

**Белухин, Д.А. Как возненавидеть себя, детей и педагогику / Д.А. Белухин. – М.: Дашков и К, 2007. – 128 с.**

## УРОК 1

### ХОТЕТЬ НЕ ВРЕДНО

*Поведение, как и всякая другая научная категория, имеет свои законы, закономерности и основные элементы. С этого урока мы начинаем разговор о бессловесных элементах внешнего поведения и соответственно попробуем определить основные законы их функционирования, а также закономерности взаимосвязи их с внутренним поведением, то есть с психическим состоянием, психологическими установками человека.*

Начнем с самого начала. Переиначив пословицу "Встречают по одежке...", скажу: "Встречают по внешнему облику", имея в виду, конечно, и одежду, но не в первую очередь. В класс вошел учитель. Приблизился к своему столу, положил журнал, посмотрел на ребят и... Вот здесь мы пока и остановимся. Учитель еще ничего не сказал, а класс, как правило, уже знает, что и как будет сейчас происходить. И дело не в том, что ребята хорошо знакомы с этим учителем, знают его манеру начинать урок, здороваться и т.д., а в том, что, желая того или нет, учитель уже дал достаточно большой объем информации о себе конкретно в этот день, именно на этом уроке и в этом классе в частности. Источник информации — тело человека, которое выполняет определенные действия: как вошел, как посмотрел, как сел. Взгляд, руки, плечи, спина, походка, поза и многое другое, что можно объединить словами "внешний облик", наблюдательному человеку могут многое рассказать. Весь вопрос в том, как научиться "читать" внешний облик человека. Именно об этом и пойдет сейчас и далее наш разговор.

Любому нашему физическому действию предшествует готовность его совершить, когда "я хочу" или "мне надо" будут предпосылкой к возникновению энергии для предстоящего действия.

Мысленно представьте себе человека, которому ничего не надо или в данный момент он ничего не хочет, кроме одного — чтобы оставили его в покое. Представили? Скорее всего Ваше воображение нарисует человека, сидящего в расслабленной позе: плечи опущены, руки вялые, голова еле-еле держится прямо, лицо "стекает вниз".

А теперь представьте себе человека, которому, наоборот, очень нужно сделать что-то важное. Скорее всего он будет выглядеть так: корпус устремлен вперед, подбородок приподнят, руки активные, лицо "подобрано".

**МОБИЛИЗАЦИЯ — психофизическая готовность к выполнению предстоящего действия, в котором могут быть разные неожиданности.**

С точки зрения телесных ощущений оптимальная мобилизация — это слегка подтянутый живот, приятная напряженность спины, в плечах, особый взгляд и, конечно, ощущение прилива энергии. Между лопатками и на лбу Вы чувствуете легкую прохладу, грудь заполняется воздухом — еще миг и Вы... сделаете то, к чему Вы психофизически подготовились.

Мобилизация подразделяется на 11 степеней готовности: от 0 до 10. Познакомимся с некоторыми из них поподробнее.

Нулевая степень: человек спит: Все мышцы тела расслаблены, находятся в состоянии покоя, отдыхают. Мозг тоже отдыхает, глаза закрыты. В нулевой мобилизации человек ничего не хочет, ни к чему не готов, ему ничего не надо.

Десятая степень: человек именно сейчас решает вопрос жизни или смерти в прямом или переносном смысле. Представьте себе, что Вы перебегаете широкую улицу на красный свет светофора, так как Вам НУ, ОЧЕНЬ НУЖНО успеть вовремя на свидание. Все тело напряжено, и в этом состоянии повышенной готовности Ваши мысли только об одном — скорее бы добраться до противоположного тротуара.

Теперь, представив себе эти крайние "степени мобилизации, легко определить промежуточные состояния. Запомните: оптимальная готовность к Вашему предстоящему

действию — это пятая степень. Тогда весь Ваш облик как бы говорит: я хочу, ребята, с вами работать, хотя и догадываюсь, что меня ждут всякие неожиданности вашего поведения, но я к этому готов, более того, я хочу, чтобы мы с вами хорошо и с пользой сейчас потрудились.

Попробуйте мысленно повторить эти слова, одновременно добываясь тех ощущений в Вашем теле, о которых говорилось немного раньше. Пусть в этот момент за Вами кто-нибудь наблюдает и выскажет потом свои впечатления. Сразу не получилось? Попробуйте еще и еще, и Вы обязательно найдете свою "пятерку", сугубо индивидуальную по ощущениям своего тела. Один студент после наших тренинговых занятий жаловался мне, что никак не может ощутить себя в оптимальной пятой мобилизации. Но однажды, подойдя ко мне, радостно сообщил, что наконец-то "схватил" свое состояние в "золотой пятерке". На мой вопрос, где и как это произошло, он ответил, что это случилось с ним за столом, когда он сел обедать. Я спросил его, очень ли он хотел есть. Студент рассмеялся и сказал, что сильного голода он не испытывал, но и отсутствия аппетита — тоже; просто он хотел есть, обед выглядел весьма соблазнительно, торопиться ему было некуда, и вот тут он поймал себя на мысли, что четко ощущает все те особенности положения своего тела, о которых я говорил на занятиях.

Отсюда напрашивается вывод: Вы должны сами настроиться, ощутить, понять и запомнить состояние своего тела, когда оно готово к выполнению запланированного действия. Пятая степень мобилизации — это своего рода точка отсчета Вашей готовности что-либо сделать.

Почему-то, говоря о пятой степени мобилизации, мне представляется дирижер оркестра за пультом. Вот он поднял руки, внимание музыкантов сосредоточено на нем, через секунду он взмахнет дирижерской палочкой, и послушный ему оркестр слаженно и слитно с ним начнет играть...

Разобравшись с "пятеркой", давайте спустимся от нее вниз. Как выглядит человек, например, в третьей степени мобилизации?

Вспомним типичную, наверное, картину из школьной жизни конца учебного года. За окнами весна и теплое солнце, звенит звонок на последний в этот день урок. В класс входит учительница и пытается начать этот шестой или седьмой урок. Класс, естественно, шумлив, невнимателен. И тут учительница говорит: "Я понимаю — вы устали, а я, думаете, не устала? А ведь у меня еще вторая смена... Я понимаю, вам не хочется сидеть в классе в такую погоду, а мне, думаете... Так, начнем

Как, по-вашему, она выглядела? Наверное, усталой, недовольной учениками, собой и при этом ее внешний облик не только не настраивал учеников на работу, но, наоборот, еще больше их расхолаживал. Иными словами, эта учительница всем своим расслабленным внешним обликом говорит (и ей охотно веришь): "Вы устали? Я тоже. Вы не хотите работать? Я тоже. Вы хотите на улицу? Я тоже. Но, увы, надо работать..." Помоему, от такого урока проку не будет никакого: учитель не столько словами, сколько всем своим видом демонстрирует явное нежелание и низкую степень готовности к проведению урока. Ученики реагируют соответственно: отсидим как-нибудь, а уж там...! И тут уже принципиально не столь важно, первая степень мобилизации (почти умираю), вторая (сплю на ходу), третья (чуть-чуть расслаблюсь), четвертая (не очень-то хочется) — главное, что готовность к деятельности понижена, и, следовательно, человек выглядит вялым, безынициативным, ему не очень-то что-то надо, он не очень-то этого хочет.

Другое дело — повышенные мобилизации, Если пятая степень — это оптимальная готовность и желание действовать, то шестая — все то же самое плюс дополнительная энергичность, а вот седьмая... Человек в седьмой степени мобилизации производит впечатление неугомонности, он всех тормозит, торопит, подгоняет, так как сам хочет и готов сделать очень многое. Но вот в чем загвоздка: учитель настроен на очень активные действия, а хотят ли этого его ученики, готовы ли они вот так же активно следовать за своим учителем? Дело в том, что начинать общение с людьми в седьмой и выше степенях

мобилизации не рекомендуется, поскольку другие люди не готовы сразу воспринять повышенную активность человека к действиям. Они находятся в ожидании начала контактами степень их мобилизованности будет в лучшем случае 4 или 5. Тогда учитель в "семерке" может и будет раздражать своей повышенной активностью окружающих. Возникает отторжение такого учителя из-за большой разности энергетических психофизических потенциалов между двумя сторонами в общении.

Восьмая степень — это уже лихорадочные действия, девятая — панические, а о десятой мы уже говорили.

Значит, только 5 или 6? Нет, здесь не все так просто. Начинать урок или вообще любое общение с людьми лучше всего с "пятерки", а уж потом, если этого требует замысел совместной деятельности с другими, искреннее желание учителя активизировать своих учеников, постепенно повышать свою мобилизацию до нужного уровня активного взаимодействия. Учащиеся незаметно для себя включаются в предложенный темп работы, становятся более подвижными, энергичными, как бы заряжаясь от учителя. Здесь следует знать и помнить законы воздействия мобилизации.

Мобилизация как психофизическая готовность к деятельности воздействует на подсознание окружающих.

Люди воспринимают желание или нежелание человека взаимодействовать с ними большей частью не отдавая себе в этом отчета.

**Любая степень мобилизации является заразной для окружающих, и при правильном ее распределении в процессе общения другие люди принимают ту степень мобилизации, в которую их вовлекают.** То есть учитель в пониженной мобилизации расслабляет своих учеников, в повышенной — активизирует (при соблюдении правила постепенного увеличения готовности и желания действовать).

**Любая степень мобилизации есть определенное психофизическое напряжение. Чем выше мобилизация, тем больше нагрузка на психическое и физическое состояния человека.** То есть чем выше мобилизация, тем больше затрачивается душевных и физических сил человека. И соответственно чем ниже — тем меньше усталости испытывает человек во время и после взаимодействия с другими.

Отсюда следует понимание своих действий и практический совет: там, где это возможно, там, где это оправдано самой сущностью поведения в ситуациях взаимодействия, следует несколько понижать свою мобилизацию, давая тем самым себе некоторый отдых. Говоря об учителе, то в те моменты, когда ученики самостоятельно работают с учебником, списывают примеры с доски, он может немного расслабиться. Но ни в коем случае нельзя понижать свою мобилизацию во время ответов учащихся. Здесь требуется как минимум "пятерка", которая без слов говорит отвечающему, что учитель весь внимание, хочет, готов слушать ученика и с интересом это делает.

Теперь немного пофилософствуем о мобилизации как таковой и, в частности, в плане психодиагностики.

Конечно, можно потренироваться и запросто переходить из одной степени в другую. Приученные мышцы тела легко и быстро будут расслабляться или, наоборот, напрягаться. Но подобная "механизация" поведения ни к чему хорошему не приведет. Мобилизация — это скорее образ жизни, даже можно сказать — часть мировоззрения. Я имею в виду собранность, подтянутость, готовность к выполнению любого предстоящего действия, особенно если речь идет о профессиональной деятельности.

Через доминирующую степень мобилизации человека в процессе его трудовой деятельности можно диагностировать его отношение к своей работе и к самому себе: если преобладают пониженные степени, то тогда — дурацкая работа, никому не нужная работа, меня здесь не ценят, они меня не достойны, пусть спасибо скажут, что я вообще пришел. Напрягаться — еще чего! Если преобладают повышенные степени мобилизации, причем там, где в этом нет необходимости, то тогда это может быть вызвано неуверенностью в себе (излишняя суетливость), боязнью потерять работу, стремлением выпятиться среди

других в коллективе и т.д. Хотя это может быть и следствием холерического темперамента, но в таком случае данный холерик не будет очень уж раздражать окружающих, так как к нему и к особенностям его поведения привыкнут и не будут обращать внимания на характер его действий при положительном в целом отношении к нему со стороны других.

А вот еще одна сторона жизнедеятельности Человека в отношении мобилизации. Встречались ли Вам люди, которые всюду опаздывают, хотя, вроде бы, и имеют достаточный запас времени? Любое пустяковое дело занимает у них чуть ли не весь день; они постоянно жалуются, что устали, у них, мол, совсем нет сил и т.п. С ними постоянно что-то случается: то споткнутся там, где ровно, то их больно толкнут, то что-то выронят из рук — в общем, 33 несчастья и все на одну бедную голову! А ведь это не проклятие и не сглаз. С большой долей уверенности можно сказать, что подобные несчастные живут и действуют преимущественно в пониженных степенях мобилизации. Представьте себе их мысленно. Корпус прямой или даже немного откинут назад, но это не горделивая осанка балерины, а просто расслабленная спина, движения вялые, замедленные, и самое главное — совершенно специфический взгляд: какой-то равнодушно-спокойный, невыразительный. Они не готовы к предстоящему действию, не мобилизованы, не сосредоточены на нем. Отсюда и неточность движений, неуверенность походки — общая психологическая неготовность к возможным неожиданностям.

Мобилизация — это не просто напряжение мышц живота, спины, шеи, это состояние психофизической готовности к грядущим действиям. Первенствует здесь некая потребность, выраженная в мыслях, причем четко сформулированным и осознанным. Это осознание должно "включать" Ваше тело именно на тот уровень, который требуется для качественного выполнения задуманного. Конечно, если Вы действительно хотите его совершить. Вашу мысль никто не видит. Вас выдадут глаза интенсивность взгляда, и все тело передаст окружающим информацию о Вашем намерении что-либо сделать. Так что ученики на задних партах, которым не очень-то видны Ваши глаза, приготовятся к деятельности, увидев Вашу позу, получив от нее сигнал в подсознание о Вашем желании действовать.

Итак, Вы познакомились с мобилизацией. Теперь дело за формированием умений диагностировать степень мобилизации другого человека и умений владения своим телом. На страницах этой книги я не могу давать описание упражнений по приобретению физической комфортности. Могу лишь порекомендовать побольше прислушиваться к своим физическим ощущениям и начать формировать психологические установки на предстоящие действия, при этом помня все то, о чем мы с Вами только что говорили.

Помните, что **мобилизация — индикатор готовности, желания, хотения** человека сделать что-либо. Поэтому, посмотрев на человека, задайте себе вопрос, хочет ли он, готов ли к неким действиям, к взаимодействию со мной или ему это не нужно.

