретизируется автор неприемлемого поведения:

- *Когда ты вертишься...*
- *Когда ты толкаешь Наташу...*
- *Когда ты перебиваешь меня...*

Учитель не сообщает о своем восприятии ситуации в этой первой части.

Описывать ситуацию, неприемлемую для вас, сообщать только факты не так уж просто. Нам постоянно хочется внести в это описание свое личное отношение к фактам. Сравните, что получается в этом случае с вышеприведенными примерами первой части трехчастного замечания:

- *Когда я вижу, что не могу доверять некоторым неосознательным ученикам...*

- Когда вы проявляете такую нечестность по отношению друг к другу...
- Когда я вижу, что вы настолько ленивы, что оставили мусор на партах...
- Когда вы скачете по классу как дикие звери...

Хотя эти замечания сходны по форме с трехчастными из «Словаря принца», на самом деле они принадлежат «Словарю лягушки» и не будут эффективными. Первая часть замечания должна содержать только описание фактов и ничего более.

Эта часть всегда должна начинаться с «Когда», либо это «Когда» должно явно подразумеваться. Это необходимое условие. Ведь вы отнюдь не все время огорчены поведением данного школьника, а только в определенных случаях. Именно этот преходящий характер вашего недовольства и необходимо донести до ученика. Поскольку и принц временами ведет себя несоответственно ситуации и от того, что ему на это укажут, он не перестанет быть принцем. Но все время можно быть недовольным только лягушкой. Именно из-за этого различия так важно показать школьнику, что вы считаете его принцем, который неэффективно повел себя и у которого есть потенция к изменению своего поведения на более адекватное в подобных ситуациях. Если ситуация не специфицируется, то ребенок ощущает себя лягушкой, которая, чтобы она ни делала, всегда ошибается.

Делая замечания из «Словаря принца», вы фокусируете внимание на специфическом поведении. Делая замечания из «Словаря лягушки», вы фокусируете внимание на личности ученика. В первом случае ребенок чувствует, что его принимают, во втором случае - нет.

Когда вы сообщаете, что недовольны ребенком вообще, он не знает, что делать, для того, чтобы завоевать ваше расположение. Когда вы сообщите о конкретном поведении, у него есть направление к изменению.

Вторая часть трехчастного замечания является, пожалуй, самой сложной для большинства учителей. В ней опи-

сывается тот конкретный и осязаемый эффект, который будет иметь неприемлемое поведение школьника, указанное в первой части для учителя:

- Когда вы оставляете дверь в кабинет открытой (безоценочное описание ситуации), возникает сквозняк и на меня сильно дует (значимый эффект)...
- Когда вы не складываете учебные пособия обратно в шкаф (безоценочное описание ситуации), я трачу много времени на уборку (значимый эффект)...

Что мы имеем в виду, когда говорим о «значимом и конкретном эффекте»? Многие попытки преподавателей сделать трехчастное замечание заканчиваются провалом из-за того, что учитель не может сформулировать этот эффект таким образом, чтобы и школьник считал его существенным. Ученик может думать: *«Действительно, во многих школьных помещениях сквозит, ну и что?»* Либо он предлагает: *«О, в такую теплую погоду сквозняк не страшен»*.

Только в том случае, когда ребенок согласится с тем, что результаты его поведения действительно создают проблему для учителя, он получает основания для изменения своего поведения. Большинству детей, как мы уже говорили, необходимо удовлетворять свои потребности в признании и приятии и учитель, как значимый взрослый, играет здесь существенную роль. Именно потребности в признании и приятии мотивируют школьников на изменение поведения.

Практически все дети (большинство взрослых тоже), не задумываясь о влиянии результатов своей деятельности на других людей, они просто не представляют, что являются причиной возникновения проблем у окружающих. Скажем так - они это делают «не со зла». Поэтому, когда вы сообщаете другому человеку об эффекте его поведения, наиболее распространенная реакция: *«О, извините, я не предполагал...»*, либо *«Я не думал...»* и другие вариации.

Педагогам трудно формулировать вторую часть трехчастного замечания вследствие того, что они привыкли делать замечания и пытаться изменить поведение школьников, когда

проблема им не принадлежит, когда поведение, которое им хочется переделать, не находится в учительской проблемной зоне. Педагоги хорошо знают, что «правильно», что «не-правильно», что «хорошо», а что «плохо» и стараются сделать всех детей одного размера...

Замечания из «Словаря принца» не будут работать до тех пор, пока вы будете пытаться их делать по поводу проблем, вам не принадлежащих и пока ребенок не будет считать, что его поведение действительно беспокоит вас и существенно влияет на вашу жизнь. Что может мотивировать ученицу к изменению ее поведения, когда ей говорят: «Ой, меня так раздражает эта твоя безобразная прическа!?»

Третья часть замечания из «Словаря принца» сообщает ученику о тех чувствах и эмоциях, которые испытывает учитель в результате того эффекта, о котором сообщалось во второй части.

- *Когда вы оставляете дверь в кабинет открытой (безоценочное описание ситуации), возникает сквозняк и на меня сильно дует (значимый эффект) и я боюсь, что могу простудиться (чувства).*
- *Когда ты высовываешь ноги из-под парты (безоценочное описание ситуации), я могу споткнуться о них (значимый эффект) и я боюсь упасть и разбиться (чувства).*

В вышеприведенных замечаниях говорится о возможном эффекте и о том, что этот эффект вызовет определенные чувства. Такая последовательность изложения (поведение - эффект - чувства) сообщает школьнику, что чувства возникают по отношению к возможному ЭФФЕКТУ, но не к ПОВЕДЕНИЮ ученика. Теперь ребенок в некоторой степени защищен как бы специально созданным учителем буфером (эффектом), что позволяет ему не активизировать собственные защитные средства, как происходит подобном случае, если обвинять непосредственно его поведение. В конце концов, учитель боится не НОГ школьника, а повреждений в результате ПАДЕНИЯ.

Это важная последовательность, но не следует относиться к ней как к святыне. Возможно и опускание какой-либо части трехчастного замечания. Общее правило здесь таково: желательно сообщать о неприемлемой ситуации и о чувствах. Полная форма замечания является очень действенным инструментом педагога, но им, как орудием главного калибра, не стоит пользоваться постоянно. Лучше всего его применять в наиболее ответственных случаях.

Несмотря на то, что трехчастное замечание из «Словаря принца» вызывает меньшую защиту школьника, тем не менее, никому не нравится быть причиной негативных чувств другого человека. Даже самое лучшее подобное замечание приводит к тому, что ученик начинает чувствовать удивление, сожаление, расстройство. В конце концов ему громко, открыто и ясно сообщили, что его поведение неприемлемо, составляет проблему для учителя и вызывает у него отрицательные эмоции. В этом случае проявляется проблема у ребенка.

Это очень важный момент - перемещение проблемы из зоны принадлежности учителя в зону принадлежности ученика. Как только вы заметите по невербальным и вербальным признакам, что проблема уже не ваша, следует немедленно поменять тактику собственного поведения. Мы опять возвращаемся к уже рассмотренным способам из «Словаря принца» - пассивному и активному слушанию, сообщению о переживаемом. Короче - к поддержке и консультированию, помощи ребенку, у которого теперь возникла проблема. Это еще раз демонстрирует школьнику, что педагог его понимает и принимает.

Попытки применения трехчастного замечания без изменения тактики, без переключения позиции не будут эффективны:

Уч.: *Лера, твои опоздания создают мне проблему. Когда ты приходишь поздно, я должен остановиться и перестать делать то, что я делаю. Это отвлекает и расстраивает меня.* (трехчастное замечание из «Словаря принца»).

Шк.: (опускает глаза, переминается, говорит тихим голосом) *Да я, понимаете, у меня было столько дел, что я просто не успевала вовремя...*

Уч.: *Это, возможно, так, но я не могу больше не обращать на это внимание. Я не могу учить, когда меня прерывают.* (второе замечание из «Словаря принца»).

Шк.: (выпрямляется, говорит более громким голосом) *Ну, я не понимаю, почему вы придаете этому такое значение. Я опоздала всего на несколько минут. Это не так уж важно.*

Уч.: *Когда ты так говоришь, я чувствую, что ты меня не уважаешь.* (третье замечание из «Словаря принца»).

Шк.: *Да что Вы, Борис Кузьмич, это вовсе не так. Вы просто делайте вид, что вы не замечаете меня, когда я опаздываю и прохожу на место, всех-то и делов!*

Уч.: *Не указывай, как мне себя вести! С сегодняшнего дня ты должна являться вовремя* (замечание из «Словаря лягушки»).

Шк.: (идет на место с гордо поднятой головой. Говорит громким шепотом) *Ну и зануда!*

В этой ситуации учитель после первого же ответа ученицы должен был увидеть, что она приняла ответственность за проблему на себя. Однако он этого не сделал, в результате ученица отказалась от этой ответственности. Обе стороны почувствовали раздражение.

Теперь представим тот же диалог при смене тактики:

Уч.: Лера, твои опоздания создают мне проблему. Когда ты приходишь поздно, я должен остановиться и перестать делать то, что я делаю. Это отвлекает и расстраивает меня.

Шк.: (опускает глаза, переминается, говорит тихим голосом) *Да я, понимаете, у меня было столько дел, что я просто не успела вовремя...*

Уч.: *Да, у тебя, похоже, возникли проблемы (редакция).*

Шк.: *Ага. Ирина Савельевна попросила меня убрать пробирки после лабораторной, а их знаете сколько...*

Уч.: *Тебе было приятно, что она тебя попросила? (вербализация).*

Шк.: *Конечно! Я хочу стать химиком и надо же приучаться к профессии.*

Уч.: *Действительно, это может быть неплохой практикой (редакция).*

Шк.: *Да. Мне кажется, что Вы расстроены моим опозданием. Знаете, я не думала, что это будет так долго и я опоздаю. Я даже попробовала тихонько проскользнуть, чтобы Вас не отвлекать.*

Уч.: *Ты не предполагала, что твое опоздание создаст трудности для меня, несмотря на то, что ты пыталась не шуметь. (редакция).*

Шк.: *Ну, не совсем так. Я понимаю, что Вы имеете в виду. Вы отвлекаетесь на меня и всем потом трудно сосредоточиться. Вообще-то я опоздала в основном не потому, что убирала пробирки, а потому, что разговаривала с Ириной Савельевной. Я лучше буду беседовать с ней после уроков, хорошо?*

Уч.: *Я думаю, это подходящий выход. Спасибо, Лёра.*

Шк.: *О... Ну что Вы!*

В этом варианте диалога учитель предъявил свою проблему школьнице, но затем переключился и стал помогать ей с помощью активного слушания. Лера нашла решение своей проблемы способом, приемлемым для обеих сторон.

Теперь мыс вами поговорим о тех чувствах, которые мы испытываем, когда проблема является нашей собственностью, в особенности о чувстве гнева. Это последнее может испугать детей до полусмерти или спровоцировать их агрессивность и реактивность в еще большей степени, нежели они у них были до получения замечания.

Когда вы включаете гнев в трехчастное замечание, оно перестает относиться к «Словарю принца» и переходит в «Словарь лягушки», поскольку подразумевают обвинение и подавление ребенка.

Вместе с тем, здесь есть один существенный момент, на который следует обратить внимание. Дело в том, что гнев - это ВТОРОЕ чувство, которое возникает у Вас в напряженной ситуации. Он всегда следует за ПЕРВЫМ чувством.

Например, вы видите, как один из детей бросает камень и он пролетает в нескольких сантиметрах от головы другого ребенка. Ваша первая реакция - страх: опасный предмет может серьезно поранить или даже убить школьника (Но пока вы бежите к месту происшествия, ваши чувства меняются - вы начинаете гневаться и кричать: *«Не смей больше никогда бросаться камнями, негодяй!»*). Делая подобные замечания, вы рассчитываетесь с учеником за то, что он заставил вас пережить такое острое неприятное чувство.

В гневных реакциях выливается наше желание наказать другого за неприятные переживания:

- Ученик чересчур далеко высовывается из окна. Учитель чувствует страх - как бы он не вы пал! Затем он впадает в гнев и кричит: *«Не смей высовываться! Чтобы я никогда не сидел тебя рядом с окном!»*

- Ученик отстал от класса на экскурсии. Учитель чувствует тревогу, поэтому, когда ученик обнаруживается, он гневно его отчитывает: *«Никогда не смей отходить от ребят! Когда ты будешь вести себя как все!?»*
- Учитель с воодушевлением готовил урок. Один из учеников не слушает его, зевает, толкает соседа. Учитель чувствует разочарование и гневно говорит: *«Я никогда не буду больше готовить для вас что-нибудь интересное! Вы не способны это оценить!»*

Большинство учителей соглашались, что гневные замечания, попытки наказать и обучить в гневе - обычно безуспешны. Если бы они имели хоть какой-нибудь эффект, проблемы обучения были бы решены много веков назад.

Что делать с этим вторичным чувством? Как научиться сообщать о своих первичных чувствах? Это достаточно сложная задача и решать ее следует постепенно. Прежде всего, начните с тех случаев, когда вы постоянно гневаетесь. Наверняка у вас в классе есть дети, которые вызывают у вас раздражение только одним своим видом. Что бы они ни сделали, вы всегда этим недовольны, разгневаны:

Например, Лилия Николаевна терпеть не могла Юру Голосеева. Наконец она решила проанализировать, что лежит в основе этого отношения. В результате она поняла, что это - страх. Она чувствовала себя некомпетентной, когда Юра задавал неожиданные вопросы, ответа на которые она не знала и она считала, что Голосеев издевается над ней.

Проделав такую умственную работу, она оставила Голосеева после уроков и спросила его, зачем он задает ей такие вопросы, если заранее знает, что она на них не ответит? Она призналась ему, что она испугана и ей тяжело идти на урок в этот класс. Юра был ошеломлен и сказал,

что он вовсе не, собиравшись ее «пришпиливать». Они закончили разговор будучи в хороших отношениях. Несколько недель все шло хорошо, затем Юра забыл о разговоре и попытался опять задать трудный вопрос. Тогда Лилия Николаевна засмеялась и сказала: «Опять пришпиливаешь?» Таким образом, проблема была решена окончательно.

Попробуйте проделать то же самое. Начинать с людей, которые вас постоянно раздражают, на которых вы постоянно гневаетесь. Постарайтесь найти первичные чувства, которые вы испытываете по отношению к ним. Затем сделайте трехчастное замечание из «Словаря принца», делегируйте проблему этому раздражающему вас человеку и постарайтесь ему помочь в ее решении. Посмотрите, что получится.

Попытайтесь решить сперва проблему «застарелого» гнева. Это даст вам опыт и умение менять свои чувства и находить первоначальные, скрытые. После этого начинайте тренироваться в преодолении мгновенного гнева. Выработайте у себя установку - если я гневаюсь, сердце быстро бьется, во рту пересыхает, руки трясутся и т.д. - значит, я просто обижен на этого человека и пытаюсь ему отомстить. Это не то первое чувство, которое я испытал в результате его поведения. Теперь я смогу найти это первое чувство.

Мы уже упоминали о том риске, который сопутствует замечаниям из «Словаря лягушки». Однако имеется риск и при пользовании замечаниями из «Словаря принца». Он заключается, в частности, в том, что приходится сообщать о своих чувствах, раскрываться значительно более чем вы привыкли и делали до сих пор. Это особенно трудно для пассивных лягушек с проблемами признания и приятия. Ведь другие люди и, в особенности, дети, могут разглядеть, каковы

их учителя в действительности! Лягушкам трудно пользоваться «Словарем Принца». Не обнаруживая себя, нельзя практиковать «Словарь», и в этом состоит второй риск - риск измениться, стать другим, продвигаться к принцу.

Педагоги, которые пользуются такими замечаниями, начинают более точно и детально анализировать проблемные ситуации. Раньше это им вроде бы и не требовалось - к «Словарю лягушки» можно прибегать автоматически. «Словарь принца» это не допускает. Для того чтобы обвинить другого в своих бедах, анализ излишен. Но наблюдать невербальные изменения собеседника, применять активное слушание, трехчастные замечания без этого нельзя, а это неизбежно преобразует самого учителя.

Наконец, третий риск - в правильном атрибутировании ответственности. Эффективное применение трехчастных замечаний вынуждает брать на себя ответственность за те проблемы, которые вы не считали своими и отдавать ответственность там, где вы полностью присваивали ее себе.

Все это непривычно и трудно, но способствует личностному росту педагога.

Последний, четвертый риск, который связан с применением замечаний из «Словаря принца» - риск того, что дети тоже начинают, вслед за учителями, становиться более откровенными, как друг с другом, так и с учителями.

Алла Борисовна имела обыкновение подходить на перемене к группке беседующих старшеклассниц. Одна из девочек вдруг повернулась к ней и сказала: *«Алла Борисовна, когда Вы так близко подходите к нам, Вы можете услышать, что мы говорим, и мы боимся, что вы узнаете наши секреты».*

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **356**

Что делать учителю с собственными проблемами

Алла Борисовна больше не тревожила девочек, но была необыкновенно довольна результатами своего воздействия на детей - ей удалось персонализировать в них своими наиболее ценными качествами.

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **357**

ГЛАВА 13.

Конфликт в классе

Конфликты возникают в любых человеческих взаимоотношениях, и отношения учитель – ученик здесь не являются исключением. Это совершенно нормальная и естественная ситуация. Педагогу следует беспокоиться не в тех случаях, когда конфликты происходят, а тогда, когда их нет вообще. Это показатель дефектности его взаимодействий со школьниками, ибо они носят поверхностный, безличностный характер, ученики просто не обращают на него внимания.

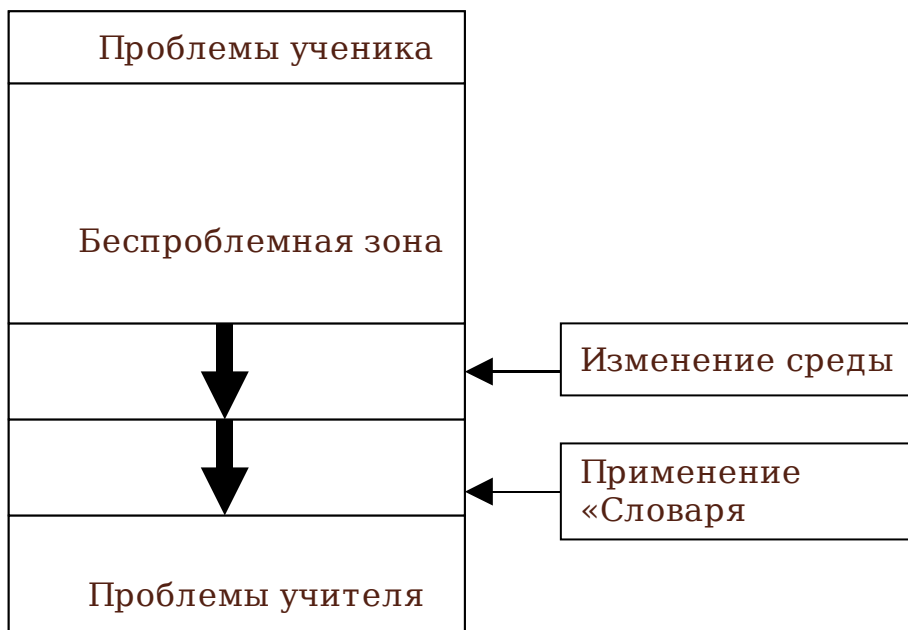
Необходимо различать конструктивные и деструктивные конфликты. Разнятся они, в основном, тем, что первые направлены на содержание проблемной ситуации и поиск вариантов решений, тогда как вторые связаны с «выяснением отношений». Конструктивные конфликты не возбуждаются, они способствуют прояснению позиций и выработке нового единства класса; деструктивные разрушают детский коллектив и его связь с педагогом.

Конфликты возникают тогда, когда учителю встречается проблема, неразрешимая при помощи трехчастных замечаний из «Словаря принца» и путем изменения среды обучения.

Почему это может происходить:

1. потребности, мотивирующие образ действий школьников, настолько сильны, что они не могут или не хотят вносить в поведение какие-либо изменения;
2. взаимоотношения с педагогом настолько низкого качества, слабы, что детей совершенно не заботит эффект, производимый их поведением на учителя.

Взгляните на схему на стр. 362. Вы видите, что мы увеличим беспроблемную зону, если изменим учебную среду таким образом, чтобы ничто не мешало процессу обучения, но способствовало заинтересованности школьников в уче-



нии (наглядные пособия, технические средств, новые методики обучения и т.п.), а также применим «Словарь принца», как это было рассмотрено ранее. Тем не менее, остаются такие типы поведения учеников, которые являются неприемлемыми для педагога. Именно они составляют зону

проблем учителя и являются конфликтными.

Сам термин «конфликт» происходит от латинского *conflictus* – столкновение, его синонимами являются «несогласие», «баталия», «война». Конфликты происходят

- 1) когда цели его участников не совпадают, в результате чего их поведение мешает реализации потребностей друг друга. Они могут также происходить
- 2) при несовпадении ценностей вовлеченных в конфликт сторон.

В этой главе мы займемся рассмотрением первого случая.

Перед наступлением конфликта, когда утрачивается равновесие в классе, дают о себе знать «блоки общения». Они могут проявляться различными способами:

1. Ограничение и удержание информации.

Ученик явно показывает – вербально и невербально, что он знает ответ на вопрос, но не скажет его.

•••

Уч.: *Кто разбил стекло? Вова, ты же был в классе, когда окно разбилось. Неужели ты не видел, кто это сделал?*

Шк.: *(пожимает плечами, ухмыляется, строит заговорщическую мину). Да я не узнал его, Лилия Николаевна. Он спиной стоял. (хмыкает).*

2. Ложь.

Намеренное искажение информации для сохранения своих позиций.

3. Группировка.

Обычно применяется как средство группового давления.

•••

Уч.: *Посмотрите, дети, на Угловую. Она опять шумит. Она нас явно не уважает.*

4. Нокдаун.

Вербальная (иногда физическая) агрессия. В этом случае участники конфликта награждают друг друга необщепринятыми прозвищами.

5. Избегание.

Здесь относятся частые пропуски занятий, просьба перевести в другой класс, демонстрация незаинтересованности происходящим в классе, игнорирование учителя вне класса и т.п.

6. Экспертирование.

В этом случае, прервав учителя, школьник высказывает свое мнение, при этом он ссылается на свой опыт или опыт, заимствованный у родителей либо из книг. Педагоги тоже нередко прибегают к этому приему.

•••

Шк.: *Знаете, я читал в журнале, что бесконтрольное загрязнение Среды приводит к тому, что люди уже в тридцатилетнем возрасте впадают в умственный маразм, Татьяна Леонидовна!*

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **363**

7. Подавление эмоций и рационализирование.

Вместо того, чтобы разрядиться эмоционально, участник конфликта зажимает чувства внутри себя и, оставаясь внешне спокойным, пытается рассуждать логически.

•••

Уч.: *Давай, Филатова, рассуждать логически. Мне не совсем понятно, что ты имеешь в виду, когда говоришь, кто не успела сделать уроки. Что значит «не успела»? Чем это ты занималась? Насколько мне известно, ты не обременена до-*

машним хозяйством. Если ты не успела сделать мой предмет, может, ты поделишься, какой же ты выучила? (и т. д.)

8. Перемена темы.

Уч.: *Капустин, где твоё домашнее задание?*

Шк.: *Да, Анна Александровна. Мама просила у Вас спросить, когда она сможет подойти к Вам поговорить?*

Конечно, это стратегии лягушки. Каковы же способы поведения в конфликте?

Можно выделить пять основных типов поведения в зависимости от того, насколько участники конфликта заинтересованы в получении преимуществ для себя в этом взаимодействии или не заинтересованы (вертикальная ось), а также насколько они заинтересованы в том, чтобы и другие получили в результате разрешения конфликта определенные преимущества (горизонтальная ось) или не заинтересованы в этом. Остановимся же на этих типах поведения более подробно.

Суровый боец или конкурент.

Такой человек очень заинтересован в получении выгод для себя и совершенно не склонен, чтобы их получили другие. Он беспощадно

отстаивает свои интересы, невзирая на окружающих. Свое поражение воспринимает как слабость, снижение статуса, разрушение собственной самооценки. Его цель – победа, полное подчинение «противника». Именно победа дает ему радость, оживляет его, придает жизни остроту. При этом такому человеку совершенно не важно, из-за чего разгорелся конфликт – из-за опоздания в класс, повышенного тона голоса, косога взгляда, толчка соседа, заниженной отметки – он всегда готов настоять на своем и по-другому быть просто не может. Чувства остальных его попросту не трогают.

Низкая заинтересованность в себе



Избегатель мало заинтересован как в собственной выгоде, так и в выгоде другого. Конфликт воспринимается как «наказание божье», непродуктивная ситуация. Избегатель всячески старается его избежать. При возникновении напряженности либо просто замолкает, либо старается уйти. Перекладывает решение проблемы на других.

Лакировщик. Низкая заинтересованность в получении выгоды для себя и высокая - для другого. Это неуверенный и всегда готовый уступить человек, невзирая на свои собственные интересы и мнение (но они, тем не менее, у него имеются). Ставит согласие и внешнее спокойствие во главу угла. Недовольство и конфронтация воспринимаются им как крайне неприличное поведение. Всегда соглашается с любым решением других, он всегда находит впоследствии мелкие отговорки, возражения, замечания, благодаря чему ответственность ложится на всех, кроме него.

Примиритель или компромиссник. У него средняя заинтересованность в получении собственной выгоды и средняя заинтересованность в получении выгоды другим участником конфликта. Считает, что все в конфликте что-то неизбежно теряют, поэтому соглашение может быть достигнуто только тогда, когда все немножко друг другу уступят. Правда, при этом все остаются не очень удовлетворенными, но он считает, что этим можно пренебречь.

Наконец, **соратник или решатель проблем.** Высоко заинтересован как в получении собственной выгоды, так и в получении выгоды другими участниками конфликта. Человек, придерживающийся этого стиля, стремится создать ситуацию, когда цели и потребности всех вовлеченных сторон могут быть осуществлены. Ищет решения, приемлемые для всех, таким образом, чтобы и ответственность за них разделили также все. Для него важен конструктивный выход из конфликта, а не победа или поражение.

Как вы видите, первые четыре способа поведения в конфликте относятся к лягушкам, тогда как пятый практикуют принцы.

Теперь поговорим о невербальных, внешних симптомах конфликтов. Самые ранние симптомы напряженности - вздохи явно не к месту, когда человек вздыхает, как будто него на плечах - все тяготы мира.

- *Миша, ты видел сегодня Угай?*

- (глубокий вздох) *Нет, не видел.*

Подобные вздохи - признак раздражения, что-то не устраивает ребенка (или взрослого) в вас, в ситуации, и если оставить их без внимания, взрывчатый материал для конфликта будет накапливаться.

Другой признак - нерешительное молчание. Вы можете заметить, что школьник вроде бы делает попытки заговорить с вами, речевые усилия видны на лице - но нет, почему-то слова остаются невысказанными (а ведь они могли быть очень важными, могли помочь разобраться в ситуации). Если не облегчить ученику выведение эмоций «наружу», опять таки может пополниться склад взрывчатых конфликтных веществ.

Еще один признак - напряженные движения лицевых мускулов. Человек может «играть» желваками и когда просто смотрит на вас, и когда говорит (и взгляд при этом «хищный»). Это признак очень большого напряжения и раздражения. Если вы спросите ребенка: «*Что с тобой, Шумай?*», она ответит: «*Ничего, все хорошо*», напряженно сдвинув челюсти. Но наверняка можно сказать: воплотись в жизнь картины, которые сейчас мелькают перед ее взором, - вам бы пришлось очень туго.

Следующий признак - отворачивание. Раньше ребенок смотрел на вас, когда говорил, либо его лицо было, по крайней мере, развернуто в вашу сторону. Теперь же он старательно отводит глаза и отворачивается, что бы он вам ни говорил, вплоть до сообщения сегодняшнего числа. Создается впечатление, что ему сам вид ваш противен. Однако тон его высказываний - фальшиво-оптимистичен.

Далее у ребенка возникают постоянные пропуски внимания. Вы оставили его после урока и что-то творите ему. Он вас, кажется, слушает, кивает головой, говорит «Да, да», даже смотрит на вас, а потом, вдруг, в середине вашей фразы прерывает: *«Что вы говорите, Лилия Андреевна?»* Либо вы можете звать его, кричать, находясь всего в нескольких шагах, а он совершенно не станет реагировать, пока вы хорошенько его не встряхнете, тогда он абсолютно невинно скажет: *«А? Вы не меня звали? Я и не слышал!»*. Это серьезный признак надвигающегося конфликта, процесс стирания очень активен, ребенок даже не желает замечать вас.

Кроме этого, ученик может говорить укороченными фразами. Он и раньше был не очень речист, но сейчас может побить все рекорды составителей телеграмм. Ни единого лишнего слова, а иногда некоторые пропускает. В речи преваляют существительные и глаголы *«Приду. Сдал. Сделаю. Это не так. Я напишу. Нет. Не буду. Устал»*.

Еще один симптом - «дудлинг» - рисование различных узоров и фигурок, когда он говорит с вами. Это пример ухода - с одной стороны, вроде бы и слушает и кивает головой, а с другой, - явно показывает, что все ваши слова - чепуха, ради них не стоит отказываться от замалевывания бумаги.

Кроме этих знаков не следует оставлять без внимания все прежде рассмотренные нами - увеличение личного пространства, постукивание и помахивание, пребывание преимущественно в закрытых позах. Ранее выявление симптомов конфликта позволяет к нему заблаговременно подготовиться.

А как с лягушками? Какие стили поведения в конфликте они используют? Стил «суровый боец» более всего свойственен активной лягушке с проблемами в области контроля, но может применяться и активными с проблемами признания и приятия. Однако для них более характерен стил «лакировщик». Пассивные лягушки чаще практикуют стил «избегатель», а вот стил «примиритель» более характерен

типу людей, которых мы назвали «не-принцы» - то есть люди, которые еще окончательно не сбросили лягушечью шкурку, но у них уже многое есть от принца. Лягушачьи черты проявляются в том, что он считает, что люди должны обязательно что-нибудь потерять в конфликте, а принцевые - в том, что он, по крайней мере, думает, что должны выжить обе стороны. Наконец стиль «соратник», как упоминалось, характерен для принцев.

Способы разрешения конфликтов

Практически все люди, когда они думают о конфликтах, мыслят в терминах «победа» либо «поражение». Эту ориентацию можно проследить, если послушать, что говорится о взаимоотношениях с детьми:

- *Черт возьми, я не позволю детям управлять мной!*
- *Проблема школы в том, что дети слишком заелись!*
- *Я заставлю их сделать так!*
- *Я могу, конечно, проиграть, но чаще я выигрываю!*
- *Как могут учителя хорошо учить? Администрация подыгрывает все время детям!*
- *Современные дети совершенно не уважают учителей!*

Эта ориентация на «победу» или «поражение» превалирует в школе. Учителя считают, что они могут быть только строгими или попустительскими, твердыми или мягкими, разрешать или запрещать. Взаимоотношения с учениками воспринимаются как непрерывная война, соревнование. Вполне понятно, что и школьники считают педагогов своими естественными врагами - диктаторами, которым нужно сопротивляться, либо «тряпками», о которых можно «выстирать ноги».

Когда в классе конфликт, преподаватели стремятся вести себя таким образом, чтобы обязательно выиграть, или уж, по меньшей мере, не проиграть. Однако это предполагает

неизбежное поражение школьников. Другие учителя, не желающие кричать и вопить, позволяют детям делать, что они пожелают. Результат тот же.

Можно выделить три способа разрешения конфликта в классе. Первые два применяются лягушками, третий - принцами. Итак, *способы лягушек*.

1. Первый способ предполагает, что конфликт разрешается в пользу учителя, все выгоды его, ученики же ничего не получают. Педагог - победитель,

школьник - проигравший.

Назовем этот способ «**подавлением**».

2. Второй способ предполагает, что конфликт разрешается в пользу учеников, все выгоды - их, учитель ничего не получает. Школьник - победитель, учитель - проигравший.

Назовем этот способ «**уступка**».

Лина Ефимовна любила начинать урок с объяснения того, чем класс будет заниматься, давать инструкции и отвечать на вопросы. Лина часто опаздывала на урок. Это требовало

повторения всех уже данных инструкций. Посмотрим, как разрешается этот конфликт при применении метода «подавления».

Уч.: Когда ты опаздываешь на урок, ты пропускаешь все, что я говорила ранее, и я опять вынуждена специально для тебя одной все повторять. Я уже устала делать это.

Шк.: Да мы делали стенгазету и никак не могли закончить верстку. Пока все уместилось. Поэтому я немного и задержалась.

Уч.: Я знаю, что ты у нас редактор и очень этим озабочена. Но математика нужна даже редакторам. Ты не сможешь закончить школу и поступить на филфак с двойкой по математике.

Шк.: Я ведь написала все контрольные? Я не пойму, почему Вы так расстраиваетесь и к чему вообще весь этот шум - я ведь уже здесь, а Вы даже задание мне еще не дали.

Уч.: Я и не собиралась этого делать, ты вообще ничего не знаешь. Почему это я должна прощать тебе опоздания, а другим - нет? Ты что, особенная? Теперь или ты будешь приходить на урок вовремя, или я тебя не пущу!

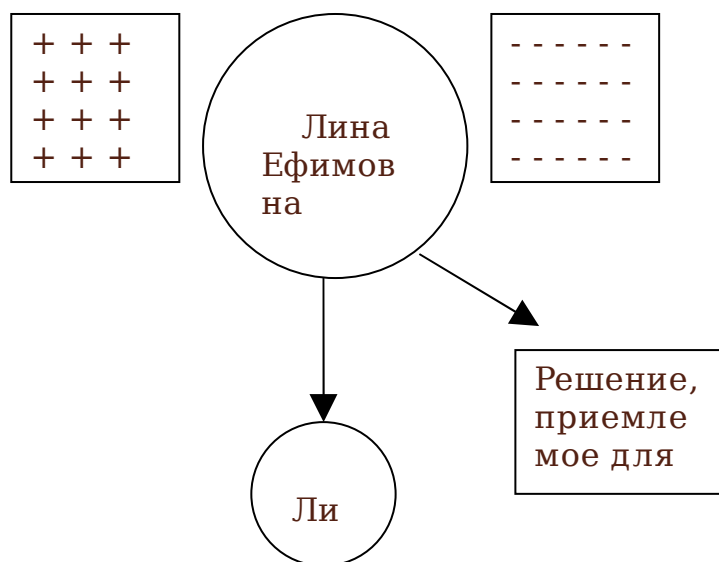
Шк.: Но...

Уч.: Никаких но! Если ты хочешь сдать у меня экзамен, будешь приходить вовремя, как все! А теперь немедленно СЯДЬ.

Шк.: (злобно) Я попробую!

В этой ситуации, как это случается при применении первого способа, учитель имел готовый, устраивающий его вариант решения еще до взаимодействия с ученицей - Лика должна приходить вовремя. Сперва Лина Ефимовна придала Лику, чтобы та согласилась с решением, когда та не согласилась, она пустила в ход орудие главного калибра угрозу несдачи экзамена. Лика внешне примирилась с этим

Способ подавления



Возрастание сопротивления

Теперь представим этот же самый конфликт при использовании способа «уступки».

Уч.: Когда ты опаздываешь на урок, ты пропускаешь все, что я говорила ранее, и я опять вынуждена специально для тебя одной все повторять. Я уже устала делать это.

Шк.: Да мы делали стенгазету и никак не могли закончить верстку. Пока все уместилось. Поэтому я немного и задержалась.

Уч.: Я знаю, что ты у нас редактор и очень этим озабочена. Но математика нужна даже редакторам. Ты не сможешь закончить школу и поступить на филфак с двойкой по математике.

Шк.: Если Вы так ко мне относитесь, я перейду в «Б»

класс к Лилии Андреевне.

Уч.: «Б» класс и так переполнен. Ты не сможешь туда перейти.

Шк.: О, она возьмет меня и не будет придирается из-за того, что я на пару минут задержалась, потому что я делала нужное для всей школы дело. Если Вам хочется попридираться, почему же вы не обращаете внимания на мальчиков, которые сейчас курят в туалете?

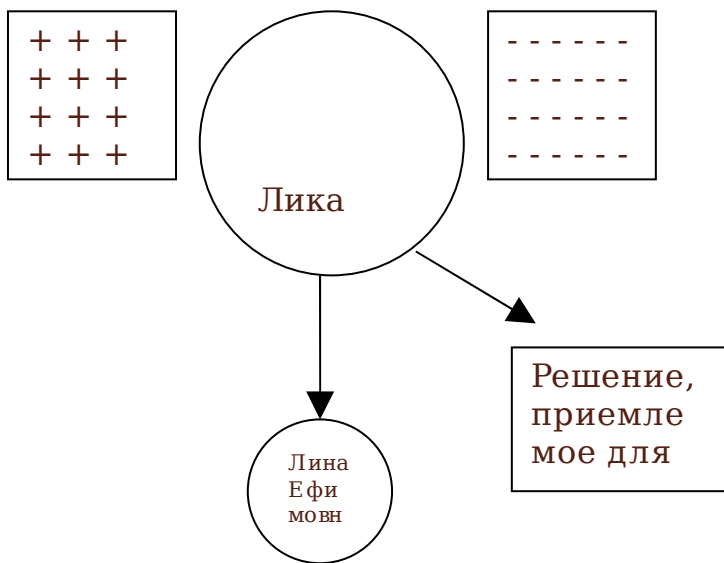
Уч.: Лика, я не хочу ни к кому придираться. И я не стараюсь быть излишне строгой с тобой. Кроме того, я не хочу, чтобы ты переходила в другой класс.

Шк.: Хорошо, я подумаю, если Вы не будете так болезненно реагировать на мои небольшие задержки. В конце концов, я ведь не каждый день даже опаздываю!

Уч.: Хорошо, хорошо. Если ты удержишься, значит удержишься. Я только надеюсь, что это будет не ежедневно повторяться.

При использовании способа «уступки» ученица сопротивляется готовому решению учителя и применяет свои орудия главного калибра - угрозу перейти в другой класс. Учитель уступает, но положительных эмоций при этом не испытывает.

Способ уступки



возрастание сопротивления

Обратите внимание, что поведение педагога и школьницы в обоих вариантах очень похоже. Каждая думает: «Я хочу решить эту проблему по-своему и буду бороться до конца!», а также «Если тебе не нравится то, что я предлагаю, тогда берегись!». Позиции сторон в обоих способах сходны - соревновательность, упрямство, нежелание выслушать другую сторону, договориться, неуважительное отношение к потребностям соперника.

Самое печальное состоит в том, что значительная часть учителей даже не представляет, что они пользуются каким-то особым «способом» для разрешения конфликта. Они просто делают как получится. Точно так же не осознается связь между поведением педагога в конфликте и последующим поведением школьников. Поэтому очень важно ясно представлять последствия применения этих способов.

Преимущества и недостатки способа подавления

1. Он может быть эффективен в экстремальных ситуациях («*Не пей, это серная кислота!*»).
2. Это может быть один из немногих методов для управления большими группами людей («*Дисотека окончена, двери закрываются через пятнадцать минут. Просим всех покинуть помещение*»).
3. Этот способ вызывает негодование и сильную враждебность проигравшего к выигравшему. Никому не нравится, когда им командуют и когда его потребности не удовлетворяются.
4. Он требует сильного принуждения со стороны выигравшего. А когда оно прекращается, проигравший перестает подчиняться.
5. Он приучает проигравшего перекладывать ответственность на победителя, ограничивает инициативу и личностный рост.
6. Он развивает подчинение из страха, неспособность и нежелание кооперироваться и действовать вместе с кем-то, особенно с учителем.
7. Он ограничивает креативность, творческую активность школьников. Инновации редко возникают в атмосфере страха и репрессий.
8. Он не способствует формированию у школьников собственных моральных норм, вырабатывает наплевательское отношение ко всему.
9. Не дает развиваться самоконтролю и самодисциплине учеников. Никому не нужен самоконтроль, если вас жестко контролируют со стороны.
10. Он часто вызывает чувство вины и раскаяния у победителя («*Я наказал тебя, а теперь переживаю*»).
11. Он требует применения власти для того, чтобы добиться подчинения.

Какие есть преимущества и недостатки у способа уступки?

1. Это быстрый способ - вы просто игнорируете нежелательное поведение («не гоните волку», самоустрайтесь).
2. Этот способ во всех случаях приводит к негодованию проигравшего и возникновению у него даже ненависти к победителю. Учителя, часто практикующие этот способ, не любят и даже не переносят детей.
3. Он провоцирует развитие у победителя самовлюбленности, эгоизма, невнимания к окружающим. Школьники становятся неуправляемыми, недисциплинированными, желаящими, чтобы все было, как им хочется. Класс становится хаотичным.
4. Он способствует некоторой креативности и спонтанности школьников, но ценой нервов учителя.
5. Он не способствует развитию моральных норм и высокой продуктивности в работе у детей. Слишком много времени на уроке уходит впустую.
6. Он также заставляет победителей чувствовать вину по отношению к побежденным.
7. Он не способствует развитию у школьников уважения к учителю - они считают его «тряпкой».
8. Он также требует для победителя применения власти для достижения победы над побежденными.

Преподаватели редко применяют только один способ решения конфликтов - иногда они снисходительны, а иногда чрезмерно требовательны (то же самое относится и к родителям). Однако это ставит школьников в очень сложное положение - они никогда не могут заранее предугадать реакции педагога на свои действия - сегодня за то, что ты шептался с соседом, тебя строго наказали, а завтра лишь слегка улыбнулись. В результате дети все время «на чеку» - это очень утомительно для человека любого возраста. И как мы уже с вами говорили, таким образом вернее всего воспитать лягушку.

Детям трудно приспособиться к требованиям различных учителей - на первом уроке можно делать все, что угодно, а на втором - не смей даже пошевелиться.

Мы не сможем полностью понять особенности способов разрешения конфликтов, не рассмотрев природу власти. Она требуется педагогу для выигрыша при использовании способа подавления, и школьнику в способе уступки.

Власть и влияние

Поскольку учителя в процессе обучения и воспитания нередко сталкиваются с проблемами контроля, остановимся более подробно на этой области реализации межличностных потребностей. Здесь мы имеем дело с влиянием и властью. Если ваши действия могут вызвать какие-либо изменения в другом человеке или в его поведении, значит вы имеете над ним власть и, когда вы ее используете, власть становится влиянием.

Для того, чтобы повлиять на другого человека, в том числе ребенка, необходимо, чтобы он хотел именно то, что вы ему предлагаете в качестве награды. Если вы говорите: «Максим, убери игрушки, я дам тебе малинового варенья», то он должен непременно хотеть малинового варенья; а если он его не хочет, то повлиять на него не удастся.

Кроме того, что у человека есть потребность в том, что вы предлагаете, вы еще должны этим и обладать (хотя бы тем же самым малиновым вареньем), в противном случае ничего с влиянием и властью у вас не получится. Стало быть, нечто, что у вас есть и что хочет иметь другой человек, называется «ресурс власти». Ресурсом власти может быть что угодно. Наиболее часто в этот список попадают деньги, благосостояния, престиж, умения, информация, физическая сила, а также способность удовлетворять потребности других в признании, контроле и приятии. Разумеется, невозможно составить полный перечень ресурсов власти - все может им стать, лишь бы у другого была потребность в этом, а у вас это имелось в наличии.

Ресурсы власти проявляются ситуативно. Например, пока я хочу есть, ваше малиновое варенье будет ресурсом власти, но после того как я наелся, вы этот ресурса лишитесь; или, скажем, интеллектуально одаренный ребенок будет иметь ресурсы власти на уроке математики, но лишится их на уроке физкультуры. Дети чаще всего выделяют пять ресурсов власти:

- а) экспертность - «он хорошо соображает на уроках», «он многое умеет»;
- б) умение принуждать, насилие - «он сильный, умеет драться» ;
- в) выражение социальных эмоций - «он дружелюбный, знает, как вести себя, чтобы другие его любили»;
- г) сотрудничество - «любит делать то же, что и я» , «любит развлекаться со всеми»;
- д) прочие - «приятная внешность», «часто помогает мне» и др.

Когда человек использует власть? Обычно тогда, когда ее имеет. Однако мы знаем примеры, когда одни используют больше власти, чем располагают, а другие - меньше. Применяя власть, человек прогнозирует, стоят ли результаты затрат. Допустим, вы можете попросить сына сходить в воскресенье на базар за покупками, а для этого - отказаться от прогулки с друзьями; вы должны добиться успеха в выполнении своей просьбы, но при этом знаете, что вам обеспечено недовольство ребенка на неделю: он будет вредничать, отказываться делать уроки, вовремя ложиться спать, есть и прочее, в чем дети очень изобретательны. Поэтому вы, скорее всего, откажетесь от реализации своей власти - цена слишком высока.

Если вы входите в группу, то перед осуществлением влияния оцениваете результаты и затраты не только для себя, но и для группы в целом, учитывая свои и групповые интересы : учитель, видя скучающего отличника на уроке, может с удовольствием начать заниматься только им, но какие это будет иметь последствия для класса...

Очень часто человек употребляет власть потому, что так ему предписано ролью, которую он выполняет. Мать использует власть для того, чтобы добиться от дочери надлежащего поведения, т.к. она должна выглядеть «хорошей»

матерью в глазах окружающих, потому что считается, что именно на матери лежит ответственность за привитие детям моральных ценностей. Здесь очень важно отдавать себе отчет, что требует роль и какие требования в роль не входят. От родителей требуется научить детей адекватно ориентироваться в жизненных ситуациях и поступать соответствующим образом, но не требуется защищать их от всех жизненных трудностей. От учителя требуется, прежде всего, обучение ребенка своему предмету, но если учитель пытается научить его жизни, воспитать, взрастить каждого ученика идеальным человеком, то это - ожидания не его роли (чаще всего у него это не получается, поскольку он не располагает соответствующими ресурсами власти; тогда он испытывает глубочайшее разочарование в себе, своей деятельностью, в том, с кем он взаимодействовал - *«Я им всю душу отдала, а они...»*).

Представьте себе отца, который хочет, чтобы его шестнадцатилетняя дочь не общалась с нежелательной компанией. Что он предпримет? У него есть выбор:

- Он может убедить дочь в том, что компания действительно нехорошая.
- Он может, апеллируя к своему авторитету родителя, приказать дочери не встречаться с ребятами.
- Он может, если она не подчинится, ограничить ее в деньгах, может пригрозить ей более суровыми наказаниями.
- Он может удерживать ее дома силой, когда все выйдут на улицу.

Совершенно ясно, что есть разные пути осуществления власти - у человека, имеющего власть, есть выбор методов влияния. Рассмотрим некоторые из них.

Если у вас есть некоторые ресурсы власти, обладать которыми хочется вашему ученику, то вы можете сделать эти ресурсы доступными ему либо отлучить его от них; вы мо-

жете обещать награду за выполнение чего-нибудь, либо наказать за невыполнение - но так или иначе вы своего добьетесь. Этот метод влияния называется **«контролирование»** .

Если вы применяете контролирование, то обычно ваши фразы состоят из двух частей. Первая - управляющая: **«сделай это», «ты должен верить в это», «ты должен следовать этому»**; вторая - награждающая (наказывающая) - **«тебе будет хорошо», «ты получишь...», «тебя будут уважать», «я тебя накажу», «не пойдешь гулять», «не будешь смотреть телевизор»**.

о прекрасный метод влияния, он стопроцентно срабатывает (вы сами убеждались в этом), если только... Все дело в этом «если». Для того чтобы наградить или наказать ребенка, вы должны убедиться, что он ведет себя так, как ему было указано: то есть за ним необходимо постоянно наблюдать (это называется **«мониторинг»**). Поэтому контролирование будет по-настоящему эффективно тогда, когда вы будете постоянно отслеживать поведение ребенка, забросив при этом все другие дела. К сожалению, это удастся не всегда, а когда не удастся, эффективность контролирования падает до нуля: *«Саша, ты делаешь уроки? - да, мама, делаю!»* - сам читает книгу; *«Петров, ты следишь за моей мыслью? - «Слежу, Валентина Степановна, слежу!»* - занят морским боем; *«Максим, ты сказал родителям, что сегодня родительское собрание?»* «Сказал, а как же! - Так почему их нет? -А они забыли!»