*Хотеть жить и действовать разумно, эффективно и плодотворно не только не вредно, но и просто необходимо для удачливости в делах и к удовольствию окружающих.*

*К домашнему заданию урока 1.*

Скорее всего лучшие качества Вашего любимого учителя у Вас начинаются с таких определений, как справедливый, доброжелательный, с юмором, внимательный, терпеливый и т.п. А это есть общечеловеческие качества личности. Следовательно, профессионально-педагогические черты учителя — это прежде всего общечеловеческие положительные его свойства. Знание предмета практически ни о чем не говорит. Иной учитель может досконально знать литературу, русский язык, математику, физику, но при этом на его уроках мухи будутдохнуть от скуки. Позволю себе крамольную мысль: иногда учитель не очень хорошо разбирается в том предмете, который преподает, но ученики не обращают на это внимания, и учитель становится любимым, если в его поведении ярко выражены общечеловеческие ценностные характеристики. Учащиеся не прощают отсутствия любви учителя к своему учебному предмету, отсутствия

увлеченности в преподавании. Если же эти два параметра присутствуют, тогда ученики в один голос говорят: "Как интересно объясняет и рассказывает!"

*Домашнее задание*

Понаблюдайте за учителями на уроках, определяя степени их мобилизации, и установите взаимосвязь между ними и Вашим состоянием на уроке. Какова будет Ваша реакция на те действия, которые совершает учитель?

Перечислите на листе бумаги 10 зверей в порядке убывания Ваших симпатий к ним. Написали? Листок не выбрасывайте: он нам еще пригодится.

## УРОК 2

### ЧТО У ВАС СЛУЧИЛОСЬ?

Если мобилизация — это индикатор готовности человека что-то сделать, то во внешнем его облике можно увидеть еще один измеряемый параметр, который свидетельствует об эмоциональном состоянии этого человека. Данный параметр называется "вес", но, в отличие от физического веса, он не измеряется килограммами Вашей физической массы. Наш физический вес остается практически неизменным в течение одного дня, а вот "вес", о котором я говорю...

В класс входит учитель. Но что это с ним? Плечи опущены, как бы придавлены невидимой ношей, ноги ступают тяжело, взгляд устремлен вниз. Все его движения замедленны и, тяжеловесны. Какие ощущения вызовет у Вас такой внешний вид человека? Скорее всего отрицательные: Вы ведь видите, что у учителя случилось что-то неприятное, возможно, стряслась беда, и вот он как бы придавлен обрушившимся на него несчастьем.

Какая "ноша" может "утяжелить" вес человека, да еще так, что это заметно окружающим?

Во-первых, это может быть физическая боль: сильно болит зуб, страшно ломит виски и т.п. Естественно, все это отразится на Вашем внешнем облике. Во-вторых, это могут быть какие-то неприятности дома, по службе; человеку могут очень сильно испортить настроение в транспорте, в магазине — и все это найдет отражение в его внешнем виде. В-третьих, причиной затяжеленности облика могут быть настоящие эмоциональные потрясения, вызванные потерей близкого человека, реальными несчастьями, обрушившимися на него.

В принципе сейчас не важно, какие причины вызвали негативное эмоциональное состояние человека — важно то, что ему плохо, и вокруг него создается некая аура отрицательно заряженных эмоциональных частиц. Учительница в начале урока: "Ребята, у меня очень сильно болит голова. Поэтому я попрошу вас вести себя потише. Начнем урок. Пойдет к доске..." Понятно, как выглядит эта учительница и какое эмоциональное воздействие она оказывает на учащихся. А что будет происходить в классе через 12—15 минут? В большинстве случаев начнется шум, гул, разговоры. Наша учительница, прервав отвечающего и с усилием преодолевая боль: "Ну я же просила вас по-человечески вести себя тихо, а вы?!" Класс на какое-то время затихнет, а потом опять станет шумно. После такого урока наша учительница по дороге домой будет горько сетовать на невоспитанных и неблагодарных детей, которые не любят, не уважают ее и специально делали ей назло, чтобы еще больше ухудшить ее состояние.

Она права? Дети действительно неблагодарны и черствы по отношению к ее переживаниям? Думаю, нет.

Дело в том, что наш инстинкт самосохранения срабатывает в том числе и в плане защиты нас с Вами от отрицательных эмоций, негативных переживаний. Та учительница, у которой сильно болела голова, сама не ведая того, пришла на работу как бы окутанная сильными отрицательными эмоциями, и они в виде крохотных частиц стали распространяться на ее учеников. Но у тех-то голова не болела, у них-то было все в порядке, а тут тебе волей-неволей портят настроение. Конечно, жалко учительницу, конечно, понимаем, как это плохо, когда что-нибудь болит, но ведь помочь не можем...

И вот тут-то и вступает в силу закон самосохранения: надо защититься от этого "дождя" отрицательно заряженных эмоций. И дети начинают защищаться; Кто-то из них, склонный к интроверсии, начнет читать книжку под партой или что-нибудь рисовать. А кто-то, склонный к экстраверсии, начнет вести посторонние разговоры с соседкой по парте. Но защититься от плохого самочувствия, просто нейтрализовать отрицательные эмоции, изливающиеся на тебя, для нас маловато. И мы, взамен возникающим негативным

переживаниям, начинаем конструировать в себе положительные чувства. Отсюда и пойдут некие шуточные действия с окружающими, разговоры на ярко выраженные положительные темы (мода, кинокомедии, музыка, просто сплетни). Вот и начнется шум и гул в классе — ученики спасают самих себя, отвлекаясь от мощного потока отрицательных чувств и переживаний, заменяя их на положительные.

Это естественная реакция, и нельзя здесь обвинять детей в черствости и эгоизме. Взрослые тоже ведут себя похожим образом. Так, на поминках по ушедшему близкому человеку мужчины, выйдя покурить на лестницу, обмениваются информацией о своей работе, рассказывают о своих семейных делах, а то и анекдоты, при этом, конечно, осознавая и помня о печальном поводе, их собравшем, но, будучи не в силах кардинально изменить обстановку, на подсознательном уровне стараются немного облегчить тот тяжелый эмоциональный груз, который в данный момент они испытывают.

Но вернемся к понятию "вес". **"Вес" — индикатор, физического и эмоционального самочувствия человека.** А то, что Вы себе могли представить, когда я рассказывал об учительнице с больной головой, называется "тяжелым весом".

Образно говоря, "тяжелый вес" — это состояние человека в горе, в несчастье, в беде, когда появляются какие-то существенные неприятности или возникает физическая боль. Когда же все не так страшно, но тем не менее настроение и самочувствие все-таки неважное, то человек находится в "весе с неохотой". Данное психофизическое состояние характеризуется слабовыраженной негативной эмоциональной аурой и, как правило, пониженной мобилизацией. То есть человек может быть чем-то раздражен, испытывать какие-то отрицательные чувства умеренного толка, при этом не очень-то желая что-либо делать, действует с явной неохотой.

Антиподом "тяжелого веса", как Вы уже, наверное, догадались, будет "легкий вес". Как выглядит человек в "легком весе"? Он не идет, а парит над землей, у него не просто хорошее, а прекрасное настроение, ему все удается, все его любят, а он тоже любит всех, он широко улыбается — вообще все хорошо и удивительно! Всем своим видом: улыбкой, поднятой головой, расправленными плечами, легкими движениями и упругой походкой, человек будет, как магнит, притягивать к себе окружающих, щедро делаясь своей радостью и отличным настроением. Понятно, что в данный момент у него ничего не болит. А у окружающих на лицах появляется произвольная улыбка.

Вы часто встречали учителей в таком "весе"? Наверное, нет. А почему это такое редкое явление в школе? Ответ на этот вопрос многозначен, и мы с Вами на страницах данной книги будем понемногу находить составляющие этого ответа. А пока давайте посмотрим, как выглядит разный "вес" в комбинациях с разными степенями мобилизации.

#### **"Тяжелый вес" и низкая мобилизация.**

Видите: на скамейке в летнем загородном лагере сидит воспитатель, плечи опущены, спина согнута, лицо закрыто руками. Весь его облик как бы говорит: "Мне очень плохо, уйдите, оставьте меня в покое".

Скажите, Вы сможете в таком состоянии работать? Наверное, нет.

И не важно, какая здесь причина: болит зуб или обокрали квартиру. Важно следующее — весь Ваш внешний вид распространяет вокруг Вас поле отрицательных эмоций. Вам тяжело? Но и другим тоже тяжело смотреть на Вас в таком состоянии, причем в их помощи Вы не нуждаетесь, так как низкая мобилизация сигнализирует: ничего не хочу, ничего не надо.

#### **"Тяжелый вес" и оптимальная мобилизация.**

Внешний облик человека говорит: "Мне плохо, но я хочу и готов действовать".

Классный час. Учитель говорит: "Осталось всего две недели до КВНа с 9"б", и мы... Ох!.. Зуб!!! Какая боль!.. У кого-нибудь есть аналгин?.." Лицо классного руководителя страдальчески морщится, ему действительно больно, но он все-таки продолжает активно действовать: "И мы сегодня должны отрепетировать наше смешное домашнее задание. Давайте соберемся и весело проиграем начало". Представили себе картинку? Скажите,



будет ли данная репетиция действительно веселой и полезной? Вряд ли. Раз есть в наличии "тяжелый вес", значит есть поле отрицательных эмоций, которое будет соответствующим образом воздействовать на учащихся и создавать далеко не оптимальные условия для шуток, веселья и удовольствия.

#### **"Тяжелый вес" и повышенная мобилизация.**

То есть мне плохо, но я хочу и буду действовать!!!

В класс буквально врывается учительница: тело напряжено, глаза горят и впиваются во всех сразу и в каждого по отдельности, корпус устремлен вперед, голос очень громкий и напряженный. Еще секунда, и она выкрикнет: "Кто сейчас в коридоре..." Тут возможны варианты: разбил стекло, толкнул девочку, нагрубил завучу.

Как можно назвать подобное состояние и поведение учительницы? Правильно, ярко выраженная агрессия. Представьте себя учеником этого класса. Ваши ощущения? Наверное, у каждого человека все-таки разные, но всех их будет объединять одно — сильное нежелание общаться с этой учительницей, чувство незащищенности перед наступающими отрицательными эмоциями, может быть, даже страх. Ваше тело напряжется, согнется — очень часто именно так наш организм реагирует на возникшую опасность — захочется стать невидимым или убежать, куда глаза глядят.

Вот теперь и подумайте, стоит ли увлекаться демонстрацией своего плохого настроения, срывая свой гнев и раздражение на окружающих. Ведь тогда Вы будете выглядеть так или почти так, как только что представили себе ту учительницу из моего описания. Вряд ли кому-нибудь захочется общаться с Вами, более того, очень у многих ребят надолго останется в памяти именно этот Ваш облик, который быстро перейдет в собирательный образ, и избавиться от него Вам будет очень трудно.

Итак, "тяжелый вес" во всех комбинациях с разными степенями мобилизации не годится для общения с другими, для установления плодотворной совместной деятельности.

Теперь о противоположном эмоциональном состоянии.

#### **"Легкий вес" и низкая мобилизация.**

Воспитательница отряда в загородном лагере отдыха падает в изнеможении на стул, на лице блаженная улыбка, руки бессильно "стекают" с плеч. Она говорит своей коллеге: "Ох, мне так хорошо... А ты отведи ребят на обед, полдник, ужин — куда угодно, а я — все!"

Как мы видим, настроение у нее прекрасное, но ни сил, ни желания что-то делать нет — она вся погружена в свои радостные переживания, и ей ни до кого, ни до чего нет никакого дела.

#### **"Легкий вес" и оптимальная мобилизация.**

Очень неплохое сочетание. Человек весел, готов поделиться с другими своим отличным состоянием и настроен на соответствующие действия.

#### **"Легкий вес" и высокая мобилизация.**

Бурная радость и буйное восторженное поведение. Все вокруг поет от счастья, и сам человек тоже! Глядя на такого человека можно, конечно, поневоле улыбнуться, ведь от него прямо-таки исходят и светятся лучи радости и счастья. Но... Как Вы помните, повышенная мобилизация — это всегда большая трата нервных и физических сил и, следовательно, быстрая утомляемость. И вот, как попрыгунья-стрекоза, наша молоденькая воспитательница, пропев и протанцевав от переполняющего ее счастья, в один прекрасный момент в изнеможении упадет на стул и с блаженной улыбкой скажет: "Ох, мне так хорошо... А ты отведи ребят на обед, полдник, ужин — куда угодно, а я — все!"

Или другая ситуация: в палату, где спят дети, утром врывается воспитательница, переполненная счастьем и радостью: "Дети! Подъем! Солнце сияет, птички поют, жизнь прекрасна!!"

При этом, не в силах сдержать радостную энергию, она тормозит каждого ребенка, а вот реакция каждого ребенка... Ну, это, конечно, сугубо индивидуально, но бурной ра-

дости у детей от подобного пробуждения ожидать не приходится. Как Вы помните, повышенная мобилизация, которая обрушивается на нас сразу и вдруг, может вызвать раздражение, испуг, неприятие этого человека. Как мне представляется, самым мягким комментарием такого поведения нашей воспитательницы будет что-то вроде "Еще утро, а она уже свихнулась".

Все это нужно понимать так, что не всегда наше радостное настроение и поведение, в котором выражается это настроение, доставляет удовольствие другим.

Где же тогда выход, если "тяжелый вес" с любыми мобилизациями — плохо, "легкий вес" — тоже не всегда хорошо? Попробуем изобразить проблему графически.

(-)	.....	(+)
тяжелый		легкий
вес		вес

Перед Вами две крайние точки эмоционального состояния, два полюса испытываемых и проявляемых чувств. Неужели между ними ничего нет? Есть. Есть еще один принципиально значимый "вес". Попробуйте определить его на этой прямой и дать ему название.