Контролирование чаще всего осуществляется в виде поощрения и в виде наказания: если ребенок делает то, что от него требуют, он поощряется, а если нет - наказывается. Когда подобный метод влияния осуществляется постоянно, ребенок, живущий в данном режиме, приучается активно демонстрировать имеющему власть (родителю либо учителю) свою готовность выполнить предписанное, чтобы получить награду и, в то же время, стремится скрыть свои проступки при угрозе наказания. Отсюда известное непонимание родителей, когда учителя жалуются, например,

на плохое поведение ребенка в школе («Ну что Вы, он же золото, такой спокойный дома»; либо «Ваня грубит бабушке? Он в классе такой тихий!»; «Он дома все приемы делает, а у вас в школе ничего не может решить сам!»).

В принципе и тот и другой способ осуществления контроля не слишком эффективны, хотя поощрение все-таки лучше наказания, поскольку в первом случае возможно хотя бы некоторое усвоение ребенком норм поведения, во втором же он принимает их только внешне, пока есть угроза наказания, но не превращает их в соответственные правила поведения.

Другим методом влияния является **убеждение**, при котором вы воздействуете на знания, представления, установки другого человека (при этом у вас, естественно, имеются соответствующие ресурсы власти: знания, престиж, компетентность, умение вызывать доверие, репутация объективного человека, авторитет, личное обаяние).

Принято считать, что метод убеждения является эффективным в демократических и рациональных структурах (а ваш класс какой?), поскольку стимулом для изменения поведения у человека, на которого оказывают влияние, является его собственное осознание того, почему нужно так поступать. Кроме того, в этом случае влияние осуществляется не непосредственно на внешние проявления поведения, а глубже, на ценностные ориентации – при этом предполагается свободное принятие предлагаемых норм, правил и и.д. Эта свобода определяет осознанность поведения. Успешное убеждение воздействует на нормы самого ребенка, на его установки, которые и контролируют его поведение. Таким образом, при успешном влиянии не вы наблюдаете и контролируете поведение ребенка, а он сам занимается этим, в результате отпадает необходимость мониторинга. Наблюдение (периодическое), нужно учителю только для того, чтобы определить, требуется ли дополнительное убеждение, а не для поощрения или наказания.

Если вы пытаетесь повлиять на другого человека не прямо, а опосредованно, то это «**энвайроментальный контроль**». При использовании этого метода вы изменяете среду обитания, общения человека и манипулируете им. Когда два ученика разговаривают на уроке, а вы не хотите делать им замечание, т.к. знаете, что оно не поможет, вы можете рассадить их (то есть вы изменили их среду, ибо посадили к послушным ученикам и при всем желании поговорить им больше не удастся). Когда вы убираете подальше спички либо лекарства от маленьких детей, чтобы они не наделали беды, это энвайроментальный контроль. Когда вы стираете любимые джинсы сына, чтобы он не пошел на свидание, это энвайроментальный контроль. Вы, наверняка, сможете найти еще огромное количество примеров этого вида влияния в своей практике.

Энвайроментальный контроль может применяться и по отношению к группе в целом, путем формирования групповых норм. Например, можно поощрять наусничество в детском саду, давая ябедам лучшие игрушки и наказывая тех детей, которые не пожаловались воспитателю. Наказывая невзирая на то, кто «обидчик», а кто - «жертва» конфликта.

Когда мы идем вечером с работы и покупаем продукты на ужин, мы осуществляем энвайроментальный контроль, поскольку определяем, чем и как будет питаться семья. Когда вы готовитесь к уроку, то осуществляете энвайроментальный контроль, поскольку определяете, что будут знать ученики, какие факты им станут известны и т.п.

Еще один - крайне важный - метод влияния: **использование желания самого человека подвергнуться воздействию**.

В самом деле, до сих пор нас интересовал процесс влияния только с одной, с «нашей» стороны, со стороны реализации влияния учителем. Давайте теперь поговорим о том, каковы условия, обеспечивающие этот процесс. Почему ребенок подчиняется нашему влиянию? Очевидно, он при-

нимает влияние только в том случае, если это отвечает его нуждам, желаниям, потребностям.

А в соответствии с тем, какой мотив движет ребенком, для воздействия на него может использоваться определенный конкретный вид власти.

Исходя из этого сгруппируем возможные мотивы поведения и выделим соответствующие им виды власти.

1.

Желание получить награду или избежать наказания.

Ребенок позволяет влиять на него, чтобы получить желаемое. Подобный вид власти называется «**власть награды**». Например, новенький в классе нуждается, в признании, одобрении со стороны других учеников; чтобы получить его, он будет соглашаться с мнением других учеников, даже если оно не совпадает с его собственным. И чем больше потребность в признании, тем больше уступничества он будет демонстрировать.

Другой случай - ребенок принимает попытку влияния на того, чтобы избежать наказания. Это - «**принудительная власть**». В группе такой ребенок соглашается с другими из страха, что его отвергнут, будут игнорировать.

Ребенок формирует отрицательные чувства к тому, кто осуществляет принудительную власть и как только угроза наказания отдаляется, он перестает подчиняться. При принудительной власти, как и при власти награды, ребенок меняет только свое внешнее поведение, тогда как его убеждения и нормы остаются прежними. Это является важным фактором возникновения у человека расхождений между внешними нормами и внутренними, двойной морали, внутренней дисгармонии.

2.

Желание быть человеком, которому симпатизируют и которым восхищаются.

Если ребенок рассматривает учителя или родителя как образец для себя, то он будет принимать с их стороны влиятельные акты, подчиняться им. Этот вид власти называется «**референтная власть**».

С референтной властью связаны явления подражания, имитации, идентификации. Этот вид власти влияет на внешнее поведение человека и на его внутренние нормы, установки, правила, он принимает новые стандарты и ощущает более интенсивные, горькие чувства, если ему не удастся соответствовать своему образу (гораздо в большей степени, чем в случае принудительной власти).

3.

Желание принадлежать к группе.

Это стремление быть членом группы определяет готовность человека меняться, подвергаться влиянию членов группы в направлении, соответствующем тем нормам, которые группа предъявляет. Это «**инклюзионная власть**».

4.

Желание следовать своим собственным ценностям, идеалам.

Если ребенок разделяет те же идеалы, что и родители или учителя, то он с готовностью будет подвергаться влиянию, поскольку достижение самоидентичности будет для него гораздо большим стимулом, нежели награда.

Следование одинаковым ценностям порождает еще один вид власти, «**легитимативную власть**», когда человек признает за другим право оказывать на него влияние. Такую власть практически всегда имеют родители и иногда - учителя (избранным вами руководителем или выбранным ребенком лидером компании также располагает легитимативной властью).

5.

Желание иметь точное представление об окружающей действительности, о реальности.

Если ребенок считает родителей или учителей наделенными специальными знаниями, компетентными, то его желание получить эти знания дает им «**экспертную власть**».

Здесь следует иметь в виду, что если ребенок признал за кем-то экспертную власть, то он обнаруживает тенденцию

расширять поле этой власти за пределы того вопроса, в котором была доказана компетентность имеющего власть человека. Поэтому лидер компании, доказавший свою экспертность мускулами, может стать советником ребенка во многих жизненных ситуациях, что обычно раздражает и родителей и учителей («Ну, что твой Васька об этом знает? - Знает, папа, знает!»). Кстати, взрослые ведут себя точно так же, поэтому корреспонденты спрашивают экономических советов у кинозвезд и суждений об искусстве у вице-премьеров.

6.

Ребенок может принять попытку влияния родителей и учителей просто потому, что ему нравится то, что они требуют, выполнение этого приносит ему удовольствие. Это называется «**интернализационной властью**». В этом случае воздействие родителей и учителей происходит как на внешнее поведение, так и на нормы ребенка и продолжается даже после окончания непосредственного влияния.

Таким образом, мы выяснили, что можно воздействовать либо на внешнее изменение поведения школьника, либо на его внутренние установки. В первом случае применяются такие методы влияния, как контролирование (в вариантах поощрения и наказания) и энвироментальный контроль; во втором случае - убеждение и внутреннее желание перемены другого. Мы далеки от того, чтобы признать какой-либо метод влияния лучшим или худшими советовать пользоваться преимущественно одним из них. Это было бы очень просто и хорошо, но реальная жизнь показывает, что просто не всегда получается. Например, использование методов убеждения и энвироментального контроля основывается на предположении, что ученик сам поймет, как ему нужно себя вести и что делать, но эффективность этих методов будет существенно различаться, поскольку в случае убеждения влияние будет дополнительно стимулироваться внут-

ренним удовлетворением ребенка. Вместе с тем, можно предположить ситуации, когда предпочтительнее пользоваться энвироментальным контролем, так как ребенок может еще не располагать знаниями для понимания того, что вы от него хотите, либо вам невозможно сообщить ему открыто некоторые факты.

Очевидно, что возможны варианты, когда контролирование предпочтительнее убеждения. Например, если дитя держит что-то горячее или взрывчатое в руках, у вас не будет просто времени для убеждения.

Из вышесказанного следует, что все перечисленные методы влияния могут и должны применяться учителями; чем больше ваш арсенал, тем лучше. Проблема состоит в том, чтобы в конкретной ситуации применить адекватный метод влияния. При этом необходимо отдавать себе отчет в том, какую цену вы платите за реализацию своей власти - способствует ли это укреплению любви и уважения ребенка к вам или он вас будет ненавидеть до конца своих дней; что произойдет, если вы не примените этот метод влияния. (При этом, однако, не следует успокаивать себя в таком духе: *«Я его бью, но это для его же пользы. Когда он вырастет, он поймет!»*). Ребенок, когда вырастет, может вас простить, но не понять. Эмоциональный шрам у него останется на всю жизнь.

Вы можете воздействовать на школьника, если у вас есть власть награды или наказания, либо референтная власть, либо инклюзионная власть, либо легитимативная власть, либо интернализационная власть. Хотя реализация власти связана с областью контроля, все ее виды определяются стимулами, лежащими в различных областях удовлетворения основных межличностных потребностей. Так, власть инклюзионная связана со стимулами из области признания; власть награды и наказания, а также легитимативная, экспертная - связаны со стимулами из области контроля; тогда как референтная и, скорее всего, интернализационная - с областью приятя.

Таким образом, намереваясь воздействовать на ученика, следует определить, какой вид власти вы можете реализовать и какой вид власти будет самым эффективным: если у ребенка проблемы признания, то и стимулы - ресурсы власти - вероятно, следует выбирать из этой области и эффективнее всего будет применять инклюзионную власть (хотя и необязательно ее). Конечно, в этом случае можно применять и власть награды. Естественно, выбрав вид власти, следует выяснить, обладаете ли вы этой властью над школьником. Если вы, к примеру, не референтны для ребенка, то ваши теоретические психологические изыскания пропадут втуне, хотя ваш научный анализ показывает, что надо применить референтную власть.

Далее, определив вид власти и убедившись, что вы обладаете ей, найдите соответствующий метод влияния таким образом, чтобы он не вступал в противоречие с видом власти. Если это удалось, эффективность воздействия будет очень высока.

Вышеуказанные рекомендации представляются пугающими, но на практике все отнюдь не столь затруднительно. Прежде всего потому, что вы не каждый день решаете, каким видом власти располагаете. Это можно сделать один раз и не задумываться более достаточно долгое время, пока эффективность не понизится. Таким же образом решается вопрос о выборе метода влияния. Все эти методы вы, наверняка, уже перепробовали. От вас требуется подобрать наиболее эффективные к имеющимся в распоряжении видам власти (а вид власти вы определяете исходя из проблем данного ребенка в удовлетворении межличностных потребностей).

Если вы затрудните себя один раз уяснением этих вопросов в отношении своих учеников, то можете в дальнейшем существенно облегчить себе жизнь и избавиться от множества напряженных ситуаций. Проблема состоит в том, что мы обычно не задумываемся ни над методом влияния, ни над видом реализуемой власти а, попросту, по привычке, кричим на детей, ставим плохие отметки, относимся безразлично, вызываем родителей, ставим в угол, и т.п. Заметьте,

в основном - принудительная власть. Попросту говоря, мы пытаемся воспитать школьника, применяя только лишь инструмент. Не говоря уже о том, что от частого употребления он тупится, это равносильно тому, как если бы вы пытались построить дом, имея в руках только один рубанок. Либо вознамерились общаться с другими людьми, зная только одно слово. (Кстати, попробуйте! Попробуйте поговорить с членами своей семьи, употребляя только одно слово, например, «здравствуйте», и посмотрите, что получится...). Такова же эффективность нашего воспитания.

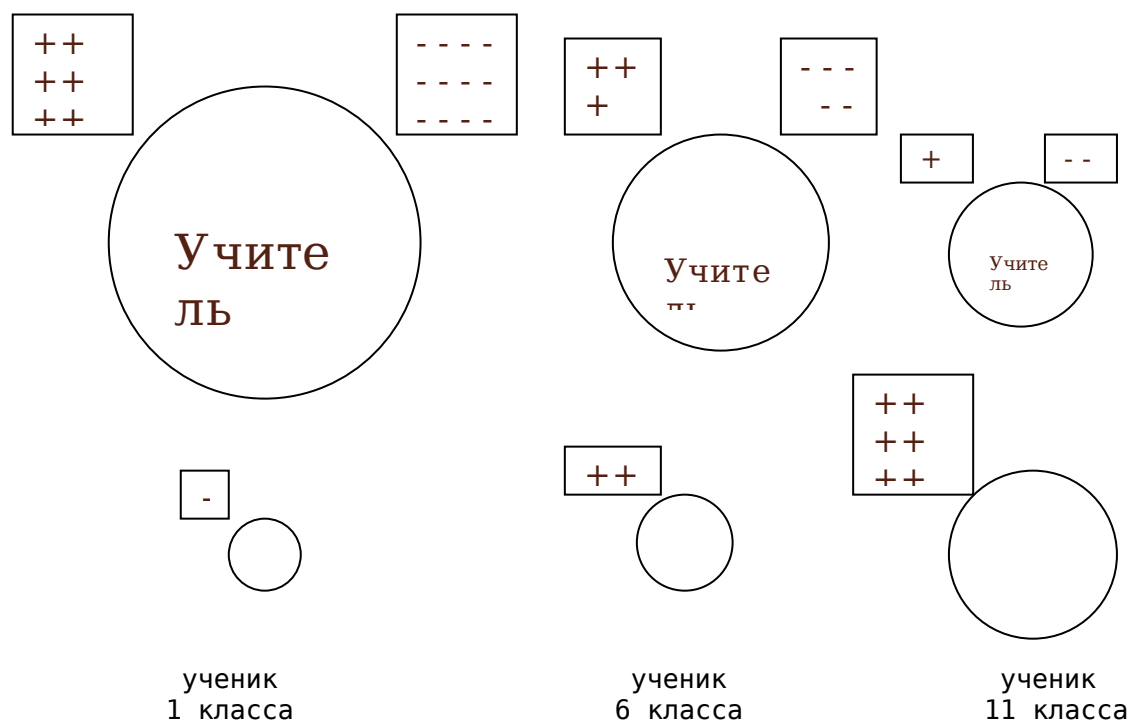
**«Принуждение - мое кредо. Учение - это труд.
Человека нужно заставить трудиться.
Что же в этом плохого?»**

Такие слова нередко доводится слышать от педагогов. Поэтому давайте рассмотрим последствия применения принудительной власти более подробно.

Принудительная власть держится на зависимости и беспомощности школьника. В начальной школе ученик, конечно, очень зависим, но с возрастом зависимость значительно уменьшается и, следовательно, падает власть педагога. Все применяемые учителем ухищрения - дополнительные задания, осмеивания, пристыживание перед классом, низкие оценки, удаление из класса, вызов родителей, записи в дневнике и т.п. - решают одну задачу - вызвать у ученика страх. Но школьник быстро привыкает к нему и перестает обращать внимание на преподавателя.

Посмотрите на схему на стр. 388. Поощрение в ней символизируется плюсами, а наказание - минусами. Для первоклассника учитель - обладатель огромных ресурсов поощрения и наказания, сам школьник может поощрять себя лишь в незначительной степени. Другое дело одиннадцатиклассник - он получает большую часть вознаграждений в

своей жизни независимо от педагога (спорт, хобби, девочки, мальчики, путешествия, танцы и пр. Поэтому применение принудительной власти в выпускных классах очень проблематично. Юноши независимы, а независимых людей трудно принудить к чему-либо.



Одно из наиболее сильных возражений против разрешения конфликта способом подавления состоит в том, что здесь используется власть принуждения.

Перефразируя Шелли, можно сказать, что власть губит все, к чему прикоснется.

Вот неполный перечень чувств, которые применение принудительной власти вызывает у школьников:

- Гнев, враждебность, неприятие.
- Крушение надежд, фрустрация.

- Ненависть.
- Смущение, затруднение.
- Чувство собственной незначимости.
- Страх, тревожность.
- Печаль, депрессия, горечь.
- Мстительность.
- Безнадежность, апатия.
- Упрямство.
- Унижение.

Школьники могут прибегать к различным лекарствам для избавления от этих чувств.

Сопrotивление. Активная самозащита. Бунт

Это обычные реакции людей на подавление. Как часто вам случалось выводить детей из класса с требованием зайти еще раз, но тише? Что получалось в результате? Дети заходили так же шумно, но еще и с ухмылкой.

Школьники, независимо от возраста, проявляют подлинный талант в изобретении способов сопротивления учителю. Если вы запрещаете девочкам ходить в мини-юбках, обязательно найдется одна, которая будет задирать ее до предела, заходя в класс, и оправлять юбку, выходя на перемену.

Отмщение

Чаще всего дети мстят мнимо доброжелательным учителям, прикрывая подавление фразами вроде:

- *Когда-нибудь вы вспомните и поблагодарите меня!*
- *Я стараюсь дать вам самое лучшее!*

Эта патерналистская позиция с трудом переносится учениками, однако положение ухудшается еще и тем, что дети вынуждены восставать против «заботливого» учителя, в результате чего они испытывают чувство вины. Подобное раздвоение вызывает сильное внутреннее напряжение. Люди легче переносят откровенный, нежели замаскированный деспотизм.

Ложь. Соккрытие чувств

Школьники быстро приучаются (и потом сохраняют этот навык на всю жизнь, что говорить правду человеку, облеченному властью, небезопасно. Они придерживаются лозунгов *«Ври как хочешь, лишь бы не наказали»*, *«Докажите, что я вру»*.

Они начинают играть с педагогами в школьный гейм *«Не пойманный - не вор»*. Здесь не допускается только одно - быть пойманным. Учитель применяет принудительную власть, устанавливает правила, усиливает наказания. Ученик старается нарушить так много правил, как только может - только бы не поймали. Когда же его ловят, он врет.

Ябедничество. Обвинение других

Совершенно естественный способ уклоняться от наказания - перекладывать свою вину на других, ябедничать. Идея проста: *«Если я докажу, что другие - не хорошие, то и я на их фоне буду выглядеть неплохо»*. Учителям знакомы такие высказывания детей:

- Он первый меня ударил!
- Это она начала!
- Дима толкнул меня!
- Наталья Николаевна, а Лысенко ущипнула меня!

Интересно, что если учитель применяет чаще всего поощрения, нежели наказания, картина ничуть не меняется.

- Вера Петровна, а я первый закончил рисунок!
- Я всегда записываю все, что Вы говорите!

Принудительная власть способствует желанию избежать наказания, получить награду и сделать так, чтобы наказали других.

Цепная агрессия

Педагоги, осознают они это или нет, являются значимыми для школьников людьми, моделями поведения которых дети пользуются в повседневной жизни. Грубое, несдер-

жанное поведение учителя провоцирует подобное же поведение между учениками, отношение школьников к их родителям.

Любовь к победе. Ненависть к поражению

Школьники быстро приучаются к тому, что надо выигрывать для получения награды. Учителя ежедневно манипулируют ими посредством команд, оценок, записей в дневнике, улыбок, похлопываний по плечу и т.п. Но не все ученики могут быть среди первых и получать награды.

Что же происходит с теми, умственные или физические способности которых ограничены или просто «средние»? Они обречены на постоянное напоминание о своей неполноценности и зависть к более успешным ученикам. Власть более жестока к подобным школьникам, нежели к их успешным товарищам.

Организованное сопротивление

Иногда ученики организуются в группы, для того чтобы оказать сопротивление определенному учителю или школе в целом. Это до предела затрудняет и без того сложную работу педагога.

Вынужденное подчинение

Многие преподаватели, практикующие способ подавления, считают, что школьники должны без возражения принимать предложенные им решения и ограничения. Однако на практике это происходит редко. Ребенок может подчиниться принудительной власти только тогда, когда угроза наказания очень велика.

Вместе с тем, только родители в настоящее время располагают возможностью сурово наказывать детей. Педагоги подобными средствами не обладают (к сожалению многих).

Ученики редко подчиняются безропотно. Чаще всего они выражают лишь внешнее согласие, но сопротивляются исподтишка. По сути дела, они играют с учителями в различные геймы, когда притворяются глупыми, говорят педагогу

то, что он хочет услышать, заискивающе улыбаются, восторженно на него смотрят - все это делается с целью задабривания учителя, в надежде, что он смягчит свои требования, повысит оценку и т.п. При этом дети, в отличие от учителя, прекрасно осознают лицемерие своего поведения.

Лакировка отношений

Один из эффективных способов элиминирования принудительной власти - быть всегда с победителем, а поскольку победителем является учитель, то вместе с ним. Школьники замечают, что преподаватель не поощряет или наказывает их непрерывно, что он делает это неравномерно, кому то достается меньше, кому-то больше - значит, учителя можно «обыграть» - он заводит любимчиков, он хорошо реагирует на «лакировку отношений».

Единственная неприятность, связанная с подобной ученической стратегией - дети не переносят «любимчиков».

Конформизм. Консерватизм

Применение способа подавления приводит к тому, что школьники очень быстро понимают преимущества конформизма и консерватизма, познают на собственной «шкуре» справедливость лозунга «Не высывайся!». Естественно, детская креативность падает до нуля, дети умственно ингибируются, но так спокойно педагогу и спокойнее ребенку.

Избегание. Уход. Фантазирование

Когда давление преподавателей превышает предел, который ребенок способен выдержать, он уходит из стрессовой ситуации либо физически, сбегаая из школы или дома, либо психологически - в мечтания, фантазии.

Особенно часто школьники склонны к такому поведению там, где наказания слишком значительны; где нет четкой фиксированной системы поощрений и наказания; где задачи, требующие решения, слишком трудны: что повышает риск наказания, тогда как вероятность поощрения невелика.

Более всего склонны к подобному поведению средние и слабые ученики, а также те, кто не силен в играх с педагогами, у кого снижена самооценка. Они чаще других предаются мечтам, фантазиям, впадают в апатию, прогуливают уроки, ведут себя не в соответствии со своим возрастом, вырабатывают школьные фобии, впадают в депрессию, заболевают психосоматическими заболеваниями, убегают из дома, страдают от булимии, совершают суицидные попытки.

Осознав недостатки способа подавления, многие учителя спрашивают: *«Почему же тогда не применять способ уступки?»*

Способ уступки – на альтернатива способу подавления. Его применяют только те, кто представляет себе разрешение конфликта лишь в терминах «победа-поражение». Способ уступки – проклятие для педагога. Он не может удовлетворить свое право на счастливое осуществление своей деятельности, обучение становится хуже ночного кошмара.

У учителей развиваются психосоматические болезни.

Когда принудительной властью пользуются школьники, педагоги применяют практически те же способы борьбы с этой властью, что и ученики перед лицом опасности подавления:

- Возмездие (посредством внезапных проверок, контрольных, опросов, понижение оценок за «нехорошее» поведение или пустяковые ошибки, усложнение классных и домашних заданий).
- Группирование с другими учителями (с целью получения большего количества прав или борьбы с администрацией).
- Бунт (обращение в вышестоящие педагогические инстанции, минуя администрацию школы).
- Увольнение (переход на работу в другие школы).
- Уход (посредством пьянства, булимии, фантазий).

- Умасливание учеников (попытки стать самым популярным учителем, «рубашкой-парнем», выставление оценок практически ни за что).
- Конформизм (нежелание вносить в свою работу ничего нового, работа только «от сих до сих»).

Почему же принудительная сласть так укоренилась в школе, если она портит детей и делает учителей несчастными? Вот каким образом это объясняют сами учителя:

Миф 1. Мудрость и опыт.

Преподаватели (да и руководители), получая в свои руки власть, рационализируют ее для себя тем, что они якобы обладают большей мудростью, нежели те, кем они руководят.