Опыт работы со студентами говорит, что всегда на этот вопрос студенты, облегченно вздохнув, говорят: "Это — "средний вес", и находится он посередине", или "Это нормальный вес!" Но между минусом и плюсом как раз посередине — ноль! А ведь "вес" — индикатор эмоционального и физического самочувствия! Тогда как понимать "ноль эмоций", "ноль физического самочувствия"? Простите, но это состояние тупа. Вот он-то действительно ничего не ощущает, ничего не чувствует. -

Давайте-ка представим себе молодого учителя, который, войдя в класс, всем своим видом демонстрирует искреннюю готовность к работе с Вами (мобилизация 5—6); движения его энергичны, но не суетливы, выражение глаз внимательное, доброжелательное, заинтересованное (Что же его заинтересовало? Да Вы! Вы, его ученики, интересуете этого учителя!); на губах легкая полуулыбка, и с них готовы слететь слова одобрения, похвалы, внимания; во всем облике этого педагога сквозит уважение к Вам, его ученикам, к самому себе, к делу, которым Вы и он будете вместе заниматься. :

Какие эмоции появятся у Вас? Только не говорите "нормальные"! Мы уже разобрались, что "нормально" — это все-таки "ноль" (не жарко — не холодно), это граница между "очень хорошо" и "очень плохо". Вслушайтесь в себя. Мы всегда испытываем какие-то эмоции и ощущения. Они могут быть не ярко выражены, но они есть. А в случае с молодым учителем, которого я описывал чуть раньше? Какие чувства вызовет у Вас общение с таким человеком? Скорее всего Вы будете испытывать положительные эмоции. Они не будут такими яркими и выпуклыми, но это будут эмоции со знаком "плюс". Пусть небольшой, но все-таки положительно окрашенный фон общения.

Человек в таком психофизическом самочувствии будет находиться в **"весе с достоинством"**. Почему дано такое название? Если Вы задумаетесь над содержанием слова "достоинство", то многое станет понятным. Ведь достоинство есть нравственная категория, выражающая объективно-положительное отношение человека к самому себе. **Достоинство — сколько я стою, какова моя ценность как личности в обществе, где все имеет свое значение и ценно больше или меньше.** То есть человек осознает положительные и сильные стороны своей личности, имеет представление о своих недостатках и слабостях, но не собирается выставлять их напоказ или потворствовать им. У него есть четко сформулированная идеология своего отношения к принципиальным положениям и законам нравственности и морали, к тем или иным жизненным ситуациям. И, рассматривая отдельные моменты своей жизнедеятельности, человек говорит себе, что вот этого, мол, я делать не буду, так как это ниже моего достоинства.

Слишком хорошо к себе относится человек, слишком многого, по его мнению, он стоит — мы говорим "самовлюбленный", "хам", "заснайка", "ставит себя выше всех".

Слишком низко себя оценивает, слишком плохо к себе относится, не уверен в себе — мы говорим "тряпка", "размазня".

Как Вы понимаете, эти рассуждения в известной мере схематичны, условны, упрощены и даже примитивны. Но я и не претендую на исчерпывающее определение понятия "достоинство". Нам с Вами сейчас важно проникнуться эмоциональным настроением состояния человека, который действительно обладает чувством собственного достоинства, а не гипертрофированными его разновидностями.

Откуда же берутся положительные эмоции у окружающих, когда они взаимодействуют с человеком в "весе с достоинством"? Дело в том, что внешний облик и все сопутствующие действия такого человека (в частности, того учителя) как бы говорят: "Я уважаю вас, ребята, уважаю и себя. У меня хорошее настроение, оно должно передаться и всем вам, так как сейчас мы будем с вами заниматься настоящим достойным делом и главное — достойнейшим образом. В нашем деле нет места раздражению, обидам, унижению, а есть место приложению усилий к получению конкретного положительного результата". Или что-то другое в том же роде.

Комбинируя "вес с достоинством" с разными мобилизациями, мы получим в целом приятное впечатление от внешнего облика педагога. Судите сами: при степени 5 — это готовность, желание работать, сдержанная энергичность, деловитость, доброжелательность. В несколько повышенных степенях — та же энергичность, даже некоторая азартность, с той же доброжелательностью и уважительностью ко всем. На уроке в обоих случаях будет деловая, рабочая, приятная атмосфера.

Но пониженные мобилизации противопоказаны "весу с достоинством". И вот почему. Либо человек хочет и готов что-то делать — тогда это достойно, либо не хочет дни не готов к действию, но делает нехотя, из-под палки, тогда ни о каком достоинстве не может идти и речи. Вся деятельность поневоле видится со стороны как нечто средненькое, кое-как, что унижает, согласитесь, как самого человека, так и его партнеров по совместной деятельности. В данном случае "вес с достоинством" не "читается" окружающими. Он, по сути, превращается в "вес с неохотой", где определенная "затяжеленность" облика и объясняется нежеланием человека что-либо делать хорошо, то есть собравшись с мыслями, настроившись на процесс труда и его результат, при этом еще и испытывая положительные эмоции к самому себе.

Теперь снова обратимся к схеме.

( - ).....	( - ).....	0.....	( + ).....	( + )
Тяжелый	вес с	вес с		легкий
вес	неохотой	достоинством		вес

В жизни семьи, производственного коллектива, в жизни класса бывает все: и минуты радостные, и минуты грустные, да и минуты равнодушия тоже. И участники этой жизни проживают их вместе, естественно, по-разному, по-своему выражая в своем поведении отношение к тому или иному эпизоду конкретной ситуации. Поэтому на уроках у вас будет и "тяжелый вес", и "легкий", и "с достоинством", и было бы очень странно, если бы Ваше состояние оставалось неизменным не только на протяжении всей своей педагогической деятельности, но и на протяжении одного урока. Порадовали Вас ответом у доски? Пусть все видят, что у вас улучшилось настроение. Огорчил кто-то бездумной выходкой? Пусть видят, что вам не по себе. Считаете нужным не замечать чьей-то язвительности? Пусть ваш "вес с достоинством" тогда не изменится.

Но в любом случае Ваше эмоциональное состояние должно, во-первых, быть понятным детям (избегайте пониженных степеней мобилизации), во-вторых, быть созвучным каждой конкретной ситуации в классе, а в-третьих, как учитель, как руководитель, как ведущий Вы должны вести своих учеников к тем чувствам и переживаниям, которые были бы им на пользу и обогащали бы их.

Благо, законы воздействия бессловесных элементов поведения на окружающих это допускают. Если степень мобилизации "заразительна" для Вашего окружения, то и любой "вес" при определенных условиях также заразителен для других.

Главное — это определить доминанту своего эмоционального состояния, в котором вам наиболее комфортно общаться и работать с детьми. Выберите свой "вес", научитесь владеть своим эмоциональным состоянием, то есть "властвовать собой" (помните совет Онегина Татьяне?) и действуйте соответственно, но...

Запомните: каждый "вес" — это объективная реальность, которую никто не в силах отменить, а вот тот "вес", к которому мы чаще всего прибегаем, — это уже проявление нашей профессионально-жизненной идеологии своей жизни и наша индивидуальность.

Вот здесь и стоит упомянуть диагностику психических категорий посредством наблюдения, выявления и измерения психических признаков. Видимое состояние эмоционального и физического самочувствия ("вес") учителя на уроке, доминирующее в течение уроков на достаточно длительном временном промежутке, позволяет в известной мере точным образом охарактеризовать скрытые переменные (психические категории) личности педагога. Он получает некий ярлык от учащихся, в котором просматривается то эмоциональное состояние, которое присуще учителю чаще всего: "Злюка", "Блаженная", "Хохмач", "Солдафон", "Невменяемая", "Пофигист" и другие диагнозы личности учителей, может быть, даже более хлесткие, но тем не менее очень точные.

А теперь подумайте и скажите сами себе, на какого зверя Вы, по-вашему, больше всего похожи. Посмотрите на тот листок, где Вы перечисляли 10 зверей в порядке убывания симпатий к ним. Есть ли там зверь, похожий на Вас? Где в списке он находится? Если в самом начале, то Вы склонны к завышенной самооценке; если в самом конце — к заниженной. А если где-то в середине, то Вы более или менее объективны в восприятии самого себя.

Кстати, что произошло с Вашим настроением, когда Вы только что делали этот тест? Ухудшилось, улучшилось, осталось неизменным? Вот последнее невозможно, так как отношение к самому себе всегда должно вызывать хоть маленькие, но вполне определенные эмоции и чувства.

## УРОК 3

### ТЫ МЕНЯ УВАЖАЕШЬ?

На этом уроке мы поговорим о третьем и последнем элементе бессловесных действий, который завершает основу внешнего облика человека.

Учитель готов к уроку (мобилизован), у него хорошее настроение ("вес с достоинством"), а вот как он относится к своим ученикам? Ни мобилизация, ни "вес" не покажут отношения учителя к учащимся, с которыми он сейчас должен проводить урок, классный час, экскурсию. Помимо готовности к действиям, затяженности, легкости, достоинства внешнего облика, проявляющихся в общих чертах состояния тела, у человека еще есть лицо, руки, ноги, плечи, спина, и они находятся в постоянном, пусть и не очень заметном, движении. Я говорю о **"пристройках"** — **непроизвольных приспособлениях тела к объекту предстоящего воздействия**. Другими словами, "пристройки" — это мимика, жесты, поза. А объекты воздействия у педагога — учащиеся, но не только они. Различные учебные наглядные пособия, географические и исторические карты, таблицы, схемы, в конце концов, доска, тряпка, мел. Но о них чуть позже. А сейчас проясним понятие "воздействие".

**Воздействие — целенаправленный процесс движения информации от одного участника общения к другому.**

Чтобы информация дошла до другого человека, требуется грамотно организовать ее передачу. Более подробно об этом мы поговорим на уроках, посвященных словесным воздействиям, а сейчас надо запомнить, что "пристройки" подразделяются на горизонтальные и вертикальные. Вот о последних, вертикальных, "пристройках" мы сейчас и поговорим.

Учитель вошел в класс, подбородок горделиво приподнят, взгляд снисходителен, губы чуть-чуть брезгливо поджаты. Увидев на полу бумажку, он царственным жестом манит одного из учеников и указующим перстом делает знак ученику поднять ее и выбросить в мусорное ведро. Вся сцена происходит в полном молчании. Представляете себе эту картину?

Какое, по-вашему, отношение данного учителя к ученикам?

Тут возможны самые разные определения, которые в данном случае будут почти синонимами: высокомерное, надменное, пренебрежительное и т.п. Еще бы: и взгляд свысока, и осанка генеральская, и жесты царственные. Вот мы и познакомились с первым типом вертикальных "пристроек". Они подчеркивают позицию учителя "над" своими учениками. Он — как говорит в данном случае весь его облик — старше детей, намного умнее, явно образованнее, поэтому, да и по тысяче других причин, они должны безоговорочно подчиняться ему и при этом быть беспредельно счастливы, что он удостоил их своим вниманием.

Конечно, я нарисовал картину слишком яркими красками — в жизни краски отношения к другому человеку, как правило, бледнее, но суть остается та же. **Этот тип пристроек называется "сверху", и здесь все: взгляд, жесты, поза — демонстрируют именно превосходство одного человека над другим**, причем это превосходство, или высокомерие, часто бывает осознанным и целенаправленным — возвысить себя, унизив других.

В пристройках "сверху" учитель выглядит самодовольным, самовлюбленным, барственным — и все это за счет других, так как в этом случае почти обязательно его ученики или коллеги чувствуют себя неудобно, дискомфортно и начинают испытывать к нему неприязнь.

Лично мне пристройки "сверху" крайне неприятны. Но не нужно путать уверенность в себе с самоуверенностью, уважение к себе с самодовольством. Напомню: пристройки — это НЕПРОИЗВОЛЬНЫЕ приспособления нашего тела. То есть мы можем

не осознавать и специально не подчеркивать свою "исключительность", а наши ученики видят в нашем облике чванство, обидное для них снисхождение, потому что наши глаза, губы, поза уже сказали им, как мы к ним относимся, даже вопреки нашему осознанному желанию не показывать свое превосходство над другими.

Антиподом пристроек "сверху", конечно же, будут **пристройки "снизу"**. У меня перед глазами стоит картина из жизни пионерских лагерей нашей прошлой жизни: на застекленной веранде сидит пионерский отряд (дети 10—11 лет), а перед ними, молитвенно простирая к ребятам руки, стоит вожатая и буквально умоляет: "Ребята, ну что вам стоит, ну посидите, пожалуйста, 10 минут тихо и спокойно. А я быстренько добежу до административного корпуса, позвоню в Москву и тут же буду здесь. Посидите, а?" Тут один из пионеров говорит: "Да ладно. Чего уж тут. Беги звонить. Мы посидим".

Вы представляете облик этого пионера, тон его высказывания? Да, снисходительный, делающий просителю милость. Весь облик вожатой молит о снисхождении: и руки просящие, и глаза молящие, а у парнишки все наоборот: он "над" нею, сейчас он здесь хозяин.

Итак, вожатая в пристройках "снизу", дети — в пристройках "сверху". А могли бы они быть в других пристройках? Нет! По логике общения и его законам дети в данном случае всегда будут "сверху", так как "нижний ярус" взаимоотношений уже занят вожатой. Она просит, умоляет, она заглядывает ребятам в глаза, и тут просто трудно представить себе действия ребят по отношению к ней в такой же униженной зависимости, в такой же мимике и жестике. То есть вожатая уговаривает детей посидеть без нее тихо, а дети уговаривают ее оставить их одних... Она молит их побыть без нее, а они умоляют ее сбегать и позвонить в Москву...

Так, да? Трудно вообразить себе подобный диалог. Как бы хорошо ни относились дети к своей вожатой, в данном случае она сама ставит себя в зависимость от них, принижая себя, автоматически возвышая их. Им просто ничего не остается делать, как соответствовать возникшей ситуации.

Итак, пристройки "сверху" — плохо, дети не будут любить учителя, который высокомерно относится к ним, заставляя при этом чувствовать себя неполноценными.

Пристройки "снизу" — оказывается тоже плохо, так как, злоупотребляя ими, то и дело демонстрируя зависимость от них, учитель фактически разрешает детям сесть ему на голову и, по сути, командовать им. Неужели нет "золотой середины"? Есть. И это именно середина, а вот золотая она или нет, решайте сами.

Третий тип вертикальных пристроек — это **пристройки "наравне"**. Уже в самом названии подчеркиваются **отношения на равных, взаимоуважительные**. Как выглядит человек в пристройках "наравне"?

Словами описать трудно — это нужно просто увидеть и отметить, что высокомерия, снисхождения, барства нет, заискивания, самоунижения, немой мольбы тоже нет. А есть ощущение внимательности, уважения и заинтересованности в тебе.

Значит, Вы с этим человеком на равных. Мимика, жесты, поза, в которых сквозит равно уважительное отношение человека к Вам, не обижают, не оскорбляют, не унижают Вас.

Одновременно Вы не испытываете внезапной неловкости от того, что человек заискивает перед Вами, собирается о чем-то Вас умолять. Это пристройки "наравне". И хотя само слово "пристройки" происходит от глагола "пристраиваться", ничего унижительного в нем нет.

Для выполнения поставленной цели мы чаще всего пристраиваемся непроизвольно, это происходит как бы само собой в зависимости от ситуации общения. Однако тот тип пристроек, к которому человек чаще всего прибегает, и есть тест на его восприятие самого себя и окружающих. Преобладают пристройки "сверху" — человек привык командовать. Преобладают пристройки "снизу" — человек привык к унижениям. А тот, кто привык достойно жить и общаться, чаще всего будет прибегать к пристройкам "наравне".

Но бывают в жизни ситуации, когда самый высокомерный прибегает к пристройкам "снизу", а самый забитый внезапно обращается к другому в пристройках "сверху".

Ученик настолько бледно отвечал на уроке, что учитель вынужден поставить ему не привычные для него четверки и пятерки, а самую что ни на есть тройку. В конце урока наш хорошист-отличник подходит к педагогу и начинает канючить: "А почему тройка? Я все рассказал! Ну, не ставьте мне ее в журнал... Спросите меня завтра еще раз..." и т.д. Надо ли говорить, что учитель сам раздосадован его ответом, что, возможно, даже испытывает раздражение по отношению к нему, своей опоре в классе, за неудачный ответ, а тут еще это ныть! Сам учитель — достаточно мягкий человек, и дети давно уже знают, что его можно уговорить, попросить, и он пойдет навстречу. Но только не сегодня. И вот, едва осознав свой следующий шаг, наш учитель поворачивается к ученику и, смерив его холодным взглядом, чеканя каждое слово, говорит ему: "Перестань кланяться! Будь мужчиной! Учи лучше и не разочаровывай меня!"

Пристройки "сверху" в данном случае не типичны для того учителя, но сложившиеся обстоятельства требовали скорейшего прекращения подобной сцены, а прекратить ее можно было быстрее всего, справедливо поставив ученика на место.

Запомните: пристройки "сверху" достаточно положительно воспринимаются окружающими, когда человек, их применяющий, действует в строгом соответствии с имеющимися у него на это правами.

Учитель имеет право потребовать тишины в классе, имеет право оценивать ответы учащихся, имеет право сделать замечание за плохое поведение, и в этих ситуациях применение пристроек "сверху" оправдано, так как подчеркивает объективную справедливость подобного поведения учителя.

Да, пристройки "сверху" — это своего рода давление на ученика. Весь вопрос в том, насколько они оправданы в каждом конкретном случае и не перегибает ли палку учитель в демонстрации своего более высокого по отношению к ученикам положения.

Пристройки "снизу" также могут служить способом оказания давления на окружающих. И тогда у этих окружающих может возникать негативное отношение к зависимому от них человеку, так как они почувствуют это давление, что всегда неприятно.

Негативное отношение от поведения человека в пристройках "снизу" может быть вызвано другими соображениями. Не знаю, как Вам, а мне всегда неловко, когда передо мной заискивают, униженно просят или уговаривают. Хочется поскорее прекратить подобные сцены. Хотя встречаются люди, которым очень нравится, когда перед ними унижаются, им бесстыдно льстят и ярчайшим образом демонстрируют полную от них зависимость. Такие люди буквально упиваются унижениями других и в своей жизнедеятельности не упустят ни малейшей возможности получить это. По-моему, подобный типаж учителя непригоден к профессиональной педагогической деятельности.

Запомните: пристройки "снизу" могут восприниматься окружающими достаточно положительно, если применяющий их человек изо всех сил настаивает на выполнении своих обязанностей.

Тогда его поведение будет восприниматься не как унижающие его действия, способные вызвать жалость у окружающих, а как настойчивое желание соответствовать своему положению достойным образом.

Мы часто не замечая этого, выражаем свое отношение к людям, придерживаясь ранее установившихся позиций по отношению к ним. Эти позиции и есть внутреннее поведение человека как идеология его жизнедеятельности, или, как это называется в психодиагностике, психические категории. А психические признаки в данном случае — пристройки. Как уже говорилось, связь психических категорий с психическими признаками неоднозначна. Так, пристройки "сверху" могут свидетельствовать как об укоренившемся в сознании высоком мнении о себе, так и о предъявляемых объективно необходимых требованиях, не терпящих невыполнения (об этом мы тоже говорили).

Вот почему наблюдать и измерять отдельные пристройки, конечно, можно, но если ставить вопрос о диагностике особенностей личности человека, то здесь требуется большой промежуток времени, разноплановость наблюдаемых ситуаций, разные статусы партнеров по общению. В этом случае можно с известной уверенностью говорить о доминирующих пристройках (о превалирующем отношении к другому человеку) в поведении наблюдаемого человека. Что же касается многих и многих учителей, то, наверное, не ошибусь, если скажу, что у них преобладают пристройки "сверху" в процессе взаимодействия с учащимися. Но причина этого не только в индивидуальных качествах личности данных педагогов, а в тех социально-исторических условиях, в которых находилась и развивалась наша школа и другие образовательные учреждения. Дальше мы поговорим немного и об этом, а сейчас давайте посмотрим проявление вертикальных пристроек по отношению к предметам.

Вы уже, наверное, догадались, что и здесь можно многое узнать о человеке.

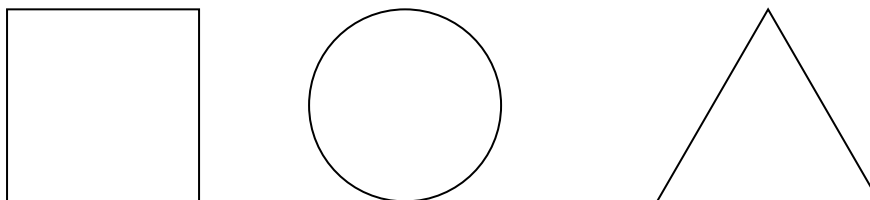
Вот учительница брезгливо берет дневник ученика, вот она же небрежно открывает классный журнал, вот она быстро листает учебник и, резко захлопнув его, не глядя, кладет на стол... Это пристройки "сверху", так как в данном случае и дневник, и журнал, и учебник всего лишь подсобный материал для демонстрации и подчеркивания своего господствующего положения в классе.

Иной учитель суетливо и с опаской манипулирует на уроке техническими средствами обучения. Это пристройки "снизу": учитель не умеет с ними обращаться, подсознательно ждет от них подвоха, даже, может быть, боится их — отсюда и демонстрация явной зависимости от непонятной аппаратуры.

Бережное отношение к учебным пособиям и другим материальным объектам свидетельствует о том, что данный педагог уважительно к ним относится, и это пристройки "наравне", которые как бы говорят о понимании ценности пособий, таблиц, диаграмм, картин в системе взаимодействия учителя с учащимися на уроке. Они как равноправные партнеры учителя в его профессиональной деятельности.

### *Тест*

Перед Вами 3 геометрические фигуры. Какая из них Вам больше всего нравится и почему? Попробуйте это себе объяснить.



### Интерпретация теста.

Ваш выбор — квадрат. Значит, Вы в известной степени новатор, ищущий и находящий новые идеи, подходы к деятельности. Вы их склонны отстаивать, часто несмотря на то, что подобное Ваше поведение может не понравиться руководству или другим людям.

Если Вы выбрали круг, то это означает, что Вы человек осторожный, чаще прибегаете к компромиссу, нежели стремитесь всегда и во всем отстаивать до конца свою точку зрения.



Если Ваш выбор — треугольник, то скорее всего Вы особенно уверенно чувствуете себя, если какое-то Ваше мнение, идея одобрены и поддержаны другими авторитетными людьми. Вам вообще легче живется, когда рядом есть умный руководитель:

Вот сейчас, когда вы услышали интерпретацию теста, у Вас возникли какие-то мысли, чувства, эмоции. Подойдите к зеркалу и представьте себе, что там на вас смотрит человек, который предложил вам данную интерпретацию. Теперь выскажите ему все, что Вы думаете по поводу этого теста: согласны с его интерпретацией или нет; если не согласны, то приведите контрдоводы в Вашу пользу; если согласны, подтвердите правоту автора.

Сделав это, подумайте о том, в каких **пристройках** Вы общались с воображаемым собеседником («пристройка сверху», «пристройка снизу», «пристройка наравне»).

Вертикальные пристройки выступают как индикатор Вашего отношения к другим людям.

### *Домашнее задание*

Попробуйте каждое утро, встав с постели, подойти к зеркалу и соорудить какую-нибудь смешную гримасу. Делайте так в течение недели и каждый день запоминайте, какие реакции та или иная гримаса у Вас вызывала.

## УРОК 4

### Я ТЕБЯ НАСКВОЗЬ ВИЖУ, Я ТЕБЕ НЕ ВЕРЮ!

Закончена первая часть нашего разговора об элементах поведения человека. В ней шла речь о параметрах, создающих внешний облик человека. Это мобилизация как индикатор готовности, желания, хотения действовать, "вес" как показатель эмоционального и физического самочувствия, пристройки (вертикальные) как проявление отношения между взаимодействующими сторонами. Вот, собственно, и все, что формирует внешний облик человека без учета особенностей одежды, прически, макияжа и украшений.

Все три параметра бессловесных действий "работают" в сочетании друг с другом. Причем все они в принципе легко различимы, их всегда можно увидеть и "измерить", если, конечно, знать, на что смотреть и как интерпретировать. Значит, дело за небольшим — научиться ставить "диагноз" человеку, с которым предстоит общаться, по состоянию его внешнего облика.

Относительно самодиагностики можно сказать, что это труднее, так как мы себя не видим со стороны и вообще склонны приукрашивать себя. И вот здесь, может быть, я кое-кого из Вас немного огорчу. Существуют объективные законы, из которых следует:

— **Элементы бессловесных действий трудно поддаются самоконтролю и объективной оценке.**

— **Мы такие, какими нас видят окружающие. Это бывает страшно, но это правда.**

Последняя закономерность нуждается в некотором пояснении. Окружающие бывают разными. Поэтому из их числа для получения объективного результата мы "вычитаем" родителей, собственных детей, чье отношение к нам предвзято в положительную или, бывает, в отрицательную сторону. "Вычитаем" мы также случайных встречных, которых мы невольно спровоцировали на оценку нашей личности — нечаянно наступили кому-то на ногу в автобусе, и последовавший за этим возглас "Ты что, баран, слепой?" отнюдь не означает объективную реальность нашей принадлежности к мелкому рогатому скоту.

А вот коллеги по работе, старые знакомые и друзья в принципе очень объективно нас с Вами воспринимают. Конечно, не только наш внешний облик, но и всю совокупность нашего поведения.

Все степени, виды и типы элементов бессловесных действий объективно существуют, и мы не в силах отменить их или громогласно заявить, что "никогда и нигде я не прибегаю к пристройкам "снизу", всегда нахожусь в хорошем настроении и постоянно готов к действиям!". В нашей жизнедеятельности встречаются самые разные ситуации, где под влиянием внешних обстоятельств и внутренних психических состояний мы выглядим так, как это соотнобразится с нашим пониманием конкретной обстановки.

Вы можете гордиться тем, что, мол, никогда не унижались в пристройках "снизу"? А какими были Ваши глаза в детстве, когда Вы просили бабушку срочно (пока не пришли с работы родители) дать Вам денежку, чтобы купить самую-самую нужную, ну просто предельно необходимую заколку, тем более что уже все девочки из класса (ты представляешь себе, бабулечка, ну все-все-все!) уже ходят с такими! Наверное, Вы тогда, не осознавая этого до конца, изо всех сил пристраивались к доброй бабушке "снизу" (всепрощающая доброта, как известно, — это обязательное требование к женщине средних лет, занимающей пост бабушки), и так и эдак обхаживая ее в явно повышенной мобилизации со всех сторон.

Можно заменить заколку для волос на велосипед или плеер, бабушку — на дедушку; можно вспомнить раннее детство или более позднее — все это не важно, а важно вот что: то, чего Вы тогда усиленно добивались, наверняка получали, и делалось

это с выразительной демонстрацией Вашего отношения к другому человеку как отношения огромной любви к нему и покорной зависимости от его окончательного решения (хотя это решение, как правило, было лично вам известно с самого начала Вашего активного "умасливания" пожилого человека, так как Вы давно уже поняли, как нужно добиваться своих целей).

Это иллюстрация, как Вы понимаете, — лишь часть того огромного целого, которое называется нашим поведением в разных жизненных обстоятельствах. Но поскольку любое поведение — это реакция организма на изменение среды, в которой проявляется наше отношение к чему-либо или к кому-либо, в том числе и к самому себе, то отмечу, что основы поведения закладываются в детстве. Дальше наше поведение развивается, совершенствуется, видоизменяется в известных пределах, но сущность отношения к окружающей реальности остается. Остаются также и уже наработанные приемы внешнего поведения. Но вот в чем проблема: всегда ли окружающие смогут понять наши действия? Этот вопрос особенно важен для тех, чья профессия строится на общении и совместной деятельности с другими людьми: педагогами, врачами, медсестрами, психологами.

Как представляется, главной причиной непонимания или ложного понимания поведения другого человека является недостаточная выразительность его внешних действий. Вот актеров учат выразительности поведения на сцене, а учителей нет... Значит, давайте учить педагогов актерскому мастерству?

Ни в коем случае. Во многих солидных учебниках по педагогике утверждается положение о том, что деятельность учителя родственна деятельности актера. Мол, учитель тот же актер, только аудитория у него поменьше, а так он, как и актер на сцене, действует "на сцене класса". Очень серьезное заблуждение. По сути своей деятельности эти две профессии принципиально отличаются.

Актер действует **от** лица своего персонажа. Сегодня его персонаж — герой, а завтра — подлец, каких еще поискать. И актер должен быть сегодня героем, а завтра подлецом, то есть перевоплощаться.