- *В конце концов, разве наш опыт не больше и не значительнее? Если бы это было не так, мы бы не занимали этой должности и не обладали бы такой властью!*
- *Мы все делаем только для их собственной пользы. Если они не понимают этого, мы заставим их быть счастливыми!*

Такая рационализация предполагает, что нормальным состоянием ребенка является глупость и только под чутким руководством преподавателя ученик может стать чуточку умнее. Подобные представления очень близки к мифу о первородном грехе, а также превосходстве мужчин над женщинами, одних рас над другими, одних наций над другими.

Миф 2. Дети желают, чтобы их поведение ограничивали.

Многие взрослые, не только учителя, думают, что дети чувствуют себя плохо, если их поведение никак не ограничено. Им будто бы хочется, чтобы что-то запрещали и вводили нормы.

Детям действительно необходимо знать, какое поведение является приемлемым, а какое нет. Только так они могут определить оптимальный способ поведения. Неявное нормирование может привести их в смущение, явиться причиной тревожности и утери чувства безопасности.

Однако школьники хотят знать пределы приемлемости поведения, но вовсе не подвергаться грубому ограничению. Они, как и взрослые, предпочитают самостоятельно избирать линию поведения, но вовсе не желают изменять его под влиянием угроз педагога.

Миф 3. Разве с этими детьми можно по-другому?

Когда учителя так говорят, они обязательно рисуют мысленный образ детей, которые успешно справляются с педагогическим воздействием посредством агрессии, сопротивления, борьбы. Применение большого «количества» власти к этим ученикам способно лишь усилить их обычную реакцию, либо они «уйдут в подполье» и с ними будет еще сложнее справиться.

Таким «неконтролируемым» школьникам не нужно больше контроля да и он должен быть лучшего качества. Им необходим внутренний контроль, который может сформироваться только из такого взаимодействия, в которых уважаются права всех сторон.

Несомненно, можно придумать еще множество объяснений необходимости применения принудительной власти в школе, но будут ли они способствовать повышению эффективности обучения? Станут ли от этого ученик и учитель счастливее?

Глава 14.

Решение конфликта способом сотрудничества

В этой главе мы с вами рассмотрим альтернативный способ разрешения конфликтов, который не связан с дилеммой «победа-поражение». Его применение не сопряжено с особыми психическими способностями либо с чрезвычайно глубокими конфликтологическими знаниями и не требует огромных затрат энергии и времени. Способ ясен, понятен и достаточно прост. Более того, он может быть использован для решения конфликтов не только с учениками, но и с коллегами, администрацией, супругами, собственными детьми, родителями, друзьями, родственниками и т.д.

Способ сотрудничества - это процесс. Он состоит из ряда последовательных взаимодействий, многие из которых не могут быть пропущены. При использовании этого способа учитель и ученик голова к голове ищут возможные решения, которые могут сработать, а затем приходят к соглашению о том, какие из них в наибольшей степени позволяют удовлетворить потребности обеих сторон.

Представьте такую ситуацию - учитель проверяет тетради в классной комнате после уроков, здесь же находится группа из пяти-шести детей, которые о чем-то разговаривают.

Уч.: Сережа, я не могу работать, когда вы говорите так громко, а я обязательно должна проверить эти работы сегодня.

Шк.: Анастасия Михайловна, Вы же сами сказали, что мы должны написать сценарий праздника. А как мы его напишем, если не будем разговаривать?

Уч.: Да, у вас тоже работа и вам необходимо говорить, чтобы ее сделать.

Шк.: Ага, и нам бы хотелось сделать ее сегодня, а то придется в понедельник потратить еще столько же времени.

Уч.: Мне кажется, что вы, как и я, должны завершить свою работу сегодня. Но я чувствую, что буду вынуждена слушать ваши разговоры, пока вы не закончите. Однако этот шум мешает мне сконцентрироваться и проверять задания. Это действительно проблема.

Шк.: Да?

Уч.: Как ты думаешь, Сережа, можно ли что-нибудь сделать, чтобы мы не мешали друг другу?

Шк.: Ну... мы, в принципе, могли бы пойти в лаборантскую, там сейчас свободно.

Уч.: Это, конечно, решило бы мою проблему. Но ведь лаборантская не очень велика. Но будет ли там тесно для такой большой группы?

Шк.: Да нет, ничего. Мы уже подумывали о том, чтобы куда-нибудь перейти, когда вы позвали меня.

Уч.: Тогда ЭТО решает мои и ваши проблемы. Вы закончите вашу работу сегодня или хотите еще завтра поработать?

Шк.: Я уверен, что мы завершим ее сегодня.

Обратите внимание, как учительница использовала активное слушание, как она применяла замечания из «Словаря принца», как она учитывала потребности школьников. В этом случае найти решение, удовлетворяющее обе стороны, не трудно. Выиграли обе стороны. Конфликт имел конструктивный характер. Применение принудительной власти не требовалось.

В предыдущей главе мы рассматривали конфликт между Линой Ефимовной и Ликой, который они пытались разрешить, используя способы подавления и уступки. Давайте представим, как эта ситуация может быть разрешена с помощью способа сотрудничества.

Лина Ефимовна любила начинать урок с того, чем класс будет заниматься, давать инструкции и отвечать на вопро-

сы . Лика часто опаздывала на урок. Это требовало повторения уже данных инструкций.

- Уч.: Когда ты опаздываешь на урок, ты пропускаешь все, что я говорила ранее, и я опять вынуждена специально для тебя одной все повторять. Я уже устала делать это. (*трехчастное замечание*)
- Шк.: Да мы делали стенгазету и никак не могли закончить верстку. Пока все уместилось. Поэтому я немного и задержалась.
- Уч.: Да. Ты говоришь, что твоя работа в стенгазете достаточно трудна и это заставляет тебя иногда опаздывать на урок (*парафраз*).
- Шк.: Ну... не совсем так. Вы говорите, как будто я пренебрегаю математикой. Ноя ведь постоянно хожу на ваши уроки, а трудности с газетой возникли только в последние три недели.
- Уч.: То есть ты хочешь сказать, что стала недавно опаздывать. До последних трех недель ты редко опаздывала. Сейчас ситуация изменилась, но это временно, правильно? (*парафраз*).
- Шк.: Ага. Мы закончим с газетой на той неделе. Просто Нетяга из 10 «Б» заболела и мы зашиваемся. А потом я не буду опаздывать.
- Уч.: Проблема скоро разрешится сама собой. (*редакция*)
- Шк.: Ага.
- Уч.: Теперь мне понятно, почему ты опаздываешь, но не это беспокоит меня. Послушай меня еще раз. Мне не нравится, что я должна выделять время на то, чтобы инструктировать тебя, когда ты приходишь в класс. Когда ты опаздываешь, я вынуждена прекращать делать то, что я делаю, и вводить только тебя одну в курс дела. Я не хочу больше это делать, даже до конца следующей недели. Есть у тебя какие-нибудь идеи, как Мы можем разрешить эту проблему?

- Шк.: (задумчиво) Ну, я, наверное, могла бы попробовать попросить Рябинину помочь нам... Тогда мы б быстрее могли управляться, по крайней мере, не задерживаться на математику. Но я не знаю, согласится ли она.
- Уч.: (Рябининой) Оля, ты могла бы помочь ребятам сделать номер этой газеты?
- Шк.: Да, конечно.
- Уч.: Мне нравится ваша идея. Лика, Оля поможет тебе подготовить газету к выпуску и ты не будешь опаздывать на урок.
- Шк.: Хорошо.
- Уч.: Прекрасно! Продолжим урок.

В этом взаимодействии и учитель и ученица полностью удовлетворили свои потребности, благодаря решению, предложенному Ликой и принятому Линой Ефимовной. Попробуйте сравнить этот результат с применением способов давления и уступки. Здесь никто не проиграл, но появилось чувство взаимного уважения.

В отличие от ранее рассмотренных способов, в этом не имеет значения, кто предложил решение. В нашем примере это была Лика, но могла быть и Лина Ефимовна. Главный вопрос состоит не в том, *«Кто предложит лучшее решение?»*, а *«Можем мы найти удовлетворяющее обе стороны решение?»* Поэтому данный способ развивает не соревновательность, но кооперацию, сотрудничество.

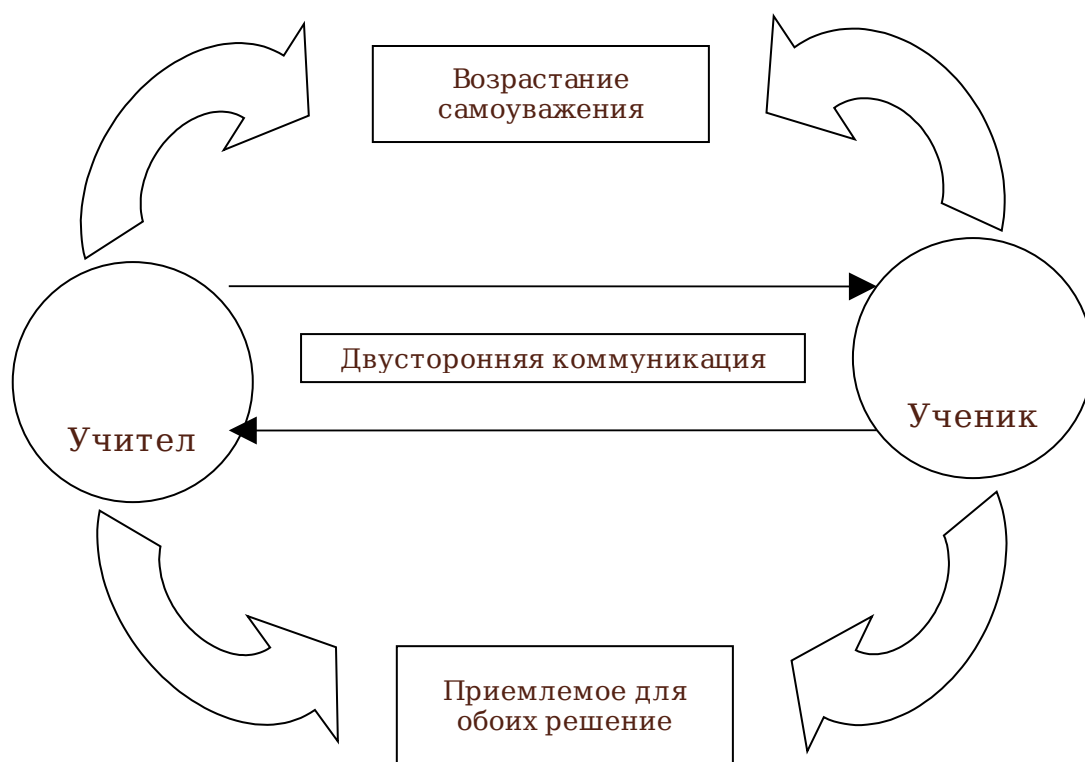
Решения, принимаемые при использовании способа сотрудничества, не являются универсальными, а ориентированы только на конкретных участников конфликта. Приведенное выше решение может не удовлетворять других учителей, но подходит для Лины Ефимовны. Поскольку только она и Лика владеют данной проблемой, то и решение должно удовлетворять только их.

Педагоги, практикующие этот способ, еще раз убеждаются, что не может быть готовых рецептов выхода из лю-

рых ситуаций. Педагогика всегда была и останется творчеством, а разрешение конфликтов - одним из наиболее сложных, но приносящих самое большое удовлетворение ее разделов. Вы должны быть готовы к тому, что найденный вами прекрасный вариант решения наверняка не сработает в следующий раз. Вам выпало счастье найти другой способ и так до бесконечности, непрерывное счастье творчества...

Применение способа сотрудничества позволяет превратить практически любой конфликт из деструктивного в конструктивный. В отличие от способов подавления и уступки он не разрушает отношения между учителем и учеником, а наоборот, укрепляет их, усиливая положительные чувства друг к другу.

Посмотрите на рисунок, на котором изображен способ сотрудничества, и сравните его с теми, где были представлены способы подавления и уступки. Обратите внимание, что и преподаватель и учащийся представлены кругами равной величины, что показывает равное количество власти у каждого. Кроме того, они изображены в горизонтальной, а не вертикальной плоскости, что демонстрирует отсутствие превосходства одного из участников. Наконец, коммуникации носят двусторонний характер.



На рисунке отсутствуют плюсы и минусы. Никто никого не наказывает и не поощряет.

Прежде чем использовать способ сотрудничества для разрешения конфликтов, учитель должен выработать навык применения «Словаря принца» в активном слушании. Только используя последнее, можно подвигнуть школьников говорить об их потребностях и чувствах в данный момент. Ученик должен почувствовать, что преподаватель понимает и принимает его, прежде чем он рискнет приоткрыть свой внутренний мир.

Применение способа сотрудничества становится особенно эффективным, если школьники знают, что педагог использует новую стратегию при решении конфликта. Поэтому желательно разъяснять им, что происходит. Как показывает практика, даже самые маленькие дети способны понять разъяснения учителя:

- Мне не нравится, что при возникновении конфликтов мне приходится заставлять нас поступать так, как этого хочется только мне. Но мне также не нравится, когда вы заставляете меня поступать так, как этого хочется только вам. Я хочу, чтобы вы уважали мои права. И я обязуюсь уважать ваши права. Давайте с сегодняшнего дня решать все конфликты и затруднения, которые у нас возникнут, вместе. Если у нас будут проблемы, мне бы хотелось, чтобы мы сообща поискали такие решения, которые удовлетворили бы и меня и вас. Мне нравится нас учить и я хочу быть счастливым в классе. Я уверен, что вместе мы сможем разрешить любые проблемы.

Техника применения способа сотрудничества

Для реализации способа сотрудничества необходимо пройти шесть шагов:

1. Определение проблемы.
2. Выработка возможных решений.

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **404**

3. Оценка решений.
4. Выбор лучшего решения.
5. Определение, каким образом будет выполняться решение.
6. Оценка, насколько полно выбранное решение решает проблему.

Шаг 1. Определение проблемы (конфликт)

Вспомните, как вы часто повторяете вашим ученикам: «Правильно задать вопрос - значит наполовину ответить на него». То же самое и с определением проблемы: правильно определить проблему - значит наполовину решить ее. Большинство неудач педагогов, пытающихся применять способ сотрудничества, связано с тем, что они некорректно определяли проблему, подлежащую решению. Вот список того, что следует и не следует делать при определении проблемы:

- а) Даже не пытайтесь применять способ сотрудничества при решении конфликтов до тех пор, пока школьники не поймут, что вы не стараетесь особо изощренно манипулировать ими, что это не очередная «ловушка» взрослых. Расскажите им об этом способе. Используйте «Словарь принца». Расскажите ученикам, что прочли новую педагогическую книгу или прошли специальные курсы по решению конфликтов.
- б) Включайте в процесс решения проблемы только тех школьников, которые вовлечены в конфликт, чьи интересы и потребности задеты, у кого есть необходимая информация, кто кровно заинтересован в разрешении конфликтной ситуации.
- в) Школьники должны принимать участие в реализации этого способа добровольно. Нельзя насильно сделать человека счастливым.
- г) Начиная решать конфликт с помощью способа сотрудничества, убедитесь, что вы располагаете необхо-

димым для этого временем, хотя бы для того, чтобы завершить первый шаг.

Лучше всего, несомненно, разрешать конфликт за один прием. Однако это удастся не всегда, а иногда может создать дополнительные проблемы. Тем не менее, процесс может быть прерван ТОЛЬКО по завершении каждого шага, прохождение других шагов можно перенести на иное время. Иногда даже полезно сделать некоторый временный промежуток после первого шага.

- д) Высказывайте свои чувства и сообщайте о потребностях, используя «Словарь принца». Не преуменьшайте свои чувства. Говорите именно о том, что на самом деле чувствуете. Используйте трехчастное замечание. И во всех случаях избегайте замечаний из «Словаря лягушки».
- е) Не преувеличивайте испытываемые вами чувства. Слишком интенсивные эмоции могут просто напугать ученика и эффективность трехчастного замечания резко снизится, а школьник будет бояться высказывать свои чувства.
- ж) Говорите о проблеме, с которой вы столкнулись, а не о том состоянии, которого вы хотите достичь. Например, когда вы говорите: «Я хочу тишины» - это только сообщение о состоянии, но здесь не содержится информации о вашей проблеме. Ребенок может подумать: «Ну и хотите себе на доровье». (Или когда вы говорите: «Я хочу внимания».) Напротив, когда вы сообщаете:
 - *Когда в классе так шумно, у меня болит голова...*
 - *Мне неприятно повторять, что надо сделать...*
 вы сообщаете о проблеме, которую необходимо решить вместе с учениками.
- з) Используйте «Словарь принца» для того чтобы помочь школьникам определить их потребности, чего они хотят. Детям еще труднее, нежели взрослым, определить свои желания и отделить проблему от состояний, которых они хотят достичь. Если ситуация сложная и

для ее решения необходимо удовлетворение множества потребностей, выпишите их на доске. Не переходите ко второму шагу до тех пор, пока проблема не будет полностью определена и вы не будете уверены, что вам удалось выявить все потребности, приведшие к возникновению этой проблемы.

- и) Не пытайтесь перерешать уже решенные конфликты, даже если они были завершены с помощью способа подавления. Применяйте способ сотрудничества только к новым конфликтам.
- к) Эффективнее начать применение способа сотрудничества в классе, выбрав конфликт, в котором затронуты не только ваши права, но и права школьников.

Шаг 2. Выработка возможных решений

После того, как проблема точно определена и учитель и ученик могут предлагать варианты ее решения. Однако, вследствие того, что школьник менее искушен в применении способа сотрудничества, будет эффективнее предложить сначала высказываться ему, а потом представлять ваши решения.

При этом желательно иметь в виду:

- а) Не оценивайте предложенные решения и не позволяйте другим оценивать их. Это существенный момент, так как школьники (и вообще, люди) перестают продуцировать новые идеи перед угрозой их оценки. Оценивание будет происходить на третьем шаге, но никогда на втором.
- б) Постарайтесь стимулировать учеников на выдвижение идей. Можно применять высказывания типа: *«Какие вообще варианты можно придумать для решения этой проблемы?»*, либо *«Давайте посмотрим, как много решений мы сможем предложить»*. Предлагайте идеи сами, в том числе - самые причудливые. Принимайте любые идеи. Задача этого этапа - собрать как можно больше предложений.

- в) Можете кратко записывать идеи, особенно если проблема предполагает множество возможных решений, но не задерживайте при этом высказывание вариантов решений. Очень эффективен магнитофон - дети любят записываться.
- г) Не требуйте от школьников подтверждения приводимых ими фактов.
- д) Стимулируйте к высказыванию всех участников, но не пытайтесь заставить их.
- е) Когда процесс выдвижения идей замедляется, формулируйте проблему еще раз. Можно задать «акселирующие» вопросы: «О чем еще ни один из нас не подумал?», либо «Наверняка мы можем придумать больше решений, не так ли?»

Шаг 3. Оценивание решений

- а) Начинайте третий шаг с открытого вопроса, например: «Теперь давайте поговорим о том, какие решения вам нравятся, а какие нет. Какие же из них вам больше по душе?», либо «Что вы думаете о каждой из этих идей? Какая из них лучшая?»
- б) Вычеркивайте из списка любое решение, которое может привести к негативным последствиям для кого угодно по любому поводу.
- в) Используйте «Словарь принца», в частности, активное слушание для того чтобы убедиться, что все участники обсуждения совершенно точно поняли обсуждаемое решение и чтобы они смогли выразить свои чувства. Ваша роль проявителя и усилителя (фацилитатора) чувств и мыслей на этом этапе очень важна.
- г) Не сомневайтесь, высказывая собственное мнение, чувства, предпочтения. Не принимайте решений, которые вас хоть в чем-то не устраивают.
- д) Используйте трехчастные замечания для выражения своего собственного состояния, например: «Мне будет неприятно, если мы примем это решение, по тому что...»

- е) Подошло время анализа. Предложите всем участникам защищать их предложения, показывать их преимущества. То же самое делайте сами в отношении привлекательного для вас решения.
- ж) Не спешите. До тех пор, пока не станет очевидно, что все согласны с определенным решением, дайте каждому высказаться. Если кто-то молчит, вовлеките его с помощью трехчастного замечания: *«Я не всех слышала и мне интересно, что думает и чувствует каждый из нас»*.

Шаг 4. Принятие решения

Если вы аккуратно прошли предыдущие шаги, то четвертый не составит для вас труда. В некоторых случаях самое предпочтительное решение определяется на предыдущем шаге, а четвертый проходит автоматически, так как все с ним согласны. Тем не менее бывает так, что остается несколько качественных решений и в этом случае данный шаг необходим. Для того чтобы его пройти, необходимо сделать следующее:

- а) **Не голосуйте!** Голосование всегда приводит к появлению победителей и побежденных, а мы уже с этим сталкивались при использовании способов подавления и уступки. Проигравшие и при этом способе могут постараться провалить принятое решение. Наша цель - согласие.
- б) Примените более сложную систему оценок. Скажем, поднятая рука будет означать «решение желательно», параллельная полу - «не решил или все равно», опущенная вниз - «нежелательное или неприемлемое решение».
- в) Протестируйте все предложенные решения. Предложите детям представить, как будет работать каждое из предложенных решений, если оно будет принято. *«Если мы примем это решение, то что, как вы думаете, произойдет?»*, *«Все будут удовлетворе-*

ны?», «Как вы думаете, можем мы подобным способом решить нашу проблему?», «Есть ли возражения?», «Как вы думаете, возможно, что это решение не сработает?»

- г) Старайтесь достичь согласия. Не принимайте решения до тех пор, пока все не будут согласны, по крайней мере, попытаться сделать так. Спросите: «Мне кажется, что все выбирают второе решение. Кому-нибудь оно не подходит? Все согласны?» затем спросите каждого из участников, хотят ли они попробовать реализовать это решение и посмотреть, работает ли оно: «Я хочу попробовать это решение, а ты?» Это поможет ученику понять, что принимаемое решение вовсе не является высеченным в граните и всегда может быть изменено, что всегда есть шанс вернуться к началу и выработать другое, более подходящее.
- д) Напишите ЭТО решение. Иногда уместно попросить всех участников расписаться под ним, как под контрактом. Если вы видите сомнения при подписании, значит, согласие еще не полное, у вас есть шанс достичь его. Не позволяйте никому подчиниться групповому давлению. Будьте внимательны к невербальным знакам, показывающим отношение учеников к принимаемому решению. Не принимайте подчинение за согласие.

Шаг 5. Определение, как будет выполняться решение

Очень часто случается, что продуктивные решения, эффективно принятые в результате осуществления предыдущих шагов, никогда не внедряются. Зачастую это происходит потому, что не определено, кто, когда и что будет делать для внедрения принятого решения. Без пятого шага способ сотрудничества не работает. Поэтому здесь необходимо:

- а) Спросите группу: «Что мы будем делать для реализации нашего решения?», или «Кто из нас и за что будет отвечать? Когда мы начнем это делать?».

- б)** Необходимо выяснить нормы и стандарты выполнения решения. Например, если вы приняли решение об уборке класса, следует определить во избежание дальнейших недоразумений, что такое «убранный класс», каковы критерии «чистоты» класса. Иначе вы создадите почву для последующих конфликтов.
- в)** Запишите, **КТО**, **КОГДА** и **ЧТО** будет делать. В некоторых классах полезно даже выделять специальных контролеров, следящих за временем исполнения решения.

Шаг 6. Оценивание успешности решения

Шестой шаг достаточно важен, но не всегда требует формального подхода. Идея состоит в том, чтобы просто оценить эффективность ваших усилий. Через некоторое время после реализации принятого решения можно задать такие вопросы:

- Проблема исчезла?
- Это хорошее решение?
- Мы сделали прогресс в решении проблемы?
- Стали ли мы счастливее после того, что сделали?
- Насколько эффективно наше решение?

Одним из принятых и полезных критериев эффективности способа сотрудничества является исчезновение конфликта, а вместе с ним тревоги, негодования, печали - всех негативных чувств. Тем не менее, вот некоторые предложения, которые могут быть полезны при оценивании эффективности способа сотрудничества:

- а)** Через некоторое время после успешного осуществления принятого решения еще раз (или несколько раз - в зависимости от сложности или значимости проблемы) обсудите - продолжает ли решение устраивать всех?

- б) Если решение перестало быть приемлемым для всех или его применение оказалось значительно более трудным, чем казалось вначале - ничего страшного, значит, пришло время принять новое решение.
- в) Последнее, самое главное. Не относитесь к принятому решению как к чему-то священному, неизменному. Все решения - временны и подлежат изменению. Это обычно, нормально. Все устаревает и приходит в негодность, даже самые верные решения. Не бойтесь их менять, вы знаете, как принять новое эффективное решение.