Учитель действует только **от** своего имени. Перевоплощаться в кого бы то ни было ему не нужно и даже очень вредно. Другое дело, что этих "имен" может быть много, то есть граней его личности, особенностей его человеческой природы и индивидуальности. Но лицедействовать перед учащимися, изображая умного и доброго педагога, учитель не может. Впрочем, почему нет? Есть такие артисты в классной комнате, которые актерствуют напропалую, подменяя свою личностную сущность надуманными штампами чужой для них роли. Но дети все это осознанно или подсознательно ощущают и не верят такому учителю.

Вопрос понимания действий, поведения педагога может решаться только в плане усиления выразительности элементов его внешнего поведения, чтобы не было ни недопонимания, ни ошибочного толкования его внешнего облика и речевого поведения.

Вот о чем нам с Вами следует подумать. Как добиться этой выразительности? Самый простой ответ — действовать в оптимальной мобилизации, поскольку пониженные степени желания и готовности действовать "смазывают" внешний облик, делают его неточным и расплывчатым. Именно в оптимальной мобилизации реализуется Ваше желание что-либо сделать, Ваше настроение и состояние, Ваше отношение к ученикам и к самому себе. И им становится ясно, КТО и ЧТО перед ними, и они уже сами решают, КАК им теперь к этому относиться.

Однажды на психотренинге в одной школе учащиеся старших классов высказывались о своих любимых учителях. Мне, который знал этих педагогов, все было понятно, и я был согласен с ними в их трактовках. Но вот одна девушка вдруг упоминает имя учительницы физики, говоря при этом, что очень комфортно чувствует себя на ее уроках, хотя и мало разбирается в физике, да и частенько не учится толком. Я очень удивился, так как прекрасно знал эту учительницу и также понимал, что она представляет

собой эдакий тип "Педагог — Монблан": всегда пристройки "сверху", всегда подчеркнутая дистанция между нею и детьми, никакого намека на теплоту и дружелюбность во взаимоотношениях с классом — сплошное снисхождение к их проблемам и вопросам и недостижимая высота пребывания.

Естественно, я попросил девушку уточнить, почему она неплохо относится к этой учительнице. В ответ я услышал: "Да, она такая неприступная, холодная, но, во-первых, физику знает, как Бог, а во-вторых, никогда не притворяется, не заигрывает с нами, не подлизывается. С ней всегда знаешь, чего ожидать".

Отсюда вывод: большинство людей в известной мере спокойно относятся к специфическим особенностям других, если поведение тех Достаточно точно выражает их внутреннюю сущность при условии, что данное поведение не оскорбляет и не унижает человека. Это я говорю о не совсем положительных чертах личности человека: известная угрюмость, нелюдимость, отстраненность, некомпанейство, сдержанность, которую не все и не во всем приветствуют. И оказывается, с такими людьми можно жить, общаться и, в целом, неплохо к ним относиться, объективно оценивая их плюсы и минусы. Об искреннем, доброжелательном, сердечном и обаятельном человеке и так уже складывается положительное впечатление. Его поведение не нуждается в оправдании. А вот обман во взаимоотношениях, неискренность, притворство не прощаются, и попавшиеся на этом люди уже настороженно относятся к бурным проявлениям радости, участия со стороны обманщиков.

На следующем уроке мы затронем вопрос распознавания "двойного дна" в поведении людей.

**Таким образом, учителю следует не столько заботиться о том, хорошо ли он выглядит, сколько о том, как его внешние действия (и словесные тоже) выражают его внутреннее состояние, его педагогическую идеологию профессиональной деятельности.**

Еще несколько моментов диагностики бессловесных действий.

Все три элемента действуют одновременно и, в сущности, имеют равные удельные веса в поведении. Но иногда какой-то элемент начинает доминировать над остальными, делая их незаметными и "нечитаемыми".

Например, сильная головная боль: тогда уж не до пристроек, не до выражения отношения к собеседнику. Или предвзятое негативное отношение к сослуживцу, проявляемое к произвольному подчеркиванию пристроек "сверху", "затмевает" эмоциональное состояние человека в данный момент. У него может быть вполне хорошее настроение, и в ответ на какой-либо вопрос того сослуживца оно не изменится, только вот тот не заметит этого, так как будет находиться под влиянием высокомерного отношения к нему.

Кстати, наше настроение — это наша проблема, а не долг окружающих нас людей и обязанность жизненных обстоятельств. Вы умеете настраиваться на хорошее Самочувствие? Сейчас проверим. Результаты упражнения с зеркалом, которое я Вам рекомендовал сделать, могут сказать Вам следующее: если состроенная Вами смешная рожица могла вызвать у Вас хотя бы тень улыбки, то Вы можете реально рассчитывать на возможность успешно управлять своим настроением.

Судите сами: проснувшись, мы всегда в некоем стрессе, так как происходит резкая смена состояний жизнедеятельности — от расслабленности и отдыха до необходимости активно действовать. И если в этот момент Вам достаточно незначительного повода (пошутить над собой), чтобы улыбнуться, значит, все в порядке: всегда ожидает успех того, кто может посмеяться над самим собой. Дело за небольшим — в самых напряженных жизненных коллизиях постарайтесь увидеть себя со стороны в немного ироничном ракурсе. Появится улыбка, и настроение изменится к лучшему.

Очень часто внутреннее состояние зависит всего лишь от позы, положения тела. Попробуйте встать, опустите голову на грудь, руки соедините за спиной и постоит в

таком положении, внимательно вслушиваясь в себя. Достаточно скоро у вас появятся неприятные ощущения, чувство какой-то невнятной вины, непонятного стыда и т.п., хотя сейчас Вас никто ни в чем не обвиняет и не стыдит. Эти ощущения — отголоски далекого детства, когда вас ругали за какой-то проступок. Вы уже забыли, за какой, а тело помнит позу и эмоции, которые при этом были.

А теперь развалитесь на стуле, буквально лягте на нем. Ваше тело расслаблено и комфортно себя чувствует. Не меняя позы, попробуйте о чем-нибудь напряженно поразмышлять, например, умножая в уме трехзначные числа. Вряд ли у Вас получится что-либо путное. Расслабленное тело шлет в мозг соответствующие его состоянию сигналы: "Расслабься, отдохни", но мозг, естественно, сопротивляется, так как ему дано задание активизировать свою деятельность. И вот между телом и мозгом будет происходить нечто вроде такого диалога:

Тело: "Расслабься, дружок".

Мозг: "Нет-нет, надо работать".

Тело: "Да будь попроще, отдохни!"

Мозг: "Не хочу отдыхать, мне нужно умножать числа!"

Тело: "Ну, смотри, а я пойду оттянусь со вкусом!" И вот мозг, Ваше сознание, как бы Вы его ни настраивали на активную работу, вскоре "поплывет" по волнам свободных ассоциаций, вызванных каким-либо словом, трещинкой на стене. И Вы вскоре осознаете, что совсем не слушаете, например, лектора, а рассеянно думаете о чем-то совершенно постороннем.

В этом проявляется еще один из законов нашей жизнедеятельности: физическое состояние нашего тела во многом определяет уровень умственной, эмоциональной и вообще психической активности человека.

Бывают, конечно, и противоположные зависимости: психическое напряжение порождает состояние физической активности нашего тела. Так, эмоция гнева сначала возникает внутри нас, а уже потом непроизвольно сжимаются кулаки, учащается дыхание и напрягаются мышцы, готовые дать обидчику отпор. Но вторая закономерность присуща крайним, ярко выраженным эмоциональным состояниям.

На следующих уроках разговор пойдет о второй части внешнего поведения — о словесных действиях, о речевом поведении. Но перед этим хочу задать вопрос: что первично, что главное, что значительнее в поведении человека — словесные или бессловесные действия? Вообще-то мой вопрос провокационен, так как не имеет однозначного ответа. Первичны и главное — бессловесные действия, а словесные практически всегда есть следствие особенностей внешнего облика на данный момент.

А гармоничное сочетание бессловесных элементов со словесными и представляет собой ту самую значимость поведения, которую мы с вами воспринимаем, давая оценку происходящего.

Читая лекции на тему поведения, как раз на этом месте, я скрещиваю руки на груди, вхожу в "тяжелый вес", будучи в 6-й мобилизации, и, агрессивно поблескивая глазами, произношу:

А у вас хорошие студенты на курсе. С вами работать — одно удовольствие!" Аудитория вздрагивает и нервно хихикает. Потом изменяю внешний облик — вхожу в "легкий вес", поднимаю голову и, улыбаясь во весь рот, восклицаю: "А все-таки вы просто бездельники и тунеядцы, да еще какие!" Аудитория хохочет. Ни в первой иллюстрации, ни во второй студенты не поверили ни одному моему слову.

Они не попались на похвалу в первом случае, и никто не почувствовал себя оскорбленным, обиженным во втором, объясняя при этом, что слова, мол, словами, но мой внешний облик говорил совсем Другое.


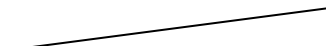

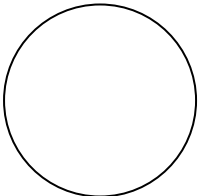


Эти два примера, пусть и утрированные, говорят о том, что зрительное восприятие гораздо сильнее слухового, и верят в первую очередь своим глазам.

Поэтому очень важна гармония между бессловесными и словесными действиями для полного и однозначного понимания Вашего поведения, смысла и цели Ваших высказываний. Если ее не будет, если слова будут расходиться с внешним обликом, то вера будет тому, что человек видит, а не тому, что он при этом слышит, причем происходить это будет большей частью бессознательно.

Итак, в гармоничном единстве Ваших бессловесных и словесных действий заключается истинный смысл Вашего поведения и эффективность воздействия на окружающих, с которыми Вы в данный момент взаимодействуете.

### ***Тест***

Назовите черты характера или черты личности человека, которые ассоциируются у Вас со следующими геометрическими линиями и фигурами:

1. 
2. 
3. 
4. 
5. 
6. 

Теперь смотрите:

- 1) Ваша основная черта характера.
- 2) Характеристика Вашего отношения к своей работе, к профессиональной деятельности, к своей карьере.
- 3) Черта Вашего характера по отношению к друзьям.
- 4) Характеристика Вашего отношения к людям.
- 5) Ваше кредо любовных отношений при обсуждении этого вопроса с другими.
- 6) Доминирующая черта Вашего характера в реальных любовных отношениях.

## УРОК 6

### ПОЗВОЛЬТЕ ВАМ ВЫЙТИ ВОН!

**Словесные (вербальные) действия** — это ЧТО мы говорим. Если к ЧТО добавить КАК и ЗАЧЕМ, то уже будет **словесное воздействие** как целенаправленный процесс передачи информации с помощью слов от одного участника общения к другому. Понятно, что в нашей речи, в словах, выражающих те или иные понятия, важно все: голос, интонация, артикуляция, громкость, а также осознаваемая цель высказывания. Вот обо всем этом мы и начнем наш разговор, так как давно уже пора говорить грамотно и с пониманием того, что и как мы говорим.

Начать я хочу вот с какого сравнения: как известно, в музыке всего семь нот, а вот мелодий бесконечное множество. Комбинируя сочетания нот и варьируя их длительность, композиторы создают музыкальные фразы то минорного звучания, то мажорного; под их пальцами звучат гармоничные аккорды и диссонансирующие: мелодия может быть быстрой, медленной, отрывистой, плавной. Музыка бывает разной, а хорошая музыка всегда будит какие-то чувства, переживания, мысли.

Основных словесных воздействий всего одиннадцать: в их числе пять пар и одно непарное. Мы будем называть их основными, простыми, опорными воздействиями, потому что как в музыке, так и в нашей речи мы комбинируем эти опорные воздействия и получаем уже сложные словесные действия, многозначные по тому содержанию, которое мы в них вкладываем. Наша речь также будит в нас различные чувства, переживания, наводит на размышления, причем 'чем она будет грамотнее, тем точнее и правдивее будет реакция другого человека, с которым мы общаемся.

Перед тем как мы начнем знакомиться с основными словесными воздействиями, хочу обратить Ваше внимание на следующее: Вы, да и все другие люди, уже давно говорите с использованием словесных воздействий. Вы также имеете опыт в конструировании и применении сложных словесных действий. Вроде бы все уже знакомо и ничего нового вы не узнаете? Не торопитесь с выводами. Ведь бывают случаи, когда Ваши слова "не доходят" до собеседника? Разве редки ситуации, когда мы просто не знаем, что сейчас сказать? Неужели у Вас никогда не было ощущения, что Вы сказали не то, что хотели сказать, и в результате вместо того, чтобы, например, похвалить, Вы обидели человека?

Подобные вопросы можно продолжить. Но, по-моему, Вы уже разобрались, что к чему: расчленив нашу речь на составные элементы и уяснив себе, что каждый из них означает в отдельности и в каких-то комбинациях, я думаю, мы сможем в дальнейшем сделать нашу речь более точной, более выразительной, целенаправленной и, в конечном счете, более эффективной для достижения поставленных целей.

И еще одна важная деталь. Продолжая параллель с музыкой, хочу спросить: разве выучив все ноты, а также то, где каждая из них располагается на нотном стане, запомнив все диезы, бемоли и т.д., то есть изучив и поняв теорию музыки, разве мы сможем сразу сесть к фортепьяно и сыграть по нотам любое музыкальное произведение? Конечно же, нет.

Так и в случае с нашими словесными воздействиями нужно учиться говорить заново, приобретать необходимые умения и навыки грамотной (не только в смысле ударений в словах и окончаний падежей) эффективной речи — нужно тренироваться, пробовать, повторять, искать и закреплять достигнутое.

А теперь начинаем знакомство с первой парой основных словесных воздействий. Как и все остальные пары, она состоит из двух "близнецов", однако они, несмотря на свое одинаковое "происхождение", бывают тем не менее сильно непохожими друг на друга.

Итак...

### **Приказывать / Просить**

Я буквально вижу и слышу Ваше недоумение: "Ничего себе близнецы! Ведь это просто две противоположности: приказ это приказ, а вот просьба — это совсем другое, это по-человечески". Такую реакцию я видел много раз на занятиях, отсюда и появилась моя уверенность именно в такой Вашей реакции. Но я предупреждал, что "близнецы" могут быть не очень-то похожими друг на друга.

Роднит и объединяет два глагола "приказывать" и "просить" **адрес их воздействия — воля человека. А также цель воздействия — удовлетворение наших сиюминутных потребностей.**

Приказывая или выражая свою просьбу, мы прежде всего адресуемся воле нашего собеседника, так как нам надо удовлетворить НАШИ, а не ЕГО потребности, желания. При этом, хотим мы или нет, но происходит определенное давление на другого человека, определенное навязывание ему своей воли, своего желания.

Вспомним недавние школьные будни. В классе конфликт. Учительница стоит перед учеником и говорит ему резким тоном: "Я прошу тебя выйти из класса! Сидишь? Я еще раз прошу тебя выйти из класса! Я в последний раз прошу тебя покинуть класс!!!" Тут дверь открывается и появляется директор школы, неизвестно зачем решивший заглянуть в Ваш класс. Учительница обрадованно, но с тем же напором обращается к директору: "Вот посмотрите! Сидит, вертится, разговаривает, всем мешает, на замечания не реагирует, трижды просила выйти из класса — не выходит!" Директор, уловив "просила выйти", обращается к ученику: "Тебя же **п р о с и л и** выйти, почему не выходишь?"

Давайте разбираться. Если Вы узнали ситуацию, то у Вас в ушах должен был зазвучать голос и интонации этой учительницы. А теперь ответьте мне: этого ученика просили или приказывали выйти из класса? Скорее всего последнее. Это был самый что ни на есть приказ, который не терпит ослушания, комментариев и вопросов. Впрочем, очень многие студенты на тренинговых занятиях отвечали: "Это была просьба. Она же говорила "прошу, просила". А в ответ на мое недоумение: "Ну что вы! Ведь в школе нас только так и просили!"

И Вы знаете, они, к сожалению, правы. Сейчас я приведу несколько "просьб" из репертуара школьных будней, а Вы попробуйте их "услышать" в вашей памяти. "Девочка, стой! Отнеси журнал, пожалуйста, в учительскую!", "А ты, милочка, пожалуйста, подбери бумажки под столом!" и т.д. В таком виде, в каком лично я видел и помню подобные "просьбы", это были приказы, несмотря на то, что вроде бы в них звучат "прошу", "пожалуйста".

В чем дело? Главное, что отделяет приказ от просьбы, это особый взгляд приказывающего. В приказе он всегда пристальный, твердый, не терпящий отказа или неповиновения. В просьбе взгляд совершенно другой — мягкий, внимательный, но тоже достаточно настойчивый. Вы можете спросить: "А интонация? Ведь она, во-первых, совершенно другая в приказе, во-вторых, интонация сразу заметнее, нежели взгляд, выражение глаз".

Да, интонации, с которыми произносятся приказы и просьбы, сильно отличаются друг от друга, но интонация — производное от внешнего облика, она вторична по отношению к нему.



Давайте проделаем следующий опыт: развалитесь на стуле или в кресле поспособнее. Пусть то же самое сделает Ваш партнер по эксперименту. Посмотрите друг на друга в пристройках "сверху", а теперь по очереди друг друга о чем-нибудь попросите. Получилась просьба или что-то другое?

Я уверен, что настоящей просьбы не получилось, а было что-то вроде приказа, повеления, требования, ну уж в самом лучшем случае это было капризное высказывание, хотя сам просящий, наверное, был уверен, что он именно просит, а не приказывает, требует и т.д. Расспросите друг друга о том, какое впечатление каждый из вас произвел на другого, находясь в той позе, да еще "просящий" о чем-то. Если хотите, поэкспериментируйте с другими людьми, послушайте их мнения, прислушайтесь повнимательнее к своим "просьбам".

Итак, хотели Вы этого или нет, но Ваша интонация немедленно подчинилась Вашему внешнему облику. Вы мне не до конца поверили? Тогда сядьте на край стула, корпус подайте вперед, на партнера, пристройтесь к нему "снизу" и прикажите что-нибудь сделать. А после этого поменяйтесь с ним ролями — пусть теперь он в такой же позе Вам приказывает. По-моему, сейчас Вы должны убедиться, что вместо приказов звучали просьбы, если вообще не униженные мольбы и стенания, при условии, что Вы оставались в пристройках "снизу". Ваши интонации отнюдь не были приказывающими.

Отсюда следует очень важный вывод: по сути, приказывают или просят глаза, а губы лишь говорят, в чем состоит Ваша просьба или приказ. Голос же повинуется выражению глаз (позе, пристройкам — всему облику), воспроизводя соответствующую бессловесным действиям интонацию. Так что не только глаза, но и весь Ваш мимический и пантомимический облик ("вес", пристройки) задают тон любому Вашему высказыванию.

Теперь вернемся немного назад, туда, где мы говорили, что адрес воздействия приказа и просьбы — воля человека. Понимая под словом "воля" именно то, что оно означает, а не пафосную трактовку этого понятия, представим себе такую ситуацию: идет урок, ученики сидят, слушают, урок интересный, учитель старается, ученики тоже. И тут учитель, обращаясь к одному из учеников, просит его (именно просит, а не приказывает) сходить в кабинет завуча и принести оттуда, ну, например, какую-то очень нужную для урока таблицу. Представьте себя на минуту на месте этого ученика. Он сидит, ему удобно и хорошо, урок идет интересно и еще интереснее будет впереди, а тут вставай, иди куда-то, что-то проси, неси, а ведь рассказ будет продолжаться, но уже без него. Конечно, наш ученик встанет и выполнит просьбу учительницы, но все-таки, пусть небольшое, но усилие над собой он вынужден будет сделать. И именно это усилие будет результатом воздействия просьбы учительницы на волю ученика.

Аналогичен механизм воздействия на волю и в процессе повиновения приказам. Я намеренно не беру крайних, ярких ситуаций — там все и так понятно. Поэтому представьте себе урок физкультуры, где учитель подает команды: "Равняйся! Смирно! По порядку номеров..." и т.д. Команды — это те же приказы, и мы, в частности на уроках физкультуры, им подчиняемся. Мы подчиняем свои действия приказам со стороны, тем самым совершаем определенные волевые усилия, чтобы эти действия выполнить.

Как правило, настоящие просьбы не вызывают у нас сильных отрицательных реакций. В худшем варианте это легкая досада на то, что приходится отрываться от какого-то дела, которым в данную минуту занимаешься, и заняться чем-то другим. Зато приказы в большинстве своем как раз вызывают ощутимые отрицательные реакции. Помните пример "Я прошу тебя выйти из класса"? В той иллюстрации ученик не сдвинулся с места, и это не просто неповиновение. Сплошь и рядом приказания, отданные при некоторых особенностях внешнего облика, не только вызывают отрицательные эмоции, но и так называемый "дух противоречия" — желание сделать наоборот. В нас,

взрослых людях, он достаточно силен, но мы опытом своей жизни научились хоть как-то его обуздывать, а вот в детях этот дух противоречия, вызываемый в большинстве случаев неправильным и нелогичным поведением взрослых, еще очень силен. Помните об этом, по-моему, это Вам может очень пригодиться.

Но о каких же это "особенностях внешнего облика" идет речь? Прежде всего это пристройки "сверху". Именно они, демонстрируя высокомерное, пренебрежительное и, следовательно, в какой-то мере уничижительное отношение к собеседнику, будут "диктовать" тон и интонацию приказа, тем самым вызывая его неприятие, сопротивление ему и, конечно же, резко отрицательный фон общения.

"Вес" учителя в данной ситуации попробуйте "вычислить" сами.

В связи со всем изложенным выше возникает вопрос: могут ли быть приказания, не вызывающие резко отрицательных реакций как по отношению к тому, кто приказывает, так и по отношению к содержанию приказа? И если да, то при каких условиях?

Пристройки "наравне" — вот главное условие, при котором все Ваши приказы будут нормально восприниматься другими. Я, конечно, говорю о таких приказах, где Вы будете требовать реально выполнимые действия, цель и форма которых ясны и понятны окружающим, логично вписываются в общую картину конкретной ситуации. С одним из примеров Вы уже знакомы: урок физкультуры. Там вся логика начала урока не противоречит команде (приказу) на равнение и т.д. Да и цель тоже ясна: своеобразная мобилизация, приведение в состояние готовности, "настройка" на урок.

А вот другой пример.

Теплый летний день. Из корпуса, где живут дети в загородном лагере, выходит отряд с полотенцами в руках. Ясно — они идут в бассейн. Вместе с ними вожатая, она с некоторым беспокойством поглядывает на часы: ее отряд немного опаздывает, физрук будет недоволен, ребята будут меньше купаться. И вдруг она вспоминает очень важную вещь. Быстро повернувшись к одному из пионеров, она говорит: "Вот ключ от моей комнаты. Быстро, бегом туда! Там на столе списки нашего отряда. Неси их сюда. Одна нога здесь, другая — там!"

Содержание этого краткого монолога может быть разным, но по сути — это приказ, причем большинство вожатых его выполняет в пристройке "наравне", так как вроде бы нет в данной ситуации никаких оснований на кого-то сердиться, кроме как на себя из-за собственной забывчивости. Также не надо никого "ставить на место", перед кем-то демонстрировать свою власть и т.п. Есть конкретное дело: нужны списки, без них купаться не разрешат; есть конкретное условие: нехватка времени и боязнь оставить ребят отряда одних (и так-то еле-еле собрала всех из палат!); есть множество ребят, которые потенциально в состоянии выполнить данное простое поручение. Я думаю, что описанное поведение вожатой самое логичное и приемлемое в этой ситуации. Можно, конечно, и попросить кого-то сходить к Вам в вожатскую комнату, взять со стола списки и т.д., но, по-моему, весь "ритуал" просьбы, во-первых, займет больше времени, во-вторых, кто-то может и отказаться (Ну почему все время я?), в-третьих, действия исполнителя просьбы скорее всего будут более медленными, нежели при приказе, да еще при таком, какой я Вам привел. В данном конкретном случае Вами будет осознаваться эта нехватка времени; оно — это осознание — и сформирует соответствующую психологическую установку на то действие, которое Вы и выполните: "Быстро... бегом... одна нога здесь..."

Впрочем, еще раз повторю: никаких рецептов Ваших действий мне бы давать не хотелось. Главное в Вашем поведении — это Вы сами (настолько, насколько сами себя знаете, представляете и оправдываете), а также та конкретная ситуация, в которой Вы сейчас находитесь. А рецепт, по сути, один: познайте себя, учитесь быстро анализировать обстановку и принимать верное решение, которое выразится в Ваших действиях. А все, о чем я рассказываю здесь, на страницах этой книги, — все это либо варианты поведения,

либо анализ явно неэффективных и даже вредных (для Вас и для детей) действий. Мне бы хотелось, чтобы Вы мысленно "примеряли" их на себя, сознательно принимая кое-что за основу или, опять-таки вполне осознанно и мотивированно, отвергали. И ко всему этому добавлялась бы Ваша личная, индивидуальная трактовка того или иного варианта. Ведь все, о чем я здесь пишу, — это реально существующие в нашей жизни (и тем более в профессиональной педагогической деятельности) закономерности, полное игнорирование которых вряд ли пойдет кому-либо на пользу. Впрочем, мы еще продолжим разговор на эту тему.

А сейчас, поскольку приказы и просьбы, как было установлено, могут объективно нести в себе определенный заряд отрицательных эмоций для их адресата, проясним некоторые важные моменты такого рода общения, тем более что оно является делом совсем непростым и довольно-таки тонким.

Перед Вами разбросаны вопросительные слова. Попробуйте составить из них логическую цепочку восприятия высказывания одного человека другим.

кто?

что?

как?

зачем?

Напишите свою цепочку на бумаге; потом мы к ней вернемся и посмотрим, что у Вас получилось. А сейчас представьте себе такую в принципе обычную картинку из жизни молодоженов: в кресле перед телевизором сидит в свободной позе молодой человек, муж. Мимо него проходит его молодая жена. Муж, не отрываясь от экрана телевизора, говорит ей: "Дорогая, там на кухне — мои сигареты. Принеси их, да пепельницу и зажигалку не забудь". Жена резко останавливается, внезапно раздражается потоком слез, муж вскакивает с места, подбегает к ней, пытаясь выяснить причину ее расстройства, одновременно успокаивая. Сквозь слезы жены слышны отдельные фразы: "Я для тебя домработница!.. Поддай, прими, пошла вон!.. Никакого уважения..." Молодой муж начинает "закипать": "Это ты о моей просьбе? А что в ней особенного? Я тебя просто попросил по-человечески и все. Тебе что, было очень трудно?! Ведь все равно шла на кухню!"

Через полчаса в молодой семье тишь и покой — эмоциональное равновесие вновь обретено, и молодые супруги уже обо всем почти забыли. Такие или не совсем такие вспышки довольно часто происходят в семьях молодоженов: ведь известно, что первый год супружеской жизни — это приспособление двух людей друг к другу, стирание острых индивидуальных "углов".

Но если бы мы сейчас, когда уже все улеглось и мир в семье восстановлен, спросили бы нашу молодую супругу о причине ее недовольства, то скорее всего она высказалась бы о том, что она почувствовала в просьбе мужа некую пренебрежительность, какое-то барство по отношению к ней. Кстати, о пепельнице и о сигаретах она вряд ли вспомнила бы. Но мы-то с Вами знаем, что муж вовсе не хотел ее оскорбить, унижить своей просьбой. Так что же на самом деле произошло?

Наверное, Вы уже догадались — просьбы-то и не было. Вспомнили упражнение "лежа на стульях" и "просьба"? Здесь абсолютно та же ситуация, что и в том упражнении: человек в пристройках "сверху" (муж сидел, развалился в кресле, — откуда же взяться пристройкам "снизу" или "наравне"?), следовательно, просьбы нет, а есть приказ, требование, каприз и т.п. Реакция молодой жены вполне понятна и объяснима.

Дело в том, что существует следующая закономерность: говорящий человек сконцентрирован на содержании своего высказывания и уверен — слушающие воспринимают, ЧТО он говорит. Однако получатель информации сначала улавливает, КАК говорится, а уж потом, ЧТО ему было сказано. Поэтому в иллюстрации типичного

семейного недоразумения жена практически не восприняла, ЧТО ее просили сделать. Она "споткнулась" о то, КАК была высказана просьба, которая, как мы уже знаем, звучала совсем не просьбой.