Для наглядности рассмотрим ситуацию, в которой были проделаны первый, второй, третий и четвертый шаги способа сотрудничества.

Уч.: Ребята, у меня есть трудности и вы можете помочь мне решить их. У нас в классе много разговоров и я ПОСТОЯННО вынуждена делать вам замечания. Мне это не нравится. Достаточно часто мне требуется полная тишина, но когда вы разговариваете, я вынуждена повторять все еще раз, возвращаться к уже пройденному материалу. Теперь я знаю, что вам необходимо говорить. Давайте подумаем обо всем, что бы могло помочь удовлетворению вашей потребности поговорить и моей потребности в тишине. Я сама предложу некоторые способы, и вы скажете, что придумали. Я запишу все ваши предложения на доске. Каждое предложение мы запишем без всяких КОММЕНТАРИЕВ. Затем мы обсудим все предложения и вычеркнем те, которые не нравятся вам или не нравятся мне.

Учащиеся и учитель предложили следующие варианты решений:

1. Пересадить учеников.
2. Ввести наказания за разговоры.
3. Разрешить разговаривать, когда хочется.
4. Выделить на уроке специальное время для разговоров
5. Каждый ученик должен говорить только тогда, когда остальные молчат.
6. Вообще не разговаривать на уроке.
7. Учить только половину класса, которая сидит ближе к учителю, остальные могут разговаривать.
8. Не разговаривать, но шептать.
9. Ничего не писать на уроке, а только выполнять устные задания.

Уч.: Теперь давайте вычеркнем те предложения, которые нам не нравятся. Я хочу вычеркнуть номер два, а также три и девять, потому что они мне не нравятся.

(Ученики предлагают вычеркнуть номер два, шесть и семь.)

Уч.: Теперь давайте посмотрим, что у нас осталось? Как насчет номера первого - пересадить учеников?

Ш.: Но ведь Вы уже нас пересаживали, это ничего не дало.

(После короткой бурной дискуссии первый номер вычеркнут).

Уч.: Теперь - выделить на уроке специальное время для разговоров - что вы об этом думаете?

(Ни у кого нет возражений).

Уч.: А вот это - каждый ученик должен говорить только тогда, когда другие молчат?

(Все согласны).

Уч.: А что вы думаете по поводу номер восемь - не разговаривать, а шептать?

(Никто не возражает).

Уч.: Таким образом, у нас остались номера четыре, пять и восемь. Кто-нибудь хочет что-то добавить? Ничего? Хорошо, тогда я перепишу все эти три решения и мы все распишемся под ним. Это будет наш с вами контракт. Под ним расписываются все ученики и учитель, обязуясь его выполнять. Давайте попробует жить по этому контракту и никто из нас не будет его нарушать.

Со стороны учителя была неплохая попытка подойти к решению конфликта с необычной стороны. Что-то было сделано успешно, а что-то - нет.

1. Учительница сформулировала проблему со своей стороны, высказала свои потребности, применила замечание из «Словаря принца» и показала свои чувства. Однако «ощутимый и значимый эффект» был недостаточно нагляден для школьников.
2. Учительница могла бы более детально прояснить проблему необходимости разговоров учеников на уроке. Возможно, следовало их спросить: *«Мне бы хотелось знать, что вы чувствуете, когда разговариваете на уроке, понять, почему это происходит?»*
3. Ей следовало бы более детально объяснить, почему она вычеркивает те или иные пункты.
4. Решение проблемы не продвинулось дальше четвертого шага. Желательно было бы сделать и пятый шаг, спросив школьников: *«Хорошо, как мы будем реализовывать наше решение? Что для этого нужно сделать? Как нам сделать так, чтобы наше решение работало?»*
5. Учительница должна была бы приготовить класс к шестому шагу, сказав: *«Когда мы с вами поговорим на эту тему еще раз и обсудим - как работает наше решение?»*

Способ сотрудничества может быть применен не только для решения конфликтов между учителем и учениками, но для решения конфликтов между учениками. Педагог в данном случае может выступить в роли посредника:

Аня: Лилия Андреевна, Галя не хочет сидеть со мной и помогать мне делать задание)

Галя: Это потому, что Аня не хочет ничего делать. Она просто болтает и пишет на моих тетрадках.

Аня: Я и не хотела на них писать, я просто делала вид!

Уч.: Девочки, мне кажется, что у вас возникли трудности. Я думаю, что могу выслушать вас обеих. Расскажите-ка мне, что произошло, и мы с вами попробуем решить эту проблему.

Шк.: Хорошо. Что мы должны делать?

Уч.: Хорошо, просто расскажите мне, что произошло, а я послушаю очень внимательно.

Аня: Галя сказала, что она хочет сидеть со мной, а теперь не сидит. Она и сразу не хотела. Она так делает, как будто все должны любить ее и думать, какая она цаца. Я хочу, чтобы она работала со мной.

Галя: Я хотела сидеть с тобой, но ты испортила мою работу, так что я должна ее переделывать. Ты не заботишься о своих тетрадках и хочешь, чтобы я вела себя так же.

Уч.: Аня, я слышала, что ты сказала, что тебе бы хотелось делать эту работу с Галей, но вы теперь не ладите. Галя, я слышала, как ты сказала, что хотела работать с Аней, но она несерьезно относится к выполнению заданий и сохранности тетрадей. Давайте мы перечислим все возможные варианты решения вашей проблемы.

Аня: Галя может быть более терпимой и помочь мне.

- Галя: Я могу пересесть от Ани и мы будем работать порознь.
- Аня: Ты можешь сдвинуться на край парты.
- Галя: (улыбаясь) Вы можете написать записку Аниной маме, что она поросенок.
- Аня: (запальчиво) Ну, конечно, Галя мама считает ее пай-девочкой!
- Галя: Она могла бы утихомириться и серьезно относиться к работе.
- Аня: Галя могла бы мне объяснить, что она делает, чтобы я могла включиться.
- Галя: Мы можем попробовать работать вместе еще Раз.
- Уч.: Давайте я перечитаю вам все ваши предложения. Какое вам больше нравится?
- Аня: Мы могли бы попробовать еще раз... а если не получится, то пересядем.
- Уч.: Могу я предложить что-нибудь? Теперь, когда вы знаете, что беспокоит каждую из вас, попробуйте поработать вместе хотя бы один день и старайтесь не делать то, что раздражает другую. Потом придите и скажите мне, что получилось. Мы обсудим результаты. Если не получится, вы пересядете. Но попытайтесь серьезно. Я думаю, что вы уже достаточно взрослые, чтобы решать подобные проблемы.

В данном примере Аня - активная лягушка с проблемами приятия и признания. Ей трудно принять свою персонализацию, проверить в дружеские чувства Гали, поэтому она постоянно пытается их проверить, подвергая Галя различным испытаниям. Лилия Андреевна не только решает детский конфликт, но и предлагает Ане новую модель межличностных отношений, значительно более эффективную, чем Аня практиковала ранее. Эта модель действительно может способствовать личностному росту девочки.

Вот пример конфликта между третьеклассниками.

Уч.: Дети, мне кажется, у вас возникли некоторые трудности на перемене. Я слышала, что кое-кто жалуется, что его не принимают в игру, а кто-то нарушает правила.

Боря: Их все боятся, они вон какие здоровые. А Игорь и Гоша сразу им подпевают.

Дима: Мы говорим им, как играть, а они смеются.

Федя: А Толя забирает наш мячик, когда ему надоедает играть.

Боря: Когда мы делимся на команды, Толя идет туда, где лучше и остальные идут с ним.

Миша: Но ведь ты всегда кричишь: «Никаких новеньких».

Боря: Конечно, когда мы начинаем играть, а кто-то хочет еще, то нужно найти ему пару, объяснить правила, а перемена идет.

Миша: Мне ничего не надо объяснять, ты просто думаешь, что я просто плохо играю. Вы меня не принимаете, а я могу играть.

Боря: Ну, не знаю...

Уч: Миша, тебе кажется, что Боря неверно судит о том, как Ты играешь, просто потому, что у тебя не было шанса показать себя.

Миша: Я не могу показать и не могу научиться играть лучше, если они меня не принимают.

Боря: Ладно, ты можешь играть.

Уч: Многие из вас опасаются Толю и Валеру и вам не нравится, когда они нарушают правила.

Боря: А давайте мы запишем правила, а потом каждый переписет. Тогда их все прочтут и не будут нарушать.

Коля: Если мы не будем ссориться по этому поводу,

то и играть будем больше.

Дима: Может, Толя и Валера нарушают правила потому, что не знают их, а прочтут и перестанут.

Паша: Так давайте писать!

Уч.: Я вижу, что вам нравится идея переписать правила игры. Мне это тоже кажется удачным решением. Давайте те, кто хочет принять участие в этой работе, соберутся и запишут правила, а мы потом обсудим их всем классом.

Группа из пяти учеников выработала правила, которые были обсуждены классом. Не приняли только одно правило - «Никаких новеньких». Все ученики переписали правила.

Учительница поблагодарила участников группы, предложившей правила и выразила удовлетворение тем, что они смогли справиться со своей проблемой. Школьники перестали жаловаться на Толю и Валеру.

Иногда конфликты между школьниками могут разрастаться, в них вовлекается все больше участников и последствия бывают очень печальными. В одной из школ две десетиклассницы не любили друг друга и всегда ссорились, не только в школе, но и за ее пределами. Отношения их накалились настолько, что к конфликту стали подключаться их братья и сестры, знакомые и др. Количество задействованных в конфликт стремительно увеличивалось, что грозило серьезными последствиями.

Директор школы и классный руководитель обсуждали и пробовали применить различные стратегии, но ничего не помогало. Они были уже готовы перевести одну из девочек в другой класс. Но перед этим директор решила провести обсуждение конфликта в классе. Однако школьники отказывались обсуждать эту проблему, заявив, что ссорятся только две девочки, но не целый класс.

Директор обдумала эту ситуацию и вызвала девочек к себе, предварительно сконструировав трехчастное замечание специально к этой ситуации.

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **418**

Когда девочки пришли и их попросили рассказать о происхождении, они громко заговорили, перебивая друг друга. Директор, прошедший тренинг, не мешала им, хотя сдерживаться было трудно и раньше бы она непременно призвала их к порядку и заставила замолчать. Но она начала применять «Словарь принца» и девочки постепенно «остыли». Директор поняла, что если дать им возможность покричать друг на друга, больше ничего они делать ни будут. Главное, что им требовалось - это эмоциональная разрядка, возможность «спустить пар» без свидетелей, когда требуется поддержание своего статуса, образа в глазах сверстников.

Выяснилось, что одна из девочек назвала другую «шлюхой» в присутствии друзей. Теперь, в кабинете директора, она объяснила: она имела в виду, что другая «выглядит как шлюха», но никогда так о ней не думала. Директор помогла девочкам прояснить их эмоции и отношение друг к другу: постепенно становилось ясно, что главное разногласие - несовпадение взглядов на то, как следует одеваться и наносить макияж.

В конце концов девочки уяснили, что они обе не знают, как правильно одеваться и краситься. Вместе с директором было принято решение пригласить в школу специалистов - модельера и косметолога. Ситуация, грозящая превратиться в войну подростков, разрешалась принятием решения, неожиданного даже для директора, подумывавшего уже о привлечении милиции.

Подобные выходы из конфликтов достаточно характерны при применении способа сотрудничества.

Подсчитаем преимущества способа сотрудничества. Это нам необходимо для того, чтобы убедиться, что полученный результат стоит дополнительных усилий и затрат времени, которых требует этот способ по сравнению с ранее рассмотренными.

Отсутствие сопротивления

В результате того, что при использовании способа сотрудничества не бывает победителей и проигравших, сопротивление, сопровождающее способы подавления и уступки, в данном случае отсутствует. Когда люди работают вместе над решением проблемы, их взаимосвязь укрепляется. Как показывает практика, большинство отдает предпочтение таким выходам из конфликта, при которых удовлетворяются полностью и их потребности, и нужды другого человека. Это позволяет не испытывать чувства вины перед побежденным, не подвергаться укорам совести, повысить свою самооценку и самоуважение.

Повышение желания реализовывать принятые решения

Большинству людей, и школьники не являются здесь исключением, в значительно большей степени нравится реализовывать собственные решения, нежели подчиняться воле других. Никто не желает быть контролируемым, а применение способов подавления и уступки предполагает это.

Конечно, способ сотрудничества вовсе не гарантирует стопроцентного выполнения любого принятого решения (а что может это гарантировать?). Некоторые учителя разочаровываются, когда слышат фразы: «Я забыл», «А что, уже пора?», «Я думала, что это сделает кто-нибудь другой». Однако в данном случае это означает не отговорку, как при использовании других способов, а всего лишь то, что школьники действительно забыли. Такое бывает. Однако ученики, которые принимали решение, обычно принимают ответственность за него и ревностно его исполняют, забывчивость и отсрочка исполнения по большей части происходит тогда, когда школьники не очень верят в серьезность происходящего.

Улучшение качества принимаемых решений

Педагоги, практикующие способ сотрудничества, очень быстро открывают, что их позиция «я знаю лучше» не

более чем очередном миф. Качество принятых решений совместно учителем и учеником значительно выше, нежели принятых только одним из них. Детям не хватает жизненного опыта, а преподавателям - видения проблем изнутри.

Отсутствие принуждения

Применение способа подавления предполагает принуждение школьников к выполнению его, неважно, каким образом это делается - путем наказания или задираванием. То же самое относится к способу уступки, только в зеркальном отображении. Способ же сотрудничества не требует этого, поскольку решение изначально приемлемо для обеих сторон.

Отсутствие необходимости применения власти

Пожалуй, наибольшее преимущество способа сотрудничества состоит в том, что в школе не применяется принудительная власть, что снимает защитные механизмы детей и педагогов, улучшает психологический климат и позволяет всем участникам заняться тем, ради чего они собрались - обучением. В результате дети не боятся идти в школу и педагоги не боятся идти на работу.

Ученикам нравятся учителя, учителям - ученики

Это - одно из наиболее приятных последствий применения способа сотрудничества. Многие разделяют положительные чувства по отношению друг к другу. Мы не будем говорить, что все начинают любить друг друга -это, конечно, утопия, но ненависть, отравляющая жизнь многих школ, исчезает.

Еще одно успешное применение способа сотрудничества возможно в области установления правил поведения школьников в классе. В принципе, ни дети, ни взрослые не отрицают, что общешкольные и внутриклассные правила необходимы. Проблема только в их исполнении. Вместе с тем,

как мы убедились, личное участие в принятии решения повышает мотивацию к его исполнению. Однако вспомните, как дети узнают о правилах поведения в школе - им просто их сообщают, не всегда аргументируя необходимость их применения. Кроме того, не секрет, что правила и требования различных учителей иногда существенно дифференцируются, но школьники этого не знают и вынуждены открывать эти различия на собственных ошибках. Педагогам же кажется, что каждый ребенок должен просто естественно вести себя так, как хочется учителю. В результате ученики действуют во мгле неясных правил, что просто провоцирует их к нарушениям.

Таким образом, можно выделить три условия, порождающие неизбежные конфликты между учителями и учениками:

1. отсутствие четких школьных правил;
2. школьные правила неявные, ученикам их трудно понять и интерпретировать;
3. правила навязываются ученикам с использованием власти, но без объяснений.

Если у вас возникло желание уменьшить количество деструктивных конфликтов в вашем классе, начинать необходимо с разрешения проблемы классных правил. Для этого необходимо организовать специальный урок выработки правил.

Многие преподаватели, даже успешно практикующие способ сотрудничества, опасаются подобных уроков, так как думают, что дети выработают слишком мягкие, либо наоборот, слишком строгие правила, или просто глупые. Однако здесь следует просто помнить, что, начиная подобные обсуждения, важно напомнить детям, что правила могут изменять что-то лишь в пределах компетенции учителя. Так, перенесение времени начала занятий или разрешение курения в классе - просто не в его власти. Однако даже в границах власти педагога могут содержаться решения, неприемлемые для него, так как все решения при использо-

вании способа сотрудничества должны быть приемлемы для обеих сторон.

Предположим, что вы все-таки отважились на выработку правил. Прежде всего, необходимо сообщить школьникам, что вы не будете использовать свою власть для того, чтобы навязать свои собственные правила. Необходимо чтобы они уяснили это, а также то, что вы не дадите им делать подобное. Они должны понять основную идею способа сотрудничества - взаимоприемлемость решений. Вы можете сказать им следующее: *«Мы с вами соберемся для того, чтобы выработать правила кашей жизни в классе. Эти правила должны касаться как поведения учеников, так и учителя, чтобы ничьи права не ущемлялись»*.

Детям поменьше можно сказать:

«Я хочу, чтобы мы вместе поговорили о правилах нашей жизни в классе, которые мы с вами должны знать и выполнять. Мне нужна ваша помощь, чтобы мы вместе определили, какими они должны быть».

Желательно, чтобы перед тем, как начинать урок по выработке правил, вы рассадили школьников таким образом, чтобы каждый видел остальных учеников класса.

Итак, ученики приходят на этот урок, предварительно подготовив дома список проблем, вызывающих наибольшие разногласия и трудности. Очень часто это следующие проблемы:

- Рассаживание по местам перед началом урока.
- Выход из класса после окончания урока.
- Разговоры во время объяснений учителя и т.д.

Следует иметь в виду, что правила не должны охватывать вообще все. Проблемы меняются от месяца к месяцу. Главная цель вашего урока - показать школьникам, что они могут принимать участие в установлении классных правил, причем таких, которые бы устраивали самих учеников.

Запишите все высказываемые школьниками проблемы. Когда все они будут записаны, начните собирать предложе-

ния по выработке правил для первой проблемы и, т.д. Не забывайте, что и вы должны предлагать правила.

Попытайтесь пройти все шесть шагов. Обратите особое внимание на второй шаг - избегайте оценивания. Если вам кажется, что все согласны с предложением, проверьте это еще раз: *«Кто-нибудь не согласен с этим правилом?»*.

Напишите все принятые правила. Сделайте так, чтобы у каждого ученика был их экземпляр. Повесьте также выработанные правила в классе.

Сделайте так, чтобы каждый ученик в классе был уверен, что правила могут быть изменены, если они окажутся неработающими.

Безусловно, проведение подобных уроков требует вашей высокой квалификации как коммуникатора. Вам необходимо:

- активно пользоваться «Словарем принца»;
- не допускать ингибирующих высказывания типа: *«Это не относится к нашей теме, давайте вернемся к обсуждаемому вопросу»*;
- использовать трехчастные замечания для того, чтобы выразить нежелание принимать определенные правила типа: *«Учитель должен наказывать тех, кто разговаривает»*.
- избегать оценок (*«Это хорошая идея»*. *«Это глупое предложение»*).

Нередко учителя сопротивляются применению способа сотрудничества для выработки классных правил из-за того, что это требует достаточных затрат времени. Да, это действительно так. Иногда такой урок длится весь школьный день, иногда занимает несколько дней. Однако вспомните, сколько времени суммарно вы тратите, приводя класс в работоспособное состояние изо дня в день, из месяца в месяц, из года в год? Потратив время единожды, вы сохраните его потом и при этом существенно облегчите жизнь себе и ученикам.

Педагоги, начинающие применять способ сотрудничества, испытывают практически одни и те же трудности. Первая состоит в том, что учителя чаще предлагают детям готовые решения, нежели говорят о своих потребностях:

Уч.: Мы с вами каждый день теряем уйму времени перед тем, как пойти на перемену. Как мы можем решить эту проблему, чтобы вы сидели тихо на своих местах до тех пор, пока я вас не отпущу?

Класс: (пожимают плечами, удивленно смотрят на учителя).

Уч.: Хорошо, каждый день перед переменной я вынуждена кричать, чтобы вы сели на место, особенно вы, Ира и Женя.

Ира: Я думаю, вы можете прекратить кричать на нас.

Уч.: Если я прекращу кричать, вы никогда не будете сидеть тихо на своих местах до конца урока.

Женя: Это правда, но я не уверена, что в классе становится тише, когда вы кричите...

Большинство педагогов в этой ситуации решит, что Ира и Женя - трудные, нахальные ученицы. Ученицы же думают, что мерзавец-учитель старается сделать их жизнь как можно несноснее. Обе стороны не правы.

В вышеприведенной ситуации учитель должен сперва решить, действительно ли он нуждается в том, чтобы все ученики сидели на своих местах, приклеенные к стульям? Тихо сидящие ученики удобны учителю, это устраивающее его решение, реализующее его потребность в смене одного вида деятельности другим. Однако Ира и Женя вовсе не нуждаются в этом решении. Они могут менять виды деятельности по-другому - вскакивая со своих мест и разговаривая. В этой ситуации происходит соревнование готовых решений.

Никакая аргументация не поможет решить этот конфликт. Здесь возможна только уступка с одной стороны, что приводит нас опять к способу подавления.

Научиться отделять свои потребности от устраивающих вас решений не просто, но даже сделав это, педагоги сталкиваются с тем, что детям еще труднее проводить подобное различие. В этом случае помогает активное слушание и трехчастные замечания:

- Я не могу принять решение, Галя, потому что... (приводится аргумент), но скажи, что тебе нужно, чего тебе хочется.
- Возможно, это сделает тебя счастливой, но моя проблема останется.
- Я могу понять, что ты хочешь сделать это, но, может быть, существуют другие решения, удовлетворяющие твои потребности?

Иногда случается так, что школьники все-таки не выполняют решений, с которыми они были согласны. Некоторых педагогов это настолько разочаровывает, что они отказываются от применения способа сотрудничества. Это худшее из возможных исходов в данной ситуации. Возврат к способу подавления окончательно укрепляет школьников в мнении, что взрослым никогда нельзя доверять.

Гораздо эффективнее придумать очень веское трехчастное замечание, после применения которого многие дети говорят, почему они не выполняют принятых решений. Кроме того, в этой ситуации можно сделать следующее:

1. Дать ученику еще один шанс, известив его об этом.
2. Найти способ, который позволит ученику помнить о принятом решении.
3. Вернуться к решению проблемы и найти другой вариант, более подходящий к данной ситуации.

Очень редко, но все же бывают случаи, когда возникают затруднения в выработке решения, приемлемого для всех

участников конфликта. Это происходит потому, что школьники не до конца верят в искренность учителя и в возможность реализации принятого решения - бремя отношений «победитель-проигравший» тяготит их. Если приемлемые решения приходят с трудом, учитель может:

- Сам более креативно участвовать в обсуждении и побуждать к этому детей.
- Вернуться ко второму шагу и расширить «банк идей».
- Перенести решение проблемы на другой день.
- Стимулировать учеников: *«Должен же быть способ разрешить эту проблему. Давайте поактивнее поищем нужное нам решение»,* или *«Я думаю, решение где-то рядом».*
- Посмотреть, не содержится ли здесь нечто, мешающее решению, какая-нибудь дополнительная скрытая проблема. Можно сказать: *«Я удивляюсь, почему нам так трудно найти решение. Давайте поищем вместе - что же нам мешает?».*

Если среди ваших учеников есть пассивные лягушки с проблемами контроля, то они часто пытаются выработать такие правила, которые бы включали наказания школьников учителем в случае невыполнения ими определенных обязательств. Причем они предлагают достаточно суровые наказания.

Вам следует объяснить таким ученикам, да и всем остальным, что вы выработываете новые правила взамен наказаниям и что эти правила основываются на взаимном доверии. Расскажите о том, что наказания мешают вашим счастливым взаимоотношениям с детьми и не нравятся вам лично.

На рисунке отсутствуют плюсы и минусы. Никто никого не наказывает и не поощряет.

Прежде чем использовать способ сотрудничества для разрешения конфликтов, учитель должен выработать навык применения «Словаря принца» в активном слушании. Только

используя последнее, можно подвигнуть школьников говорить об их потребностях и чувствах в данный момент. Ученик должен почувствовать, что преподаватель понимает и принимает его, прежде чем он рискнет приоткрыть свой внутренний мир.

Применение способа сотрудничества становится особенно эффективным, если школьники знают, что педагог использует новую стратегию при решении конфликта. Поэтому желательно разъяснять им, что происходит. Как показывает практика, даже самые маленькие дети способны понять разъяснения учителя:

- Мне не нравится, что при возникновении конфликтов мне приходится заставлять вас поступать так, как этого хочется только мне. Но мне также не нравится, когда вы заставляете меня поступать так, как атого хочется только вам. Я хочу, чтобы вы уважали мои права. И я обязуюсь уважать ваши права. Давайте с сегодняшнего дня решать все конфликты и затруднения, которые у нас возникнут, вместе. Если у нас будут проблемы, мне бы хотелось, чтобы мы сообща поискали такие решения, которые удовлетворили бы и меня, и вас. Мне нравится вас Учить и я хочу быть счастливым в классе. Я уверен, что, вместе мы сможем разрешить любые проблемы.