Перенося эту схему КАК — ЧТО в педагогическую деятельность, я хочу вернуться к Вашей логической цепочке. Какая она у Вас? Лично я выстроил следующую: КАК — КТО — ЗАЧЕМ — ЧТО. У Вас другая? Давайте разбираться.

Ну, прежде всего надо уяснить: ЧТО первенствовать не может, иначе мы все и всегда сразу бы правильно воспринимали само содержание любого высказывания, лекции, выступления, как говорится, "не прожевав", но вполне убежденно, что все то, ЧТО говорит оратор, действительно так. Любое изречение в таком случае становилось бы для нас законом, и, по идее, мы все действовали бы соответствующим образом.

Однако это не так. А как было бы хорошо! Представьте: Вы входите в класс и говорите своим ученикам: "Дети, надо хорошо учиться! Хорошо учиться — это очень хорошо, а вот плохо учиться — это очень плохо!" И просветленные Вашим откровением дети, захлебываясь радостными чистыми слезами от снизошедшей на них ИСТИНЫ, кидаются наперегонки под Вашим руководством настойчиво и упорно овладевать знаниями, которые накопило человечество специально для их пользования.

Мы теперь уже знаем, что вначале воспринимается, КАК что-то сказано Вами. КАК — это прежде всего выразительно (Вы должны четко знать, что Вы хотите в данном случае выразить), потом — искренно, логично, внятно, понятным языком, с одобрением или с осуждением, то есть любой эпитет или наречие, отвечающее на вопрос "как?", в том числе и уважительно по отношению к слушателям, весело или хмуро, со злостью и т.д.

Далее, мне представляется, следует КТО. Это означает компетентность говорящего, его авторитет, уважение к нему, веру в него и т.д. Потом идет ЗАЧЕМ — то есть должна быть ясной и понятной цель Вашего высказывания, если не всем, то подавляющему большинству. И уж потом следует ЧТО, то есть содержание. Этот процесс восприятия одновременно и предельно краток и достаточно продолжителен во времени. Сама логическая цепочка срабатывает моментально, но Вы ведь чаще всего не ограничиваетесь одной фразой, одной мыслью, одним положением? Поэтому дальше в своем выступлении, когда Вам нужно высказать уже другие мысли, чтобы Вас поняли, снова в сознании слушающих появляется эта цепочка, а уж "сработает" она в Вашу пользу или нет, в значительной степени зависит от Вас.

Что значит "сработает"? Представьте или вспомните чье-то высказывание, которое Вам очень хорошо запомнилось. С уверенностью можно утверждать, что оно было высказано очень грамотно (выразительно, емко, логично и т.д.) и не вызвало у Вас отрицательных эмоций по отношению к оратору (он не был высокомерен, а наоборот, располагал к себе, он говорил достойно, может быть, даже с юмором и т.п.). Значит, ставим плюс. Вспомните, кто это говорил. Имел ли тот человек на это право, его ли это тема, владеет ли он данным вопросом? Опять ставим плюс. А цель его выступления Вам ясна? А форма его высказываний тоже? А как насчет актуальности? Снова плюс. И вот, если мы имеем три ярко выраженных плюса, которые характеризуют очень положительно форму высказывания, личность говорящего, цель его высказывания, то тогда его содержание тоже имеет плюс. Мы воспринимаем его, оно становится нашим, мы верим выступающему. Конечно, самое главное — это содержание, но посмотрите, из чего оно складывается. В данном случае его удельный вес превысил вес всех КАК, КТО, ЗАЧЕМ вместе взятых, и, видимо, это было самым главным для оратора — донести до Вас свою мысль, свое убеждение, чтобы Вы ему поверили и разделили его мнение.

А если хоть одно из звеньев этой цепочки будет со знаком минус? Посмотрим, что тогда может произойти. Если КАК сказано будет нелогичным, непонятным или же манера человека говорить каким-то образом не нравится слушателям, то понятно, что, несмотря

на компетентность данного оратора и, возможно, ясную цель выступления, его содержание, вероятнее всего, не будет воспринято слушателями так, как бы этого хотелось выступающему. Если же КТО говорит, то есть сама личность человека не соответствует содержанию выступления (некомпетентность, несоответствие должности или званию, известные отрицательные черты характера или личности и т.п.), то и в этом случае результат понятен — содержанию выступления не поверят, с ним не согласятся, его могут попросту не услышать! И последнее — ЗАЧЕМ. Наверное, это самое простое: когда неясна цель разговора, лекции, доклада, отдельных высказываний, то и внимание аудитории не концентрируется на содержании речевых действий оратора. В сознании слушающих мелькает мысль типа: "Что это такое? Зачем это нужно? Кому " это нужно?" и т.д.

Во всех приведенных примерах ЧТО все-таки будет в какой-то мере осознаваться аудиторией, но его удельный вес будет несравнимо меньше, и содержание сказанного в значительной степени не будет воспринято слушателями. Конечно, возможны и варианты комбинаций: не одно слово со знаком минус, а два или все три. Тогда еще меньше вероятность того, что смысл сказанного дойдет до аудитории. Почему ребенок почти не обращает внимания на угрозу наказания за плохое поведение, если это говорит, например, бабушка? Скорее всего тон угрозы не выражает реальности ее осуществления (дефект: КАК сказано). Да вдобавок это еще и бабушка! Почему младший брат или младшая сестра часто не слушаются своих старших братьев и сестер, хотя, можно в этом поручиться, выразительность их речи довольно высока? Да потому, что это не папа и не мама, а всего-навсего брат или сестра ("а сам-то ты кто?", то есть некомпетентность того, КТО говорит). А как мы раздражаемся, если кто-то, может быть, даже и ребенок, вдруг врывается во "взрослый" разговор с каким-нибудь своим высказыванием, зачастую невпопад... Нет чтобы прислушаться, попытаться осознать, что хочет сказать ребенок, мы сплошь и рядом говорим: "Ну и к чему ты это сейчас нам сказал? И вообще, не перебивай старших". Здесь нам очень часто неясна цель его высказывания, я имею в виду не цель "чтобы принять участие в разговоре", а другую, скорее всего какую-нибудь мысль, которая появилась у ребенка как ассоциация в связи с нашими "взрослыми" темами и мыслями (то есть дефект: ЗАЧЕМ сказано).

Все сказанное выше относится ко всем словесным воздействиям, но особенно это важно в приказах и просьбах. Желая, чтобы люди исполнили нашу просьбу или выполнили наше приказание, мы должны облечь их в единственно точную и адекватную каждой просьбе или приказу форму. Иначе получится то, что вынесено в заголовок этого урока. "Позвольте Вам выйти вон!" Что это — просьба? Приказ? Как бы Вы на эту фразу среагировали? Как вы вообще ее воспринимаете: как серьезный словесный оборот или как шутовское выражение? Но тогда что оно выражает?

Теперь еще несколько важных нюансов.

Могут ли просьбы в пристройках "снизу" оказывать давление на другого человека, как приказы в пристройках "сверху"? Да, могут, причем иногда еще более сильное, чем приказы. Представьте себе ситуацию. Вас сначала просят дать почитать Ваши конспекты (мобилизация 5, "вес с достоинством", пристройки "наравне"), Вы не даете, так как сами хотите по ним заниматься. Получив отказ, Ваша подруга (мобилизация повышается, вес тяжелеет, пристройки "снизу") начинает уже упрашивать дать ей на одну ночь конспекты. Вы снова отказываете. Далее подруга начинает уже Вас умолять (мобилизация 7—8, вес "тяжелый", пристройки "снизу" — взгляд молящий, голос дрожит и прерывается). Ваши дальнейшие действия?

Очень часто мы поддаемся такому давлению — а это что ни на есть прямое давление на вашу психику, чтобы разжалобить Вас и подчинить воле другого человека. Для достижения поставленной цели Ваша подруга прибегает к решительным действиям —

отсюда и постепенное наращивание своих усилий, так как с небольшой затратой психофизической энергии у нее ничего не получилось. И мы уступаем, причем иногда не столько из жалости или сочувствия, сколько из-за того, чтобы избавиться от давления на нас.

Есть целая категория "вечно несчастных" людей, которые играют на наших чувствах сострадания и участия, пользуясь при этом, осознанно и намеренно или нет, нашими морально-нравственными установками себе во благо. В психологии подобное общение называют **манипулятивным** — это когда тобой манипулируют, заставляя тебя делать то, чего тебе не хочется делать, но при этом маскируя свои истинные цели и намерения.

Как распознать манипулятора? Есть три признака манипулирования, неискренности, притворства в общении. Они могут действовать как сами по себе в отдельности, так и одновременно.

Человек Вас о чем-то униженно просит: пристройки ниже некуда, голос предельно жалобный, глаза нет-нет да и прыгнут вверх-вниз. Вот это движение глаз и говорит о том, что на самом деле тот человек считает себя выше Вас, но в интересах собственной необходимости готов представить себя зависящим от Вас. Эти вертикальные движения глаз есть не что иное, как "смерить взглядом" (Да кто ты такой?!), и оно непроизвольно, а следовательно, не поддается самоконтролю, если человек действительно считает Вас ниже, недостойнее себя. Иногда, как бы догадываясь, что глаза могут его выдать, человек прикрывает глаза, отводит взгляд — все это тоже признак неискренного к Вам отношения, манипулирования Вами.

Второй признак обмана или притворства — протяжка гласных в, казалось бы, искренней мольбе: "Ну, пожа-а-алуйста..., ну, да-ай, ну, о-о-очень на-адо!"

И третий признак: начало просьбы-мольбы происходит в резко повышенной мобилизации. На Вас буквально обрушивается проблема просящего, и Вы не успеваете осознать, понять, что на самом деле происходит. Вот этого-то манипулятору и надо — пока человек не разобрался, пока не понял, что к чему, заставить его пожалеть бедняжку и дать ему то, без чего он "жить не может". Что-то типа "Дай скорей, а то помру!!!".

Вы, надеюсь, узнали кое-какие случаи из Вашей жизни? Так что будьте осторожнее.

Для того чтобы Ваш приказ или просьба несли в себе значительную вероятность их выполнения, следует смотреть в глаза партнеру, "пристраиваться" к его воле. Это уже горизонтальные "пристройки", в которых отражается сущность и со-: держание Вашего словесного воздействия. Некоторое давление на другого, о котором мы уже говорили, обязательно отразится в Вашем взгляде и увеличит силу воздействия. Кстати, вертикальные "пристройки" при этом никто не отменяет. Просить ребенка сходить в магазин, при этом крича из кухни, бесполезно — у ребенка в этот момент свои дела и заботы, и ему совершенно не хочется куда-то идти, ему вольно играть, читать, смотреть телевизор.

**Запомните: отдавая приказы, излагая просьбы, Вы всегда должны осознавать, что в них уже заложено негативное реагирование другого человека. Поэтому в просьбах и приказах Вы должны позаботиться об уменьшении отрицательного эмоционального реагирования Вашего партнера по общению.**

Вспомним тест из прошлого урока. Достаньте свой листок с геометрическими линиями, фигурами и теми чертами характера, которые Вы написали. Теперь смотрите:

1. Ваша основная черта характера;
2. Характеристика Вашего отношения к своей работе, к профессиональной деятельности, к своей карьере;
3. Черта Вашего характера по отношению к друзьям;
4. Характеристика Вашего отношения к людям;

5. Ваше кредо любовных отношений при обсуждении этого вопроса с другими;
6. Доминирующая черта Вашего характера в реальных любовных отношениях.

Похоже на правду? Вообще-то это серьезный тест на определение уровня Вашей самокритичности, самоиронии. Важно то, как Вы реагировали на интерпретацию этого теста. Очень хорошо, если, например, Вы написали о точке (фигура 6), что это, по-Вашему, трудолюбие, а когда узнали что это такое на самом деле, то рассмеялись, а то еще и поделились смешной ситуацией с друзьями. Я спокоен за Вас, так как Вы можете увидеть себя со стороны и иронично отнестись к себе.

Хуже, если интерпретации Вас чем-то не устроили, и Вам, например, не нравится значение фигуры 1 как основной черты Вашего характера. Вы обиделись на меня и провозгласили этот тест профанацией. Тогда сами подумайте, как у Вас обстоят дела с критикой в Ваш адрес, да и с самокритикой тоже.

### *Домашнее задание*

Быстро, не задумываясь, напишите на листе бумаги четверых зверей, животных, какие первыми пришли Вам в голову.

## УРОК 7

### ОТСТАНЬ, ПРОТИВНЫЙ!

Следующая пара словесных воздействий — это **"объяснять / отделяваться"**. Но если **"приказывать"** и **"просить"** воздействует на волю партнера, то адресатом **"объяснять / отделяваться"** являются умственные способности человека, зависящие от уровня развития его интеллекта. Цель данных воздействий можно выразить так: **"Мне надо, чтобы ты понял то, что знаю и понимаю я"**. Причем в случае **"отделяваться"** мы хотим, чтобы наш собеседник не только понял что-то, но и, как правило, тут же совершил какое-то действие: ушел, замолчал, перестал надоедать своими просьбами и т.п. Именно в этом нюансе цели воздействия заключена принципиальная противоположность наших действий, когда мы хотим что-то кому-то объяснить или, наоборот, отделаться от докучливого собеседника.

Однако, несмотря на кажущуюся простоту и ясность сущности этой пары, в практике нашей жизни, особенно в педагогической деятельности, мы редко объясняем что-либо по-настоящему кому бы то ни было, хотя почти всегда уверены, что делаем именно это.