Техника применения способа сотрудничества

Для реализации способа сотрудничества необходимо пройти шесть шагов:

1. Определение проблемы.
2. Выработка возможных решений.

ГЛАВА 15.

Конфликты ценностей ученика и учителя

Освоив способ сотрудничества, педагог начинает ощущать необычайную легкость в теле и душе и думать, что теперь сам черт ему не брат. Он может решить любые педагогические проблемы и даже более того, предотвратить их. Он может выразить свои чувства и принять чувства учеников. Ему осталось до принца чуть-чуть...

И тут внезапно обнаруживается, что совершенное оружие, панацея не срабатывает - вроде все делается правильно, а эффекта нет. Причем подобные случаи - увы, нередки. Учитель впадает в меланхолию - и такое средство не сработало.

Это обычно происходит тогда, когда сталкиваются ценности педагога и учащегося, их верования, предпочтения, личные вкусы, жизненный стиль, идеи, наконец. Чаще всего такие конфликты происходят по поводу:

- длины волос причесок мальчиков;
- длины юбок девочек;
- других проблем, связанных с одеждой;
- чистоты, опрятности;
- использования сленга и нецензурных выражений;
- вежливости;
- этичного поведения.

Примеров подобных «столкновений ценностей» можно привести еще много. Вопрос заключается в том: что с ними делать? Можно просто не замечать, предоставляя семье разбираться с нравственным воспитанием ребенка, и большая часть учителей так и пытается делать, но такая стратегия слишком часто дает сбои.

Если обнаруживается несходство ценностных ориентаций педагога и ученика, что-то все же необходимо предпринять. Первым шагом здесь будет определение самого столкновения ценностей.

Столкновение ценностей имеет, так сказать, место, когда вы пытаетесь определить конкретный значимый для себя эффект от поведения другого человека, а он никак не определяется. Вы чешете в затылке и в сердцах говорите: «К черту этот «Словарь принца»! Вы – мелкие, грязные, тупые скоты!» (Возможны более сильные варианты). Потом вы раскаиваетесь в своей несдержанности, но в глубине души чувствуете удовлетворение. Еще раз обратимся к окну Гордона:

Проблемы ученика
Беспроблемная зона
Изменение учебной среды
Использование «Словаря принца»
Применение способа сотрудничества
Столкновение ценностей

Мы с вами уже умеем опускать линию притяжения за счет изменения учебной среды, применения «Словаря принца» и способа сотрудничества. В зоне неприемлемого поведения остается столкновение ценностей.

Трехчастные замечания из «Словаря принца» практически не работают при столкновении ценностей, потому что в этой зоне очень сложно придумать ощутимый значимый эффект, производимый поведением ученика на педагога. Ну что, например, вы скажете об эффекте в таком случае: «Когда ты приходишь в школу с грязными руками и шеей, ..., я разочарована». Есть ситуация, есть чувство, нет эффекта. Ну, разочарованы вы и разочарованы. На изменение пове-

дения это сообщение не подвигнет. Либо: «Когда я вижу, что вы, спортсмены, курите, ..., я очень удивляюсь». Опять-таки - где эффект? Трехчастные сообщения при кон-

фликте ценностей не работают. Однако это вовсе не значит, что их в этом случае не следует применять. Если мы с вами не будем тшиться отыскивать несуществующий конкретный значимый эффект, а просто скажем первую и последнюю часть, то дети будут знать, что:

- вы осведомлены о том, что вам кажется проблемой;
- вы проявляете достаточно внимания к ученику, чтобы сказать ему об этой проблеме;
- вы не собираетесь «давить» на него, просто разделяете его чувства;
- он может, если захочет, рассказать вам о своей проблеме.

В некоторых редких случаях редуцированного замечания из «Словаря принца» достаточно для изменения поведения школьника, но особенно рассчитывать на это не приходится. Так что не удивляйтесь, если ничего не произойдет. Тогда не следует делать еще одно сообщение - это будет воспринято как попытка давления.

Практически по тем же причинам не работает способ сотрудничества - дети просто не знают, в чем состоит проблема и отказываются это обсуждать. Впрочем, представьте, стали бы вы сами обсуждать с другими людьми, не самыми интимными друзьями, проблемы выбора подружки, стиля одежды, музыкальных предпочтений и т.п.?

Точно так не работает способ подавления. Более того, это наиболее опасный вариант применения этого способа. Ценности связаны с правами личности, с гражданскими правами, с правом человека на выбор, на идеалы, на независимость действий. Именно поэтому применение принудительной власти вызывает здесь наибольшее сопротивление. Даже если вам удастся настоять на своем (допустим, девочка смочет тушь и губную помаду в туалете), ее ценности

останутся неизменными. Вы не повлияете на ее вкусы, но воспитаете ненависть к себе.

Малозффективен и способ уступки. Вы, конечно, можете делать вид, что вас не касаются эти вопросы, но ваша невербалка обязательно покажет школьникам, как вы в действительности относитесь к данной проблеме. Вы просто будете воспитывать садические наклонности детей (*«Сегодня я буду цыкать зубом и сплевывать на уроке – как это училке понравится?»*). Действеннее все-таки сообщить ученику о переживаемом, а не скрывать свои чувства.

Что же делать в случае столкновения ценностей? Прежде всего, вспомнить, что учитель должен не только обучать, но и воспитывать, поэтому у него есть обязанность работать с ценностями школьников. Но для этого вам необходимо стать эффективным консультантом для учеников, что очень не просто.

Для консультирования необходимо желание консультирующихся измениться. Если человек не хочет вести себя по-новому, если он не устал от такого типа поведения, который он практиковал до обращения к консультанту, работа будет безнадежной, что хорошо знают психологи и психиатры.

Далее, для консультирования необходима не принудительная, но экспертная и референтная власть. Ученики лишь тогда будут прислушиваться к вашим словам, когда у вас будет авторитет, когда они будут считаться с вашим мнением. При отсутствии экспертной либо референтной власти браться за консультирование даже не стоит. Эффективный консультант руководствуется следующими правилами:

1. Он не пытается начать изменять поведение клиента, пока не убедится, что его специально для этого пригласили.
2. Он тщательно изучает информацию, факты, события.
3. Консультирование никогда не длится долго и не выглядит как давление.

4. Он предоставляет клиенту принимать ответственность за выполнение или невыполнение предлагаемых им мер и за полученный результат.

Как добиться того, чтобы школьники вас «пригласили»? Конечно, практически любой учитель имеет какую-то экспертную власть над учениками, что значительно помогает ему в консультативной деятельности. Однако этого мало. Необходимо еще провести специальную операцию по предложению своих услуг ученикам, например, так:

- До меня дошли слухи, которые заставили меня подумать, что у вас возникли определенные проблемы, связанные с тем, что некоторые взрослые выражают недовольство тем, как вы одеваетесь (проблемы могут быть любыми).
- Я достаточно много прочитал и обдумал эту проблему (у меня есть некоторые идеи, решения и т.п.) и думаю, что вы могли бы найти что-то полезное в этом.
- Я бы хотел рассказать вам об этом и узнать ваше мнение.
- Могли бы мы с вами выделить время, удобное для вас, для того, чтобы просто посмотреть, интересуют ли вас мои идеи?

Обычно такое «приглашение» к консультированию срабатывает, поскольку не содержит негативной оценки школьников, не является навязыванием идей учителя, а просто сообщается о просьбе проведения небольшого собрания.

Еще раз - пока вы не абонированы, консультирование не может быть начато!

Как тщательно изучить факты, события, информацию?

Очень часто школьники сразу отказываются от «услуг» учителя в качестве консультанта просто потому, что тот «не

сделал свое домашнее задание» - не проанализировал тщательно проблему и связанные с ней чувства.

В зависимости от типа решаемой вами проблемы необходимо прочитать соответствующую литературу, поговорить с учениками, систематизировать собственный опыт по данной проблеме, возможно, приготовить какие-нибудь наглядные пособия, продумать свои предложения, рассмотреть возможные «за» и «против» предлагаемых решений и т.д.

Как проводить консультирование быстро и не оказывать давления?

Ничто не приводит к более быстрому сопротивлению школьников, чем попытка оказать на них давление, даже с самыми благими намерениями. В целом, следует иметь в виду, **что людям свойственно встречать в штыки любые новые идеи, как бы хороши они ни были.** Принятие ваших «прекрасных» предложений означает для школьника изменение собственной системы ценностей, которая, несмотря ни на что, ему привычна и мила. Поэтому дети будут сопротивляться, защищать свой способ поведения очень активно.

Для того, чтобы снять возникающее напряжение, необходимо применять «Словарь принца», активное слушание:

- Ты думаешь, что эта идея в данном случае не сработает?
- Ты с этим никогда не встречался?
- Ты считаешь, что в это трудно поверить?
- Тебе кажется, что это бессмысленно?

Эффективный консультант замечает сопротивление, как только оно возникает, и демонстрирует школьнику, что он

принимает чувства ученика.

Как передать ответственность школьникам?

Учитель, выступающий консультантом, должен постоянно помнить о принципе, к которому мы обращались ранее - кто является собственником проблемы. Когда вы

работаете в качестве консультантов, проблема принадлежит школьнику. Вы же просто демонстрируете ему новый способ поведения или мышления. Этот новый способ непривычен для ученика и ему трудно вести себя по-новому. Наверняка первое время ребенок будет делать ошибки и сбиваться на уже привычные варианты поведения. Если вы будете жестко на него давить, то школьник переложит всю ответственность за свои ошибки на вас, в результате чего ухудшатся ваши отношения с ним, а вести себя он будет по-старому. Навязывание другим людям своего темпа изменений неэффективно. Помните правило принцев - каждый имеет право принимать новшества и делать это с приемлемой для него скоростью.

Другим способом разрешения проблем, связанных со столкновением ценностей, является предоставление педагогом собственного поведения как модели для подражания. О том, что такой способ может сработать, мы с вами говорили, когда рассматривали проблемы формирования личности

ребенка. Это достаточно известный способ и многие учителя обладают соответствующими ресурсами власти, позволяющими им данный способ осуществлять.

Трудности здесь возникают тогда, когда имеется «двойной стандарт» поведения: *«Делай, как я сказала, а не как я делаю»*. Максимум, чему вам удастся научить детей в этом случае - ***стань взрослым и заставляй других плясать под свою дудочку.***

Для моделирования необходимо оценить, насколько в

школе

вообще соблюдаются предлагаемые вами требования, а также то, насколько вы соблюдаете их сами. Если вы требуете аккуратности, то всегда ли вы опрятны? Если точности - опаздываете ли на уроки? Если проповедуете демократические принципы - бываете ли вы авторитарны?

Самым сложным в проблеме моделирования является то, что педагог, независимо от его желания, всегда выступает моделью для детей. Принимают они эту модель или нет,

второй вопрос, но ни одна особенность поведения преподавателя не ускользает от их внимания.

Эта дорога ведет к храму?

Многим учителям значительно проще принять новые методы, направленные на изменение школьной среды или поведения школьников, нежели работать над изменением самих себя. Это вполне естественно и объяснимо, так как трудно отказываться от привычных форм поведения, трудно перестать быть лягушкой. Однако только путь к принцу ведет к счастливой жизни и вашей и учеников.

Какие еще шаги в этом направлении, кроме уже рассмотренных, можно предпринять? В основном, стараться как можно лучше узнать и понять детей. Неизвестное страшит и раздражает. Попробуйте сделать поведение школьников ясным для вас и это позволит гораздо свободнее находить пути выхода из трудных ситуаций.

Поговорите с учеником, ценности которого в наибольшей степени не совпадают с вашими, примените «Словарь принца» и вы найдете, что ваши чувства к нему станут более терпимыми, когда вы точно узнаете, во что он верит и каковы его ценности.

Эффективным способом является также участие в различных тренинговых группах, которые помогают повысить самоприятие и принятие других людей. Только имейте в виду следующее – если обстановка в группе вас не устраивает, немедленно покидайте ее – работа в группе может быть трудной, но не должна превращаться в пытку, поскольку тогда эффект будет отрицательным.

Можно попытаться также работать с психологом или психотерапевтом в режиме индивидуальных консультаций. В нашей стране это еще не общепринято. Задача состоит в нахождении эффективного именно для вас специалиста, но и она, в конечном счете, решается.

Одним из важных этапов пути к принцу является понимание своих собственных ценностей. Исследуйте свое-

го Родителя, какие ценности в нем содержатся? Какие из них являются вашими собственными, а какие интроектированы от ваших родителей? Какие вы хотели бы изменить и какие оставить? Спросите себя - придерживаетесь ли вы сами этих ценностей или только пытаетесь навязать их окружающим? Имеете ли вы на это право?

Попробуйте непредвзято подойти к ценностям, которые разделяют школьники. Все ли является для вас абсолютно неприемлемым? Может быть, что-то можно перенять? Ведь используете же вы новую бытовую технику - может быть, и новые ценности В ЧЕМ-ТО удобнее?

В заключение нам хотелось бы привести «Кредо» Томаса Гордона:

Вы и я поддерживаем отношения, которые я ценю и которые хотел бы продолжать. При этом каждый из нас является своеобразной личностью со своими собственными потребностями и правом удовлетворять эти потребности. Я буду пытаться на самом деле принимать ваше поведение, когда вы стараетесь удовлетворить мои потребности или когда вы удовлетворяете ваши собственные.

Когда вы делитесь своими проблемами со мной, я буду стараться слушать внимательно и понимающе и пытаться облегчить вам поиск вашего собственного решения, а не делать вас зависимым от моего. Когда у вас возникают проблемы вследствие того, что мое поведение мешает вам удовлетворять ваши потребности, я буду стараться расположить вас к тому, чтобы вы сказали мне открыто и честно о том, что вы чувствуете. Я буду внимательно вас слушать и изменять мое поведение, насколько это возможно.

Вместе с тем, когда ваше поведение будет мешать мне удовлетворять мои потребности, что заставляет меня испытывать негативные чувства к вам, я буду стараться разделить мою проблему с вами и сказать, насколько это возможно открыто и честно, что я чувствую, веря в то, что вы настолько уважаете мои потребности, чтобы выслушать меня и постараться изменить свое поведение.

Тогда же, когда мы оба не можем изменить своего поведения в такой степени, чтобы наши потребности удовлетворялись, когда мы найдем, что они противоречат друг другу, мы сможем разрешить такой конфликт, не прибегая ни к моей, ни к вашей власти, чтобы никто не платил за победу другого. Я уважаю ваши потребности, но я также уважаю и свои потребности. Следовательно, мы будем искать такие решения, которые будут приемлемыми для обеих сторон. В этом случае ваши потребности будут удовлетворены, но также и мои, и не будет ни побежденных, ни победителей: мы оба выиграем.

В результате вы будете продолжать свое личностное развитие, удовлетворяя свои потребности, но так же буду и я. Наши взаимоотношения могут всегда оставаться здоровыми, поскольку будут полностью удовлетворять нас. Каждый из нас может стать тем, чем он способен стать, и мы можем продолжать относиться друг к другу с чувством взаимного уважения любви, дружески и мирно.

Заключение

Вы прочитали эту книгу и мы рады, что встретились, хоть и заочно, с человеком, искренне заинтересованным в решении проблем современной школы и педагогики. Цель этой книги - показать, что взаимодействие учителя и ученика может доставлять обоим удовольствие. Мы считаем, что жизнь вообще и общение, в частности, (а преподавание - это прежде всего общение) предлагает каждому из нас огромные возможности в переживании радости, полноты жизни. Мы, увы, не всегда пользуемся ими. Припомните, как часто Вы испытываете наслаждение от общения с учениками (а также собственными детьми, супругами и др.)? Что Вы чаще делаете - ругаете или хвалите их? А они - как часто они хвалят Вас?

Эта книга - «персоналектика» на практике. Персоналектика и является, собственно говоря, практикой - приемами и методами, реально помогающими людям.

Персоналектика это то, что «сумма суммарум». Сам термин образован от латинского «персона» - личность и греческого «еклектос» - выбираю, т.е. персоналектика - это комплекс согласованных воззрений и приемов, позволяющих достигать декларированной нами ранее цели - получения удовольствия от жизни, от работы.

Персоналектика основывается на концепциях замечательных психологов, это: Вильям Шутц, Эрик Бёрн, Томас Харрис, Джон Гриндер и Ричард Бэндлер, Томас Гордон, А.В. Петровский и В.А. Петровский.

При написании книги мы опирались на материал, полученный в группах психологического тренинга - практических занятий, посвященных рассмотрению особенностей человеческих взаимоотношений и наработке навыков опти-

мального поведения в различных жизненных ситуациях. Приведены реальные случаи, использованы самоотчеты участников тренинга. Мы сохранили их оригинальную лексику, изменены только имена.

В книге даны некоторые приемы, облегчающие взаимодействие с детьми. Они прекрасно работают, если Вы научитесь понимать поведение школьников. Но персоналектика позволяет анализировать не только детское, но и Ваше собственное поведение, поскольку для успешного влияния на ученика необходимо не только добиться изменения **его** поведения, но и изменить **собственное**. Воспитывая, мы воспитываемся сами. Помогая детям стать принцами, мы сами ими становимся.

Здесь нам хотелось бы привести старую восточную притчу.

Однажды к врачу пришел сапожник, жаловавшийся на ужасные боли и, казалось, находившийся при смерти. Доктор тщательно его обследовал, но способы, которые могли бы помочь страждущему, ему были неизвестны. Пациент с тревогой спросил: *«Неужели нет ничего, что могло бы помочь мне?»*

Врач ответил сапожнику: *«К сожалению, я ничего не могу здесь поделать».*

Услышав это, сапожник промолвил: *«Если мне ничего уже не осталось в этой жизни, я хотел бы исполнить последнее желание. Я хочу перед смертью отведать кушанье из двух мер бобов и меры уксуса».*

Врач пожал плечами и сказал: *«Делай, что хочешь. Ухудшить твоё состояние это не может».* Всю ночь врач ждал известий о смерти пациента. Однако на следующее утро, к его удивлению, сапожник был здоров и

бодр. Доктор записал в свой дневник: *«Сегодня приходил сапожник в таком состоянии, что я не знал, чем ему помочь. Но две меры бобов и мера уксуса его излечили».*

Вскорости после этого врача вызвали к смертельно больному портному. И опять врач не ведал средств, как ему помочь. Доктор честно сказал об этом больному. Портной спросил: *«Но, может быть, Вы знаете какое-то другое сред-*

ство?» Врач подумал и сказал: «Я не знаю. Однако днями у меня был сапожник с этой же болезнью. Ему помогли две меры бобов и мера уксуса».

«Хорошо, если нет других лекарств, - сказал портной, - я попробую это». Он поел бобов с уксусом и умер на следующий день. По этому случаю врач записал в свой дневник: «Вчера ко мне обратился портной. Я ничем не мог ему помочь. Он съел две меры бобов с мерой уксуса и умер. Что хорошо для сапожника, плохо портному».

Нам бы хотелось, чтобы все, что Вы прочитали в этой книге, да и в любых других психолого-педагогических книгах, никогда не воспринималось как догма. Мы предлагаем Вам только инструмент, но как и когда Вы будете его применять - это Ваше творчество (и ответственность). Каждый ребенок, как и взрослый, требует своего, особого, подхода. Кому-то подходят бобы с уксусом, а кому-то - нет. Ни одно воспитательное средство не обеспечивает сто-процентной эффективности.

Нам кажется, что постоянное и повседневное общение учителей (да и родителей) с различной, в первую очередь, бытовой техникой, выработало у взрослых «кнопочный» подход к воспитанию. Многим мнится, что в детях есть специальные выключатели, которые следует только нажать, и дети тотчас перестанут кричать, сосредоточатся, сделают уроки, будут тихонько сидеть и читать книги, а когда Вам нужно - быстренько отложат все в сторону и станут бойко отвечать, исполнять команды; то есть ребенок нечто более дорогое и верткое, нежели телевизор, но управляются они одинаково - нажал, и готово! Хотя учителя и родители ежедневно убеждаются в ошибочности подобного подхода, они день за днем, годами ищут волшебную кнопку, либо способ, либо методику, которые бы обеспечивали им управляемость детьми. Покупают новые книги, осваивают передовые педагогические методики. За всем этим стоит упование на некое магическое средство, которое позволит без особого труда добиться желанного результата (кстати, это относится не только к воспитанию - стремление «чудесным» способом, с помощью божественной воли, силы на-

уки, амулета, магии, экстрасенсорики и пр. решить свои проблемы в области здоровья, экономики, политики, человеческих взаимоотношений - характерный признак совре-

менного общества).

Позволим себе привести другую старую восточную притчу.

Множество правоверных собралось послушать проповеди пророка Мохаммеда. Один верующий слушал проповедь внимательно и с обожанием взирал на пророка, молился ревностно и пылко и ушел только когда наступила ночь. Но вскоре прибежал обратно, в волнении крича: *«О, великий Мохаммед! Этим утром я прискакал сюда на верблюде, чтобы послушать тебя, пророка аллаха. Теперь мой верблюд исчез. Я не нашел его нигде. Я был покорен тебе, жадно ловил каждое слово, верил в могущество Аллаха. Теперь мой верблюд пропал. Разве это похоже на божью справедливость? И это награда за мою веру? Это благодарность за мои молитвы?»*

Мохаммед выслушал эти слова отчаяния и сказал с доброй улыбкой : *«Ты должен верить в Бога, но привязывай своего верблюда покрепче!»*

Давайте же, наконец, признаем, что магических средств воспитания не существует. Для того, чтобы методика, прием, способ давали результаты, необходимо, прежде всего, чтобы активно работал разум их применяющего, его интуиция, здравый смысл; т.е. Вы сами привязываете своего верблюда. Это же относится и к предлагаемым приемам.

Отдав себе отчет в этом, давайте вместе двигаться в направлении к принцу, к своей главной цели - получению радости и удовольствия от общения с детьми, от своей работы, от своей жизни.

Приложение

Психологические скетчи

I. Зарисовка с натуры: ЛЯГУШКИ

...

Вере пятнадцать лет. Она среднего роста для девочек этого возраста, физически еще не совсем сформировалась. Одетая несколько суховато, с преобладанием блеклых тонов, в основном в свитер и юбки (которых очень немного). Никаких украшений, косметики. Волосы собраны в хвостик. Избегает смотреть в глаза, а если посмотрит, то свои потом сразу опустит. В основном смотрит на пол. Очень часто что-нибудь вертит в руках - ручку, часы, бумажку. Обычно одна или две ноги под стулом. Начитанная и смышленная девочка. С самого детства нагружена обязательствами соответствовать самым высоким стандартам, поскольку мама - учительница и дочка должна быть самой-самой... В результате Вера постоянно занята доведением себя до лучших образцов и в это время отключается от происходящего вокруг, запаздывает с ответом либо отвечает невпопад. Перед тем, как «отрезать», Вера отмеряет не семь, а семьдесят семь раз: это проявляется и в движениях - она нерешительно протягивает руку, потом отдергивает ее, потом протягивает еще раз, прежде чем взять предмет; и в высказываниях - сперва проговаривает про себя, смотрит вниз, неуверенно поднимает глаза, говорит: «Иии, ну...», потом неуверенным голосом начинает формулировать мысль, а при несогласии собеседника замолкает. Только при благожелательной поддержке другого человека она может забыть о необходимости быть «самой правильной» и увлечься. Тогда она начинает быстро, скороговоркой, чтобы не перебили, сыпать словами, очень эмо-

ционально и почти всегда по делу, проявляя живость и своеобразие мышления. Однако благожелательные собеседники ей встречаются редко, как среди учителей (учится неровно, хотя серьезно готовится к урокам), так и среди сверстников (подруг практически нет, ее слова всерьез не принимают, мальчики внимания не обращают, да и девочки тоже. Это очень обидно, т.к. они не считают ее даже соперницей).

Эмоционально-чувственный опыт Веры совершенно недостаточен и, в основном, книжный. Она не переживала серьезной дружбы, не то что любви, но потребность, тем не менее, существует, хотя удовлетворяется в основном области фантазии, чтении (Вера интересуется очень серьезными книгами, таких в классе еще никто не читает, что, опять-таки, создает барьер между ней и другими).

Отношения с людьми у Веры складываются неблагоприятно. Одноклассники ее не замечают, не ценят. Мама постоянно говорит о несоответствии идеалу, все время показывает дочери, что сомневается в ее способностях, как интеллектуальных (*Почему ты не отличница?*), так и в коммуникативных - мама всегда ходит вместе с Верой и все социальные контакты берет на себя, демонстрируя окружающим, что дочь не способна распоряжаться собой. Обычно мама произносит такие фразы: *«Мы всегда приходим вовремя»*, *«Мы всегда все учим»*, *«Мы всегда делаем уроки и помогаем по хозяйству, поэтому у нас мало времени на подруг»*.

Таким образом Вера получает огромное количество подтверждений своей позиции «я плохая» и зависимости от окружающих, т.е. их позиции «ты-хорошей». Это вызывает у нее чувство враждебности к людям, хотя проявляет она его в пассивной форме. Рассказывая о своих планах на будущее, Вера говорит, что собирается поступать в библиотечный институт и иметь дело с книгами, потому что книги **«не врут и не обманывают!»**

• • •

Дима, шестнадцати лет. Выше среднего роста, тонкий, светло-волосый, с короткой стрижкой мальчик. Очень подвижная мимика, быстрые, достаточно грациозные движения. Несколько женственен и жеманен. Говорит громко, высказывается по любому поводу. Эрудиция незначительная, зачастую поверхностная, соображает медленно и вообще мало задумывается о событиях, отношениях, о себе и окружающих. В своем мнении сомневается, поэтому при высказывании ссылается на авторитеты – на авторов критических статей, известных людей либо своих знакомых.

Дима ведет детские передачи на местном телевидении, что служит предметом его постоянной гордости и позволяет ему ощущать преимущество над другими людьми. Среди значимых людей режиссер занимает второе место после матери. Дима часто начинает высказывания словами: *«Мой режиссер говорит...»*, *«У нас на телевидении...»*.

Очень обидчив и крайне болезненно относится к критике своих действий, особенно к сомнению в принятых им авторитетах. Тогда Дима раздражается, в запале может оскорбить кого угодно.

В предыдущей школе Дима был звездой, чему особо способствовала работа на телевидении. В новой школе требуют знаний, а не сценических успехов, поэтому ему крайне тяжело. Мама Димы также поддерживает модель великого человека искусства, вундеркинда, очень агрессивно реагирует на попытки учителей представить ей объективную картину.

В новой школе Дима сначала пользовался большой популярностью среди школьников, но, при более близком знакомстве, его поверхностность, неумение держать слово, обидчивость ведут к прекращению контактов с ним. В течение нескольких месяцев он быстро спустился из звезд в отверженные. Такие же отношения у Димы с девочками. Сперва

из-за него соперничали первые красавицы, потом - только ученицы младших классов.

Быстро разочаровались в Диме и учителя, которых он поначалу привлекал своей эмоциональностью. Они убедились в Диминой невнимательности, поверхностности, необязательности и стали ставить соответствующие оценки.

Приходя домой, Дима рассказывает маме о несправедливости одноклассников, девочек, учителей и они переживают несовершенство окружающего мира. Дима таким образом укрепляется в своей позиции «Я-плохой», и мама делает все возможное, чтобы он оставался в этой позиции, ибо именно так он в наибольшей степени зависим от нее, поскольку только она - «хорошая» – может дать ему положительные поглаживания.

•••

Петя, шестнадцать лет. Небольшого роста, худой, сутулый мальчик, с длинными сальными светлыми волосами. Одет постоянно в джинсовый костюм. Очень тихий, на уроке никогда по своей инициативе не высказывается, то же самое и в компании. Жестикуляция минимальная. Практически единственный жест - откидывание волос с лица.

Собственно говоря, компании у Пети никакой нет. Он застенчив, замкнут. У Пети оригинальный способ установления контакта: он подходит к группе ребят (на девочек обращает мало внимания) и становится с ними рядом. Его никто не замечает, но ему этого не надо – он как-будто в группе.

Петя живет в собственном вымышленном мире, в который никого не пускает. У него два увлечения. Первое - тяжелый рок. Он говорит, что готов слушать музыку неделями, но только эту и никакую другую. Окружающие могут быть удостоены внимания лишь в случае их компетентности в роке. Второе увлечение – наркотики. Музыкальные грезы дополняются наркотическими.

Отношений с родителями практически никаких нет. Петя их не замечает, как и они его, хотя внешне все нормально -- ребенок накормлен, одет, получает немалые карманные деньги, у него отличная радиоаппаратура.

Петя выработал позицию «я-плохой, ты -плохой». Родители, учителя, сверстники постоянно подтверждают его в ней: не замечают Петю, обижают его, ставят ему плохие отметки. Он тоже по большей части старается не замечать их: чуть опускает голову, длинные волосы закрывают лицо, и он как бы отгорожен от мира - так он может сидеть часами. Но когда Петя замечает мир, он начинает ему мстить. Петя любит что-нибудь сделать исподтишка, смеяться, когда другого бьют (конечно, спрятавшись за волосами), приучать ребят к наркотикам. Хотя его не замечают и в наркоманской группе, ему приятно «грехопадение» бывших «хороших» учеников. У него нет планов на будущее, но его это не заботит. Он никому не доставляет особых хлопот, поэтому учителя, соученики и родители не видят его. Петя никому не нужен, но и другие ему не нужны.

• • •

Игорь, семнадцать лет. Высокий, хорошо физически развит, консервативная прическа и спортивно-военизированная одежда, несколько не по возрасту - Игорь выглядит старше, нежели предполагают носимые им юношеские с бой-скаутским оттенком костюмы.

Старается управлять собой, своими движениями, эмоциями, впечатлением, производимым на окружающих. Контакты с людьми несколько затруднены, производят впечатление искусственности. Вроде бы слова и жесты правильные, но не искренние. В движениях нет ничего специфического, особенного, своего. На него невозможно нарисовать карикатуру. Игорь - ходячее правило «как надо», но, глядя на него, это правило хочется нарушать.

Чувствуется, что правила, принятые им, не стали еще его собственными. Он только внешне подчинился им и использует эти правила для манипулирования окружающими и, когда возникнет возможность, легко их отринет и не будет подчиняться нормам так же просто, как и подчинился им.

Игорь сам чувствует, что окружающие могут пока считать его двойственностью, поэтому он, с одной стороны, непрестанно совершенствуется в манипулировании, а с другой, ищет компанию людей, где подобное поведение обычно. Он активно посещает собрания различных партий и деловых людей.

Учителей и сверстников воспринимает свысока. Допускает, что учителя что-то знают, но они и существуют для того, чтобы можно было пользоваться их услугами. По настоящему Игорь признает только один авторитет – самого себя. Свою жизнь он сознательно и давно посвятил самому себе. Его родители – очень жесткие люди и он склоняется перед ними, старается выполнять их требования. В группе сверстников стремится занять лидерскую позицию. Вполне откровенно говорит, что не остановится ни перед чем, добиваясь желаемого, включая крайние меры. По мелочам не врет, но в течение полугода «водит за нос» администрацию школы. Разоблачение нисколько его не смущает. Игорь считает, что он прав и впредь следует поступать так же. Это типичное поведение коричневой лягушки в некриминальном варианте.

2. Зарисовка с натуры: БАЗАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Из письма: . . .

«Когда мне было три года, отец заведовал небольшой больницей в одном из сел области. Так как других развлечений не было, то в нашу квартиру, находящуюся при больнице, собирался медперсонал и роженицы, лежащие в больнице. Они играли в карты вместе с моими родителями, тогда еще молодыми людьми. Картами так увлекались, что не обращалт внимания на меня, трехлетнюю девочку, которой было скучно, потому что сверстников у меня не было. Тогда, чтобы обратить на себя внимание, я пробралась тайком в комнату, где были новорожденные младенцы и, перекинув одного себе через плечо, утащила его тайком из палаты в сарай во дворе и уснула там вместе с ним.

Никто ничего не заметил, пока не закончилась азартная игра, а закончилась она далеко за полночь. Когда обезумевшая мать, не найдя своего младенца на месте, с криками выскочила из палаты, вот тут-то и вспомнили обо мне, что меня тоже нет на своем месте. Эта выходка обошлась мне дорого: тремя годами, до шести лет, сильнеешего заикания».

Несомненно, здесь речь идет об удовлетворении межличностной потребности в признании. У девочки возник дефицит в поглаживаяниях и она попыталась что-то сделать, чтобы его уменьшить. При этом попытка удовлетворения потребности была реализована по избыточному - сверхсоциальному - типу, так как взрослых пытались принудить к обращению внимания,

Взрослые повели себя достаточно типично. Поскольку ребенок действовал сверхсоциальным способом, то можно предположить, что и родители (по крайней мере, один из

них, скорее всего, мать) вели себя сверхопекающим, доминирующим образом. Девочка пыталась вызывать у них чувство вины из-за того, что ей уделялось мало внимания, и это ей удалось. Удалось, поскольку последовавшее наказание было несоразмерно с поступком, а главное, с возможностью трехлетнего ребенка адекватно оценить содеянное. Жестоко наказывая ребенка, родители пытались доказать прежде всего себе, что в случившемся нет их вины, пытались отделить причины, мотивы поведения девочки от своего поведения и, тем самым, еще раз отстранить ее, еще раз не удовлетворить потребность в признании, и это им удалось.

Удалось, потому что девочка начала заикаться. Заикание – тоже способ привлечь к себе внимание, но он свойственен не сверхсоциальному, а малосоциальному типу. То есть травма, нанесенная родителями ребенку, была настолько сильна, что она повлекла за собой временную смену способа поведения в удовлетворении межличностной потребности в признании. Вместе с тем, заикание показывает, что родители так и не смогли удовлетворить эту потребность дочери, пока в шесть лет она не начала искать возможности удовлетворения данной потребности вне семьи и, очевидно, нашла группу, где эта потребность успешно удовлетворялась, поскольку заикание исчезло совершенно.

Однако травма осталась. По прошествии десятков лет женщина помнила об этом эпизоде. Он блокировал ее ВОЗМОЖНОСТИ в адекватном удовлетворении потребности в признании, да и в значительной степени в приятии, так как в поведении трехлетней девочки на первом месте стояло признание, но на втором, несомненно, приятие. Поэтому и став взрослой, она, несмотря на сверхсоциальное поведение, тем не менее в глубине души настороженно относилась к окружающим, чувствовала границу близости, которую не могла перейти сама и не допускала к себе окружающих. Родители укрепили девочку в ощущении собственной лягушачести. В результате – проблемы в семье и на работе.

• • •

«Я не очень хорошо вижу, у меня небольшая близорукость. Хотя, в принципе, я могу видеть и без очков. Но я люблю очки; я себя лучше в них чувствую, мне так приятнее и спокойнее. Я их иногда снимаю дома, но на работе, на улице я всегда в очках. В последнее время я заметила что, если контакт с человеком меня смущает, если ситуация затрудненная, то у меня начинают слезиться глаза. Вообще я плохо чувствую себя в незнакомой компании, сразу стараюсь подойти к знакомому человеку и очень страдаю, если такового нет. Я много и с увлечением работаю и мне неприятно, если мою работу не замечают, но мне крайне тяжело выдержать, если меня публично хвалят, и так же тяжело выношу публичные замечания».

Это, конечно же, признание малосоциального человека. Здесь и стремление установить барьер между собой и другими, и трудность в установлении контакта, и неспособность вынести открытое проявление внимания к своей личности, признание собственной лягушачести и лягушачести других.

• • •

Теперь давайте посмотрим, как воспринимается сверхсоциальный человек окружающими.

«Практически каждый день общаюсь с учителем – знающим, талантливым, умеющим великолепно разрабатывать любую тему урока. Он создает собственные программы по предметам, которые преподает. Общителен, но общительность очень навязчивая. Может часами рассказывать о своем предмете, программах, уроках. Увлекается, забывая о своем и о чужом времени, а может быть и не желает помнить. Прервать разговор практически невозможно - сразу обида.

Если раньше общение с этим человеком доставляло мне удовольствие, то сейчас кроме раздражения ничего

не испытываю, хотя и не потеряла интереса к человеку. Ищу выход из ситуации».

Здесь очень точно воспроизведена характеристика сверх-социального - забывает о чужом времени, а может и не желает помнить. У него ощущение лягушачести, которое он пытается преодолеть, навязывая свои достижения другими и заставляя их радоваться этим достижениям, поскольку сомневается в их ценности и продолжает считать себя плохим.

•••

«Когда я вышла замуж, то чувствовала себя эмоционально совершенно независимой. Муж уделял мне очень много внимания, также обращали на меня внимание и другие мужчины - я знала, что обладаю довольно привлекательной внешностью.

Когда же я ожидала ребенка, то внешне изменилась - не то чтобы сильно, но для меня это было очень неприятно: в транспорте уступают место наряду со старушками. Мне стало казаться, что я навсегда останусь такой и что муж уже намного меньше обращает на меня внимания.

Поговорить открыто с ним мне не позволяло самолюбие. И вот я стала нервничать, злиться. Одновременно ухудшилось самочувствие. Мне казалось, что я теперь завишу от отношения мужа ко мне. Самочувствие продолжало ухудшаться - пульс до 140, с перебоями, меня показывали кардиологу, консультантам и т.д. - никто ничего не мог определить. Положили в больницу и целый месяц кололи, поили, ставили капельницу. Тем не менее здоровье ухудшалось.

Только когда у меня родился сын, я вновь ощутила себя свободной: я молода, я могу ни от КОГО не зависеть, у меня прекрасный ребенок. Со здоровьем все стало нормально».

Врачи ничего и не смогли бы обнаружить, поскольку это яркий пример психосоматического заболевания. Как только устранился источник негативных переживания, здоровье пришло в норму.

Какие же межличностные потребности пыталась удовлетворить женщина? Несомненно, потребность в признании, так как она несколько раз повторяет, что ей хотелось бы, чтобы на нее обращали внимание, что ей не хватало внимания, что она привыкла к вниманию. Однако потребность в признании не основная движущая сила ее поведения. На наш взгляд, прежде всего она пыталась реализовать свою потребность в контроле, чтобы все в жизни шло так, как она задумала, чтобы она и только она руководила собой и окружающими ее людьми. Об этом свидетельствует ее первая же фраза: *«Когда я вышла замуж, то чувствовала себя совершенно независимой...»*. Независимость относится к области контроля. Затем ситуация стала ускользать из-под контроля и, хотя это происходило по объективным причинам – беременность – это ее раздражало: все мужчины должны были, несмотря ни на что, восхищаться ее красотой, обращать на нее внимание. Здесь это очень важный момент: женщина чувствует, что на нее обращают внимание, что ее замечают только когда заглядываются на ее внешность. Подобное случается, когда родители с детства демонстрируют окружающим своего ребенка как красивую игрушку, стараются нарядно одеть его и т.п. Наградой для них являются возгласы окружающих *«Ой, какая красивая девочка! Какие у нее глазки, банты, косы!»*;

Ребенок чувствует, что он доставляет удовольствие родителям только в этом случае и если окружающие не обращают внимания на его красоту, то он заставит их это сделать (тогда мама и возьмет его на руки – Сверхсоциальность).

Затем следуют такие слова: *«Мне теперь казалось, что я завишу от отношения мужа ко мне»*, Это тоже проблема контроля. Ни в коем случае нельзя отдаться во власть другого человека, он способен причинить только зло! Нельзя доверять другим (даже если это муж)! Другие враж-

дебны мне и я враждебна им, я не могу показывать им свою слабость – *«Поговорить с ним открыто мне мешало самолюбие»*.

Если я не могу реализовать свою агрессивность по отношению к другим, я реализую ее по отношению к себе - я заболела. Хотя это тоже способ привлечения внимания, способ заставить других заботиться обо мне, я-то знаю, что это не настоящее внимание, ибо настоящее внимание - это когда восхищаются моей красотой - значит, я все-таки не смогла их заставить заметить меня и поэтому я буду и дальше чахнуть (хорошо, что беременность длится всего девять месяцев...).

Наконец, последние фразы *«Я опять ощутила себя свободной... я могу ни от кого не зависеть»*. Это опять таки область контроля.

Нам кажется, что у этой женщины существуют проблемы как в области контроля, так и в области признания, которые составляют единый комплекс с возможным преобладанием первой. При этом в ситуации фрустрации, когда она уже не может распоряжаться ситуацией, происходит переключение с избыточных форм поведения (сверхсоциальный и аутократический) на дефицитарные способы (мало-социальный и абдикратический) с явно выраженной аутоагрессией. Женщина переживает свою лягушачесть и старается найти для себя знаки ее преодоления, но для нее это возможно только в одной области - области физического совершенства. Сообщения, поглаживания, поступающие в других областях, она не замечает и еще более укрепляется в лягушачести позиции. Потребность в поглаживаниях настолько велика, что она может привести к саморазрушению.

• • •

«Девочки пятого класса возмутились, что я выделяю одну – Лену. Даю ей раздавать тетради чаще, чем другим (хотя я этого не замечала); доверяю ключи от класса; часто через нее передаю поручения всему классу и т.д. Девочки кричали на Лену и резко говорили со мной. Я защищалась, протестовала, как могла. Попыталась объяснить, почему больше доверяю Лене чем другим (ну, например, потому, что она меня ни разу не подводила, выполняла добросовестно все мои просьбы и пр.).

Мне стоило определенных усилий успокоить женскую половину класса. Было решено, что старосту будем выбирать на неделю. Сейчас я вижу, что это плохо, и в следующем году назначу сама. Пока не знаю кого».

Начинается эта история в области приятия. Учительница установила более тесные, дружеские отношения с одной из учениц – Леной, нежели с другими. Такое предпочтение вызывает отрицательную реакцию других претенденток на любовь преподавателя. Речь идет именно о проблемах приятия, что подтверждается фразами об эмоциональной насыщенности протекавших выяснений отношений: *«Резко говорили со мной... кричали на Лену»*, а также фразой *«доверяю Лене больше, чем другим»*. Когда речь идет о вере, мы всегда имеем дело с областью приятия, поскольку вера – это эмоциональное, а не рациональное отношение, связанное с приятием, привязанностью, а не со знанием, не с уверенностью. Объяснения, почему учительница *«доверяет»* Лене в данном случае – рационализация отношения, т.к. если бы речь шла о компетентности, то она сказала бы *«я уверена в ней»*.

Затем все перемещается в область контроля. Под давлением «женской половины» класса принимается решение о недельном выполнении обязанностей старосты – де-

вочки надеются, что таким образом им удастся принудить учительницу любить исполняющую обязанности старосты, пусть недолго, всего одну неделю, зато гарантированно. Однако эта ситуация не устраивает учительницу – *«сейчас я вижу, что это плохо»*. Очевидно, что любовь и внимание преподавателя в этом коллективе достаточно редкая награда, которую добиться сложнее, нежели стать старостой. Похоже, что и Лена потеряла ее вместе со своими привилегиями – *«пока не знаю, кого»*. Самое замечательное, что мальчиков в этом классе как-будто вообще не существует – не возникает даже мысли о назначении мальчика старостой – *«В следующем году назначу ЕЕ сама»!*

Ученикам было сообщено, что они лягушки: *«она меня ни разу не подводила»* – Значит, все другие ее подводили, следовательно – не-Окей; *«выполняла мои просьбы добросовестно»* – то есть другие выполняли просьбы недобросовестно, они – лягушки. Таким образом удалось укрепить учеников в позиции лягушки и в будущем их ожидает то же самое, поскольку им не известен принцип, по которому будет облагодетельствован какой-либо ученик, выбранный учительницей для проявления притяжения – *«но не знаю, кого»*: значит, самим сделать ничего не возможно, следует ожидать благодати, желательно тихо, дисциплинированно.

3. Зарисовка с натуры:

ВЛАСТЬ И ВЛИЯНИЕ

...
«Сын хочет взять в детский сад недавно купленную ему маленькую машинку, о которой он долго мечтал. Я не соглашаюсь:

- Игрушка маленькая, ты ее потеряешь, потом будешь жалеть, что взял.
 - Нет, не потеряю, я ее в шкафчик положу.
 - Что, и играть не будешь? Зачем тогда брать?
 - Я буду играть.
 - А на прогулке? Вы же бегаєте.
 - Я ее в карман положу.
 - Но она же маленькая, выпадет.
 - Нет, мама. Ну, пожалуйста, можно?
- Я решаю согласиться, прикинув, что если не потеряет - хорошо (что маловероятно), а если потеряет, то впредь будет наука.
- Хорошо, бери. Но если потеряешь, то у меня не будет возможности купить тебе еще одну.

Сын охотно соглашается. Вечером выясняется, что игрушка потеряна.

Я подробно выясняю, при каких обстоятельствах это произошло, успокаиваю сына, хотя он внешне старается выглядеть если не спокойным, то, по крайней мере, не паникующим по этому поводу. Через несколько минут я, словно извиняясь за свое «черное» пророчество, все же говорю:

- Вот видишь, опять получилось, как я говорила. Это потому, что я большая и знаю, что может случиться. Ведь я тоже была маленькой, и такое случалось со мной и другими детьми. Что же делать?

– Я буду теперь делать так, как ты говоришь. Скажешь «не бери», я не возьму.

В дальнейшем я, при желании ребенка поступить по-своему, иногда напоминаю ему о случае с игрушкой. Результат достигается тоже иногда».

Ребенком, стремящимся принести новую игрушку в детский сад, несомненно руководило желание признания, поэтому и власть следовало употребить соответствующую. Вместо этого была применена экспертная власть с методом убеждения. Это не могло сработать, т.к. вид власти не соответствовал задаче, кроме того, аргументы, примененные для убеждения, малоэффективны, ибо ребенку детсадовского возраста трудно поверить в столь долгосрочное предвидение и что это может произойти именно с ним; да и проблема бережливости его мало волнует.

Мама упорствует в применении именно экспертной власти. Можно предположить, что у нее самой существуют какие-то проблемы в области контроля, которые она переносит на отношения с ребенком, поскольку постоянно возвращается к проблеме своей компетентности, к своей способности делать прогноз (*«Это потому, что я большая и знаю, как может получиться»*). Вместе с тем, она чувствует, что данный метод влияния слабо работает *«...опять получилось, как я говорила»*). Это слово *«опять»* очень существенно. Оно говорит о том, что мама уже достаточно долго выступает в роли Кассандры с тем же самым успехом. Ей уже неловко (*«словно извиняясь за свое «черное» пророчество»*), но она ничего не может с собой поделать и продолжает убеждать ребенка в своей компетентности, опять используя неработающие аргументы (*«ведь я тоже была маленькой и такое случалось со мной и другими детьми»*). Ребенок абсолютно не способен представить себе маму маленькой, пройдет еще лет двадцать, прежде чем он сможет это сделать (в лучшем случае).

В результате мама все-таки меняет убеждение на принуждение. Она вынуждает ребенка дать обещание впредь

так не поступать. Складывается впечатление, что маме ее «удачные» пророчества были нужны для создания специфического вида наказания (в дальнейшем мама... иногда упоминает о случае с игрушкой). Происходит ЭТО тогда, когда ребенок перестает удовлетворять ее потребности в контроле его поведения, а ей хочется тотального контроля («...при желании ребенка поступить по-своему...»). Завуалированное становится явным, референтная власть меняется на коэрсивную, метод убеждения на контролирование. Правда, с тем же результатом при отсутствии мониторинга («Результат достигается тоже иногда»). Кроме того, напоминая мальчику о его ошибке, она каждый раз укрепляет его в позиции лягушки.

•••

«Настя, второй класс, отказалась дежурить в столовой. Если ей делали замечание или выговор, надувала губки, отказывалась обедать, а потом, исподтишка (голод не тетка), забирала у других детей сок, молоко или даже второе блюдо, предварительно сказав намеченной жертве: «Ты уже наелся и этого не хочешь».

Я долго не смогла с ней сладить, наказания не помогали. Потом, как-то подводя итоги дежурства, сказала детям, что их класс очень хорошо научился сервировать стол, похвалила лучших и т.д. и в конце сказала так: «Но мне кажется, что если бы Настя сервировала стол своего класса и убирала, то у нее это получилось бы лучше всех». Глаза у Насти стали круглыми от удивления и на следующий день она действительно попросила у классной дамы разрешения подежурить и превзошла сама себя. С тех пор мы очень подружились с ней и хлопот у меня с этой девочкой нет».

Вначале, при реализации коэрсивной власти методом контролирования учительница не могла добиться успеха, поскольку у девочки была актуальной потребность в признании. После того, как сказались правильно определена про

блемная область, особой работы от учительницы уже не требовалось. Кроме того, ей удалось передать девочке положительное поглаживание, утвердить ее в позиции «я – хорошая».

• • •

«Ситуация возникла в воскресный день во время завтрака. После еды муж поблагодарил меня за вкусно приготовленные блюда, а дочь забыла сказать «спасибо» и пошла смотреть телевизор. Когда я помыла посуду и мы все вместе собрались у телевизора, я сказала: «Как приятно было услышать от папы «спасибо», и настроение даже поднялось». На это последовала быстрая реакция дочери - «Спасибо, мамочка».

Маме конечно же хотелось получить благодарность за свою работу. Поэтому, для того, чтобы удовлетворить эту потребность в признании, она реализовала такой вид власти, как инклюзионная власть. При этом она, используя эвнви-роментальный контроль, как бы ввела групповую норму – в нашей семье все говорят спасибо маме за приготовленную пищу, а те, кто не говорит эти слова, не принадлежат к нашей семье. Мама, в результате, получила искомое признание, но что она сообщила дочери? Ты - плохая, а вот другой – папа, он, как всегда, хороший. Таким образом мама еще раз укрепила дочь в позиции лягушки.

• • •

«Приходится частенько использовать вот такую ситуацию для достижения своих целей: пришли гости, как всегда много хлопот с приготовлением еды, сервировкой. Стараюсь все приготовить, даже чашечки для кофе или чая на подносе ставлю рядом. Завершаю всегда десертом, и тут надо поставить чайник или кофейник. Я уже этого делать не хочу, устала, расслабилась, отдыхаю, общаюсь с друзьями. Пользуясь тем, что муж не будет при

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **464**

гостях особенно возражать, посылаю всегда это делать его. Знаю, что ему это тоже не очень нравится, но он делает, повторяю, проявляя ложное уважение».

В этой ситуации у жены имеются значительные проблемы в области контроля. Причем ее интересует как контроль поведения других людей, так и контроль будущего – она все заготавливает заранее – еду, десерт, когда она будет расслабляться тоже планируется, и когда будет получать удовольствие от реализации власти над мужем. Для получения последнего используется энвироментальным контроль, власть – коэрсивная. Вместе с тем, у нее существуют проблемы и в области признания, поскольку она демонстрирует окружающим свою власть. Здесь чувствуется некоторый привкус мести жены по отношению к мужу, как бы его наказание за провинности. Об этом говорит использования слова «частенько» вместо «часто», а также ее слов «знаю, что ему это... не очень нравится», «всегда посылаю его». Оттенок мести несет и слово «тоже» – т.е. «я на тебя обижена, теперь ты ТОЖЕ пострадай» («знаю, что ему это ТОЖЕ не очень нравится»).

Проблемы жены связаны, вероятно, с невозможностью воспринять поведение другого человека как удовлетворяющее ее потребность контроля. Иными словами, когда она удовлетворяет свою потребность в контроле, оказывает влияние на другого человека и он принимает это влияние, жена этого не видит, она не замечает, что другой поступает так, как ей бы хотелось, а если и замечает, то неправильно интерпретирует: «*проявляет ложное уважение*» – т.е. она предполагает, что муж в принципе не может ее уважать и это относится не только к ситуации чаепития, поскольку она говорит «*повторяю, проявляет ложное уважение*». Очевидно, что и в других ситуациях его поведение трактуется как «*ложное, неискреннее*». Кроме того, разыгрывая эту ситуацию, жена сообщает мужу, что он – плохой, т.к. его приходится силой заставлять делать то, что он обязан делать, и это можно сделать только в присутствии посто-

ронних. Она и сама получает подтверждение своей позиции «я-плохая», ведь подчинение - ложное.

...

«В школе должны были внедряться новые методики. После поездки в Москву, где этим методикам обучали меня и других учителей, мы собрались, чтобы решить, что и как. Учителя сказали: «Мы боимся. Давайте не будем спешить, попробуем из методики то одно, то другое».

Я возражала на правах ведущего эксперимент и повела себя не так, как раньше, а жестко: если раньше сами учителя решали, как им себя вести, то теперь, когда они растерялись, я им предложила несколько вариантов, но ни один из них учителей не устроил. Все разошлись недовольные друг другом и решили встретиться с директором.

Когда директор поддержал один из моих вариантов, а именно тот, который снимал ответственность с учителей и перекладывал ее полностью на меня, они согласились и были полностью удовлетворены».

Здесь мы видим разыгранную в два хода комбинацию по удовлетворению потребности контроля. В первом и во-втором ходах использовалась референтная власть - сперва собственная, затем - директора. В первом ходе была попытка использовать контролирование, в втором – энвайроментальный контроль. Коллеги два раза получили сообщение, что они - плохие. Первый раз потому, что обучались и ничему не научились, ибо боятся применять новую методику; второй раз – потому что директор стала на сторону организатора смуты и тем самым еще раз подтвердила, что она лучше их.

Победа в этой ситуации связана для победителя с существенным увеличением объема работы, но для человека с проблемами в области контроля это неважно, главное – он может распоряжаться другими.

4. Зарисовка с натуры: КОНФЛИКТЫ

...

«Семь лет назад в моем классе произошел такой случай. Как обычно, в конце года мы вместе с детьми фотографировались всем классом. В классе была девочка, страдающая косоглазием. На фотографии этот дефект был очень заметен. Я знала, как тяжело ребенок переносит свой физический недостаток и в душе очень переживала за нее. Представьте мое состояние, когда я пришла в класс и дети мне сказали, что один ученик, получив фотографию, все время дразнил девочку, кося свои глаза, а она, бедная, смотрела на все это и плакала.

Мне была очень больно и стыдно за моих детей! Почему могло такое случиться?

Попросив девочку выйти, я произнесла «пламенную речь», в которой сравнила действия моего ученика с действиями фашистов, выбирающих и бьющих по самому больному месту. Видя мое состояние, дети тоже высказали свое возмущение безобразным поступком. Сам же ученик, совершивший его, не испытывал ни малейшего сожаления и даже огрызался, хотя мне казалось, что моя «пламенная» речь должна была непременно вызвать действие, что мой ученик поймет, какую гадость он совершил и извинится перед девочкой».

Перец нами пример деструктивного конфликта. Учительница резко противопоставила себя и провинившегося ученика, не оставив ни одной области, где они могли бы найти общее, связывающее их, поскольку мальчику и извиняться-то было не перед кем, так как девочка в это время вышла из класса. Кроме того, устроив публичное осуждение юноши (10 класс), вряд ли можно рассчитывать на его в

этом сотрудничество. Реакция ученика была естественной. В результате совместных усилий ученика и учителя конфликт перешел фазу «победитель-проигравший».

Учителем в этой ситуации двигала, несомненно, потребность в контроле. Как это дети могли повести себя не так, как было им предписано, не так, как она их учила? (*«Мне стыдно за моих детей. Как могло так случиться?»*). Здесь очень характерно местоимение «**моих**», которое многое объясняет. Следует признать, примириться с тем, что дети - не учительские а, скорее, родительские. Местоимение же «**моих**» превращает всех детей класса в собственных детей учителя, который теперь должен не только отвечать за их знание по преподаваемому предмету, но и за их нравственное воспитание в полном объеме. Теперь дети обманули учительницу как мать, а это невозможно терпеть (*«мне было больно»*). Преподаватель почувствовала, что она - плохая.

Для удовлетворения своей потребности в контроле учительница воспользовалась референтной властью, применив контролирование и энвироментальный контроль. О том, что власть была референтная, говорят ее слова *«Видя мое состояние, дети...»*, т.е. она достаточно значима для детей, чтобы они реагировали на ее эмоциональное состояние. Наказание было осуществлено в ее «пламенной» речи и в организованном осуждении коллектива (до этого коллектив не протестовал).

Однако столь массивная атака не принесла результатов, ученик огрызнулся, что должно было послужить сигналом к перемене тактики, но учительница просто обиделась, она произнесла такую тираду, а никто не оценил! Ученик не выполнил то, что от него ожидалось, тем самым дав учительнице еще раз удостовериться в том, что она - лягушка.

Подведем итоги первого этапа конфликта (ибо был еще и второй этап). Девочка, послужившая причиной конфликта, была дважды утверждена в своей лягушачести: первый раз, когда над ней насмеялся ученик и второй раз, когда ее при всех удалили из класса, т.е. она могла предположить, что ее удалили потому, что ученик смеялся над ее косоглазием - опять лягушка.

Ученик, совершивший недостойные действия, тоже был утвержден в своей позиции «я-плохой», т.к. теперь он знал, что он «фашист» и совершил «гадость» и, кроме того, весь класс против него.

Учительница несколько раз убедилась, что она лягушка: все дети вели себя не так, как надо (не сразу осудили проступок); ученик вел себя не так, как надо (сперва издевался, потом не признавал свои ошибки и, наконец, не извинился) и во всем ее вина! Конфликт окончательно перешел в фазу «победитель-проигравший», несмотря на то, что вид власти был определен правильно и использовались адекватные методы влияния.

«Каково же было мое удивление, когда на следующий день меня вызвали с урока в кабинет директора, где сидели родители моего ученика. Грубо возмущаясь, они требовали от меня извинений за сравнение их сына с фашистом. Я попыталась объяснить всю ситуацию, возникшую в классе, но меня не слышали и не пытались понять. Страдания другого ребенка были не в счет. Родители видели только свое, незаслуженно оскорбленное дитя.

Мне же грозили расправами, разными жалобами. Удивительней всего была позиция моего директора, тоже требовавшего от меня извинений, чтобы уладить конфликт.

Естественно, в такой ситуации я посчитала себя правой и извиняться не собиралась. Я была готова встретить те трудности, которые обещали мне родители ученика, но иначе поступить не могла.

Конфликт же разрешился сам собой. Директор извинился перед этими родителями за меня. Я же до сих пор с чувством стыда и унижения представляю эту сцену, мне больно за бесправного учителя, у которого так легко, без труда можно отнять честь».

Мы видим, что конфликт развивался с новыми участниками. Эстафету ученика приняли его родители, в той же позиции, в том же типе конфликта. Теперь в роли защищающегося оказалась учительница. Родители сообщили ей, что

она - плохая, рассказав о своих планах ведения конфликта: учительница сообщила им, что они - лягушки, упрекнув в том, что их не интересует судьба другого ребенка. Преподаватель очень точно говорит о характеристиках такого вида конфликтов: *«меня не слышали и не пытались понять»* (хотя ожидать объективной оценки поведения ребенка от его родителей достаточно наивно, ибо родитель по своему предназначению должен заботиться прежде всего о своем ребенке, а потом уже обо всех окружающих).

Директор принял единственно правильное решение, разведя участников конфликта. Однако для учительницы конфликт не завершился до сих пор. Казалось бы, она добилась своего - не извинилась, так ведь нет! Она все до сих пор помнит и что-то ее грызет... Преподаватель в этом конфликте вела себя в стиле «победитель-проигравший» и только окончательная победа - ученик должен извиниться перед девочкой, а родители перед учительницей (желательно, чтобы еще и директор), могла бы удовлетворить ее.

На этом этапе конфликта учительница получила сообщение о том, что она лягушка, еще и от директора, поскольку он повел себя не так, как она от него ожидала, причем, судя по тексту, она чувствует себя ответственной и за поведение директора - *«Удивительней всего была позиция МОЕГО директора»*.

В результате все участники конфликта получили подтверждение своей лягушачести - девочка, ученик, родители, директор (которому пришлось извиниться не за свое поведение), наконец, сама учительница. Но если первые утвердились в этом отношении один-два раза, то учительница - от ученика, класса, родителей, директора - пять раз. Естественно, что такое массированное подтверждение своей неприличности она тяжело пережила и до сих пор, спустя семь лет, эмоционально очень остро помнит. Следует сказать, что конфликты «победитель-проигравший» большей частью кончатся подобным образом.

• • •

«Вчера в нашей школе у буфетчицы пропали деньги из ящика - девяносто тысяч рублей. Буфетчица, по-моему, человек порядочный. Почему - пока не знаю, подозрение пало на мальчика из нашего класса (девятого). Буфетчица пошла к директору, были рыдания, истерика и пр., что, в общем-то, естественно.

Директор вызвал классного руководителя и мальчика. Мальчик сидел белый, как стенка, и свою вину категорически отрицал. Директор ему сказал, что передаст дело в уголовный розыск, а там с ним будут разговаривать не так, как здесь. Эта угроза действия не возымела, мальчик стоял на своем.

Классный руководитель, понимая, что идет на конфликт с директором, стала на сторону мальчика, ибо считала, что доказательства его вины пока нет, а защищать его некому и он только надеется на мое понимание и поддержку.

Мальчик ушел домой, меня отпаивали корвалолом, а вечером мне позвонили родители мальчика и, конечно, кричали, плакали, проклинали школу и т.д. В результате конфликт не разрешился».

В основе этого конфликта лежит неадекватное представление его участников о своих правах и обязанностях. На самом деле, решение ЭТОЙ проблемы находится за пределами компетенции и учителя и директора. Последний использовал легитимативную власть и контролирование в форме наказания, что оказалось неэффективно, хотя вид власти был адекватен. Директор удовлетворял свою потребность в Контроле, поскольку «он лучше знает, кто прав, а кто виноват». Приняв с самого начала, до выяснения обстоятельств дела, позицию одной из сторон как правую, директор способствовал переводу конфликта в разряд деструктивных, причем стремился довести его до уровня «победитель-проигравший» («сказал,

что дело передаст в уголовный розыск»).

Для этого конфликта характерно, что всех его участников мало интересовало, кто же на самом деле взял деньги. Директор в нем удовлетворял свою потребность в контроле, а классный руководитель – в приятии: она еще не знает, виновен мальчик или нет (*«считала, что доказательств его вины ПОКА нет»*), но уже становится на его сторону, поскольку видит несчастного ребенка, которого надо приласкать и обогреть, показать ему любовь и приятие.

Когда участников конфликта не интересует его содержание и то, по поводу чего он возник, а они используют это взаимодействие для удовлетворения своих межличностных потребностей, конфликт неизбежно переходит в деструктивную форму.

В результате мальчик получил сообщение, что он - плохой, т.к. на него пало подозрение в воровстве и ни директор, ни классный руководитель, судя по ее словам, в этом особенно не сомневались (любопытно, что учительница претерпела в этом конфликте достаточно эмоциональных потрясений, но, несмотря на это, ее не заинтересовало ни до того, ни в кабинете директора, ни после этого, ни в разговоре с родителями, ни даже по прошествии времени, почему же подозрения вызвал именно этот мальчик!).

Директор получил сообщение о том, что он - плохой, от буфетчицы (В Вашей школе есть такие ученики!) – в его школе такого не может быть по определению. Кроме того, учительница ему сообщила, что он - плохой, т.к. она, классный руководитель, способна пожалеть маленького несчастного ребенка и простить его несмотря ни на что, а директор, жестокий человек, на это не способен.

Родителям ученика сообщили, что они - лягушки, т.к. воспитали сына-вора.

Наконец, классная руководительница получила сообщение о своей лягушачести от директора (в Вашем классе ученики воруют), от родителей (*«проклинали школу» – читай, классную руководительницу тоже*).

Вместе с тем, классная руководительница получила и несколько выигршей. Она сыграла в игру «Мое лучше» с директором. Здесь разыгрывалась способность к страстному сопереживанию с другим человеком, к состраданию. Директор проиграл по всем статьям, а учительница на время заглушила свою лягушачесть. Более того, она тут же удовлетворила свою потребность в признании, поскольку ее, способную к сопереживанию, а не жестокого директора, коллектив отпаивал корвалолом. Далее классная руководительница сыграла в «Мое лучше» с родителями ученика, только на этот раз разыгрывалось умение незаслуженно страдать - и опять она выиграла. Ведь она могла объяснить родителям, что обвинения – не по адресу и что следует обратиться к директору - но она мужественно пережила ЭТО и приняла удар на себя вместо директора (еще раз, только заочно, выиграв у него в «Мое лучше» в области, теперь, великодушия). Таким образом, учительница получила от окружающих подтверждение своей лягушачести, но несколько раз выиграла у них в «Мое лучше», правда, только в страдательной области, т.е. своим поведением она как бы показывает, что другие – не очень внимательные, чуткие, благодарные люди – даже не способны понять и оценить ее великодушие, жертвенность, способность разделять боль постороннего человека. Это позиция я-плохой, ты-плохой.

Как сообщает классная руководительница, конфликт не разрешился. Любые конфликты подобного рода, в которых участников не интересует повод возникновения конфликта, но в которых они пытаются любыми способами удовлетворить свои межличностные потребности, деструктивны и, обычно, не разрешаются.

• • •

«Вышел конфликт с одной родительницей. Началось все это с первого класса, а сейчас девочка, ее дочь, уже в восьмом. Первому учителю своей дочери родительница все время говорила, что, дескать, та не умеет зани-

маться с детьми, все не то, а вот другая учительница – самая лучшая. Начались жалобы в вышестоящие инстанции.

Перевели девочку в другой класс, к самой распрекрасной учительнице. Опять все плохо. Десятки комиссий разбирали на всех уровнях. Родительница считала, что всех надо снять с работы. Ведь никто не понимает ее и дочь. Уже не знала, что и делать, но тут помогло индивидуальное обучение».

Опять вариант деструктивного конфликта. Судя по описанию, родительница занимала позицию я-хорошая, ты-плохая, поэтому никакой учитель не был способен ее удовлетворить, ведь невозможно все время петь дифирамбы ее дочери, а если бы кто-нибудь попробовал, то она бы не поверила этому человеку, ибо он - плохой, а разве можно такому верить? В конфликте со школой родительница реализовала тактику «сурового бойца» и переводила конфликт на уровень «победитель-проигравший». У такого конфликта, как мы уже говорили, есть только один способ разрешения - развести конфликтующие стороны подальше, что и было сделано.

• • •

«В первом классе я объявила родителям, что дети будут сразу писать в тетрадях в широкую линию. Естественно, поначалу тетради очень не понравились родителям. Один папаа стал самостоятельно разлинейвать тетради дочери в узкую линию, а на классном собрании подошел ко мне с претензиями. Я ему сказала: «Вы ожидали, что Ваша дочь будет писать сразу каллиграфически? Она же только учится писать, но переучиваться потом гораздо сложнее, чем научиться сразу. Давайте мы с Вами сейчас не будем делать выводов, а подождем, дадим ей время научиться, а затем посмотрим, как обстоят дела».

© А.Л.Крупенин, И.М.Крохина Эффективный учитель **474**

Через месяц результаты девочки в чистописании заметно улучшились. С тех пор этот папа был всегда доброжелателен со мною, поддерживал во всем».

Это был конструктивный конфликт. Вид власти – экспертная, метод влияния – убеждение. Учительнице удалось показать конфликтующему родителю, что у нее с ним общая цель – научить ребенка писать, при этом она поставилась создать у него ощущение совместности их деятельности («*Давайте МЫ С ВАМИ*»).

Кроме того, учительница не предлагала жесткого, однозначного решения, но дала понять, что она ценит и мнение родителя и готова изменить свое решение, если предлагаемый ею вариант не сработает («*Не будем сейчас делать выводов... подождем... затем посмотрим, как обстоят дела*»). Таким образом, родителю было сообщено, что она уважает его права, заботится о девочке – иными словами, что он – хороший, и что она предлагает ему уважать также ее право, то есть, что и она – хорошая. Эта тактика сработала.

Еще раз отмечаем этот важный момент: мало сообщить другому человеку, что он – хороший, при этом необходимо также показать, что и Вы – хороший, поскольку я смогу поверить другому что я – хороший только в том случае, если и он – хороший, в противном случае я ему не поверю.

• • •

«На заседании актива школы обсуждались текущие вопросы школьной жизни. В конце от ребят прозвучала просьба провести незапланированную дискотеку в предстоящую субботу. При этом ребята обещали соблюдать порядок во всем.

Делаю знак глазами организатору, что надо согласиться, и вслух выражаю согласие. Но тут – резкий протест со стороны организатора. У нее на субботу планы идти в гости. Я была сражена тем, что это было сказано при ребятах!

Я резко сказала: «Хорошо, Валерия Федоровна, я приду вместо Вас!». Дисотека состоялась, но я нажила большого врага. Сейчас я думаю, что безобиднее было бы для школьного коллектива, если бы я не дала согласия на проведение мероприятия.»

Еще один конфликт, который можно было бы разрешить конструктивно, превратился в деструктивный. Оба участника заняли позицию сурового бойца. Организатор, как любой человек, имела право на планирование и распоряжение своей личной жизнью во внеурочное время и, естественно, могла об этом заявить. Но ей этого показалось мало и, решая свои проблемы в области контроля, - только она (и больше никто) правомочна управлять своим временем - она резко протестует. Однако если бы дело ограничилось ее личным временем! Она протестует и против проведения дискотеки, т.е. желает распоряжаться не только своей жизнью, но и досугом школьников, и никто не имеет права в это вмешиваться - если она не может, то и другой не смеет. Такой жесткой позицией она перекрыла путь к любому сотрудничеству. Организатор таким способом поставила «на место» и детей, сообщив им, что они - плохие, и директора - она тоже плохая и не должна решать подобные вопросы.

Директор получила сообщение о своей не-ОКейности, поскольку организатор не проявила себя такой, какой директору желательно было бы ее видеть, кроме того, организатор допустила ужасную вольность и в присутствии детей позволила себе отстегнуть одну пуговицу педагогического мундира и показать, что она тоже человек («Я была сражена...»). Директор не упустила случая сыграть при этом в «Мое лучше» на поле жертвенности и великодушия («Хорошо,я приду вместо Вас!»). Естественно, она выиграла получила признание у детей и, что тоже естественно, отрицательное признание у организатора.

В результате дети, присутствовавшие при этом конфликте, получили подтверждение своей лягушачести от органи-

затора, показавшей им, что они не имеют права решать подобные вопросы, но и от директора, т.к. знают, что их неразумные желания стали причиной конфликта, а также чувство вины вместе с ВОСХИЩЕНИЕМ директором – «Она ради нас готова на все, а ведь у нее тоже, наверняка, были планы на субботу!».

Организатор получила подтверждение своей неОКЕйности у директора, а директор – у организатора. Директор применила легитимативную власть и контролирование как метод влияния, реализуя при этом свои проблемы в областях признания и контроля. Однако проигравшими в этой ситуации являются дети, поскольку выводы, которые делает директор из ситуации, неадекватны («...безобиднее для школьного коллектива... если бы я не дала согласия на проведение мероприятия»). Безобиднее было бы решить конфликт конструктивным путем.

• • •

«В школу пришел новый молодой организатор внеклассной работы. На втором совещании при директоре он делился своими мыслями по поводу проведения традиционного школьного конкурса. Опытный классный руководитель прерывает организатора и в сердцах говорит: «Хватит этих дурацких конкурсов! Вы молоды, думайте о том, чтобы провести в школе что-нибудь новое, свое! Хватит нам указывать, что и как делать!».

Директор останавливает опытного классного руководителя так же резко, как и последняя прервала организатора. Совещание продолжается. Но затем в учительской, в отсутствие администрации, классный руководитель стала выяснять, кто «за», а кто «против» молодого организатора».

В данном случае конфликт еще не стал деструктивным, но движется в эту сторону. Классный руководитель пыталась реализовать экспертную власть – недаром ее не-

сколько раз называют «опытная». Методом влияния было избрано контролирование в форме наказания. Учителем двигала потребность в признании - поскольку молодая организатор слишком долго занимал внимание собрания и никто не обращал внимания на ОПЫТНОГО классного руководителя. Кроме того, здесь была и потребность в контроле («Хватит нам указывать, что делать!»). Она - ОПЫТНАЯ, а он - МОЛОДОЙ и не смеет ей указывать.

Директор воспользовался легитимативной властью, метод влияния - контролирование в форме наказания. Неэффективность выбранного метода подтверждает тот факт, что как только директор удаляется, учитель продолжает конфликт.

На этом этапе организатор получил свидетельство о своей лягушачести от опытного классного руководителя, а последняя - от директора. Но, поскольку директор применил неадекватный метод влияния, весьма вероятно продолжение конфликта и тогда директор тоже утвердится в своей лягушачести, как и многие учителя, которых уже начала втягивать в конфликт опытный классный руководитель. Вместе с тем, у директора была возможность погасить конфликт в зародыше, удовлетворив потребности опытного учителя в признании и контроле.