Давайте мысленно проиграем вот такую ситуацию: начался урок математики в выпускном классе. Весна. До конца последнего учебного года остаются считанные дни. Учитель математики — пусть его зовут Иван Иванович — немолодой человек, особой любовью не пользуется, но отношения с классом у него неплохие, ровные, деловые. Ребята воспринимают его также по-деловому, с оттенком уважения и к знаниям, и к стилю работы, да и к возрасту тоже. Вот сейчас, прежде чем начнется урок, Вы должны ощутить себя учеником (ученицей) этого класса: Вы сидите за партой, в окна пробиваются лучи очень теплого солнца, перед Вами стоит Иван Иванович и говорит: **"Как вы все знаете, последняя контрольная работа выявила вашу забывчивость в отношении простых действий арифметики — не помните, где ставить запятую в умножении десятичных дробей. У многих в работе досадные арифметические ошибки. Именно поэтому я и просил вас к сегодняшнему уроку решить десять арифметических примеров, чтобы вы вспомнили, как это делается, и не опозорились на грядущих выпускных экзаменах. Итак, первый пример:  $357842,73$  умножить на  $0,835$ . Какой у вас получился ответ?"** Тут Иван Иванович поднимает с места Вашу соседку. У той в тетради пусто. Она мнетя, ждет подсказки со стороны, учитель молча ждет, хотя уже понял, что ответа не будет. В конце концов Ваша соседка по парте признается, что домашнее задание не сделала (кстати, как и весь класс, так как, мол, что за ерунда ;— арифметика! Как-нибудь решим на экзаменах! Время еще на нее сейчас тратить! — но Иван Иванович еще об этом не знает). Поэтому он говорит, обращаясь к отвечавшей: **"Мало того, что Вы не сделали, Вы еще и время у нас отняли. Надо было хоть честно признаться: "Я не сделала", а то Вы привыкли на подсказках выезжать. Садитесь — 2!"**

Далее он вызывает еще одного ученика. Тот встает и сразу же говорит: **"Я не сделал примеры"**. **"Прекрасно, — говорит Иван Иванович, — тоже садитесь и тоже — 2!"** Тут взгляд его почти неуловимо смягчается, и он называет по имени лучшую ученицу Вашего класса: **"Ну, Оля, а у Вас что получилось?"** Оля встает, ей очень неловко, и она через силу произносит: **"Я тоже не готова сегодня"**. В классе на мгновение устанавливается гнетущая тишина. Потом, справившись со своим негодованием, Иван Иванович укоризненно говорит: **"Ну вот от Вас, Оля, я этого не ожидал. Идете на медаль. Отличница. И такая недисциплинированность! Садитесь, Вам я "двойки" не ставлю, а двух предыдущих прошу дать мне дневники. А теперь откройте тетради и запишите тему..."**



Итак, Вас вызвали отвечать по невыполненному заданию. Каковы Ваши ощущения? Эту ситуацию я часто проигрываю на различных тренингах по технике поведения со студентами. В основном те, кого "Иван Иванович" не спросил, говорят, что первое ощущение у них: "Славу Богу, пронесло!", то есть облегчение, что не спросили, не поставили двойки и вообще от того, что вся эта неприятная ситуация закончилась. Потом, по словам студентов, они начали ощущать, что в отношении их одноклассников была допущена несправедливость. Дальше студенты говорили, что у них начали появляться некоторым образом агрессивные настроения по отношению как к Ивану Ивановичу, так и к Оле-медалистке. А что ощущали Вы?

Теперь поставьте себя по очереди на место любого из вызванных отвечать и получивших "2", а потом на место Оли. Какие сейчас у Вас мысли и настроения? Те студенты, которым "Иван Иванович" поставил "2", говорили мне, что у них была и обида на него, и даже злость, и, конечно, они готовы были "на кусочки разорвать" эту Олю (Ей все, видите ли, можно! Раз медалистка, так все с ней носят!). Ну, а студентка, которой на тренинге выпадало участвовать за "Олю", отмечала, что испытывала чувство неловкости, дискомфорта, вины (причем перед классом); она говорила, что буквально всей кожей ощущала агрессию со стороны всего "класса"; а некоторые "Оли" чувствовали еще и то, что их унизили. А у Вас какие были ощущения?

А вот теперь сделаем вот что: раз была допущена явная несправедливость, унижающая фактически всех в "классе", то ее нужно исправить. Поэтому я попрошу Вас сейчас встать и объяснить учителю, что он не прав в данной ситуации.

Вот такое я давал задание на тренинге, и студенты в подавляющем большинстве своем делали следующее. Они вставали и говорили примерно вот что: "Вы не правы! Ставьте всем двойки или — никому! У нас вообще весь класс не сделал Ваше задание, поэтому ставьте двойки всем!" Или: "А почему одним можно ставить "2", а медалистам нельзя? У нас все равны перед законом! Чем Оля лучше остальных?" Были и другие высказывания, в которых просто-напросто "население класса" призывалось к бойкоту, демонстрации протеста, забастовке, голодовке и т.п. и т.д. Фактически было все, что угодно, кроме одного: не было ни одной попытки ОБЪЯСНИТЬ учителю, что класс считает его неправым, что своими действиями учитель оскорбил и унизил всех учеников и т.д. Вместо объяснения студенты "качали права", "лезли в бутылку", запальчиво требуя, призывая, обвиняя. Кстати, "Иван Иванович" реагировал на подобные "речи" соответственно: "Не Вам учить меня, как мне надо работать! Кому надо, тому и поставил "2"! Прекратить этот базар!!!" Короче говоря, одна агрессия, естественно, вызывала другую, и все дальнейшие события следовали этой логике.

Надеюсь, Вы понимаете, почему "Иван Иванович" не МОГ поставить "2" будущей медалистке. Но сейчас нас интересует другое: на тренингах я подчеркивал, что нужно ОБЪЯСНИТЬ учителю несправедливость его действий. Только что студентам было сказано, что "объяснять" — это воздействие на умственные способности партнера по общению. И вот, прослушав это заявление, пятью минутами позже студенты "объяснили" (см. выше!)... Потом, уже обсуждая то, что и как произошло, студенты, конечно же, пришли к выводу, что никакого объяснения, никаких воздействий на умственные способности учителя не было. Было все, что угодно, но не то, что было нужно. Оглядывая недоумевающие лица, на которых как бы было написано: "А как же тогда объяснять?", — а такое повторяется на каждом занятии по этой паре словесных воздействий вне зависимости от принадлежности студентов к факультету, — мне всегда приходит в голову одна и та же мысль: как же часто мы уверены, что что-то кому-то объяснили, а на самом деле этого и в помине не было! И вот кто-то из группы начинает робко что-то говорить, и это уже начинает быть похожим на апелляцию к умственным способностям другого

человека. Студенты облегченно вздыхают и торопятся предложить свои варианты объяснений.

Хотя я и против рецептов поведения, все же в данном конкретном случае хочу дать следующие рекомендации: если возникла конфликтная ситуация, то избегайте немедленного объяснения с коллегой, начальником. В конфликте всегда участвуют эмоции, а совладать с ними по-настоящему может далеко не каждый. Поэтому мое решение данной ситуации — открыть тетради, записать тему и вообще дождаться окончания урока или даже всего учебного дня, а уже потом, в спокойной обстановке, предварительно успокоившись самим и подобрав объективные аргументы, подойти к учителю и ОБЪЯСНИТЬСЯ с ним. Именно ОБЪЯСНИТЬСЯ, так как в нашем случае и вторая сторона, то есть Вы лично и весь класс тоже, виноваты — ваша неподготовленность к уроку и вызвала весь этот "сыр-бор".

Тон Вашего объяснения должен быть спокойным, весь Ваш облик — доброжелательным (пусть сдержанный или, может быть, даже чуть холодноватый, но только не "сверху" и уж никак не "снизу"). Я просто уверен, что в таком случае все произойдет так, как надо.

Приезжая летом в детские загородные лагеря, я часто слышал от студентов-вожатых жалобы на неправильное поведение начальника лагеря или старшей вожатой по отношению к ним: либо это недопустимо резкий тон, каким их отчитывали за какую-то промашку, и происходило это в присутствии детей их отряда, либо, по их мнению, они, вожатые, ни в чем не были виноваты, но вот, что называется, попались под горячую руку и, опять-таки на глазах их отряда, на них срывалось раздражение. Удовольствия в таких ситуациях, конечно, мало, и мой совет все тот же: если считаете, что замечание несправедливо, тон его недопустим, а присутствие детей еще больше усугубляет сложившуюся ситуацию конфликта, то выход один. Вам нужно подойти к начальнику лагеря или к старшей вожатой и объяснить по поводу случившегося. Лучше всего это сделать — я всегда говорю это полушутливо — вечером, сразу после ужина (если начальник — мужчина) или вечером, но вместо ужина (если начальник — женщина). Причем, объясняя, Вы должны помнить всегда, что Вы это делаете в интересах общего дела, а не для того, чтобы пролить бальзам на Вашу уязвленную гордыню. Если руководит лагерем умный и понимающий человек, то он все правильно поймет — и Ваш приход к нему, и смысл произнесенного Вами текста, оценив все Ваши действия так, как надо.

Если же руководитель неумен и недалек, Вы никогда ничего ему не объясните, поэтому лучше всего и не пытайтесь этого сделать. Но помните: в данном случае о "достоинстве" руководителя, как правило, знают все в пионерском лагере, в том числе и дети. Может быть, даже именно они в первую очередь, уж если не знают, то интуитивно чувствуют. Поэтому при такой расстановке сил не беспокойтесь о своем авторитете — он укрепитя еще больше, если Вы будете вести себя достойно при возникшем конфликте и после него. Дети сами подойдут к Вам и скажут: "Не обращай внимания! Он тупой и недалекий!"

А сейчас поговорим о второй части пары словесных воздействий на умственные способности: "отделяться". Как я уже говорил, цель этого воздействия — чтобы другой человек понял и тут же что-то сделал, причем именно то, что Вам в данную минуту нужно. Самые простые фразы, которыми отделяются, Вам хорошо известны: отстань! уйди! надоел! и т.д. В памяти сразу же возникают интонации, с которыми эти слова произносятся. Но ведь, как Вы уже знаете, интонация — это производная от психологической установки и внешнего облика. Как выглядит человек, которому нужно отделаться от докучливого собеседника? В принципе, как угодно, но одно должно присутствовать постоянно. Это одно постоянное может проявиться во взгляде или в особых деталях позы. Сейчас поясню подробнее: человек, сначала как бы "вцепившись" в

партнера по общению (здесь всегда либо пятая, либо еще выше степень мобилизации), говорит ему то, что тому нужно воспринять и сделать, а потом как бы "бросает" партнера (степень мобилизации в отношении самого этого действия понижается). Чисто внешне это может выглядеть по-разному: резко отвести взгляд, сделать подкрепляющий жест, отвернуться, вообще повернуться спиной и т.п. Если же человек не "бросает" своего собеседника, то это может означать что-то другое.

Представьте: молодая учительница — корпус устремлен вперед, взгляд буквально "впивается" в плотного парнишку лет десяти. Следует такой текст: "Все! Уходи, ты нам не нужен! Обойдемся без тебя!" А глаза и весь облик продолжают "впиваться" в ученика, никоим образом его не отпуская от себя. Хотела ли учительница отделаться от в чем-то провинившегося ученика? Каковы ее настоящие намерения? В данном случае, конечно, она не отделяется от него. Скорее всего он ей очень нужен (например, для предстоящего КВНа), но открыто это признать она не хочет. И в данном случае ее поведение демонстрирует настойчивое желание учительницы привлечь этого ученика к предстоящему делу, но она вроде бы "не унизилась" до прямой просьбы о его участии. Ей даже нужно не просто его участие в совместной деятельности с классом, но и что-то типа извинения с его стороны, какого-то раскаяния. Об этом говорит все: и облик, и текст, и резкие интонации.

Не помню, в каком фильме есть такая сцена: в кадре красивая декольтированная дама говорит немного нараспев своему кавалеру, который явно делает ей комплименты: "Ах, отста-ань, проти-ивный!" При этом она, отворачиваясь, отмахивается от него рукой. Не знаю, насколько мне удалось передать атмосферу этой сцены, но лично для меня ясно: больше всего на свете ей сейчас нужно присутствие этого ухажера, его лесть и комплименты, хотя она произносит прямо противоположное, а поворот головы, вся поза как бы "держат" того на "энергетическом поводке".

Этот пример можно рассматривать как иллюстрацию очень распространенного явления: мы произносим одно, а всем своим видом показываем совершенно другое. Иногда мы так делаем осознанно, но чаще всего не осознавая этого, и очень бываем раздосадованы и удивлены, когда нас понимают не так, как бы нам хотелось. Отсюда следует вывод: есть некие позы, положения нашего тела или же некоторые выражения глаз, взгляда, некие мимические и пантомимические действия, которые формируют такой облик, при котором невозможно совершить некоторые вполне конкретные словесные действия. Это относится и к просьбам, когда мы их произносим, удобно развалившись в кресле (вспомните прошлый урок), и когда хотим, чтобы нас оставили в покое, а сами "не отпускаем" ни взглядом, ни позой своего собеседника. Это же относится и к другим примерам из последующих словесных воздействий. Здесь хочу напомнить еще раз: ярче всего воспринимается наш внешний облик, выражающийся в бессловесных действиях, а все, что мы говорим, — это уже либо соответствует нашему виду, и тогда нас правильно воспринимают в целом, либо находится в каком-то противоречии, и тогда могут возникать недоразумения, непонимание, неповиновение.

Немного поразмышляем вслух. Мне кажется, что "отделяться" в "чистом" виде, без раздражения, нетерпения и неприязни означает, помимо всего прочего, определенное уважение к умственным способностям другого. Совершая это действие, мы даем понять собеседнику, что доверяем ему, правильности его мыслительных операций, их быстроте, что мы верим — он понял нас правильно, именно так, как мы и хотели. Так, объяснив ученику, что он должен найти в нашем шкафчике в учительской, мы говорим "Иди!", при этом резко отворачиваемся от него, то есть "бросаем партнера". Именно это последнее "Иди!", сказанное быстро и в повышенной мобилизации, и будет "отделяться", но если пристройки при этом будут "наравне", то тогда это и будет то, о чем я только что говорил, — уважением к понятливости ученика.

К сожалению, подобные действия — редкость не только в школе, но и в общении взрослых людей между собой. Мы, отделяясь от собеседника, частенько хотим показать ему свое неудовольствие, причем зачастую выраженное в агрессивных формах.

А жаль! Грамотное "отделяться", в "весе с достоинством, с пристройками "наравне" экономит время, силы общающихся и взаимодействующих людей, к тому же свидетельствующее об уважительном отношении к его уму.

Теперь вернемся к воздействию "объяснять". Все мы прекрасно понимаем, что в педагогической деятельности это словесное воздействие одно из наиболее часто применяемых в учебно-воспитательном процессе. На уроке нужно объяснить новую тему, потом нужно объяснить отдельные трудные места этой темы; параллельно нужно объяснить, почему эта тема так важна, а заодно и двум-трем (а часто и более) ученикам, что им надо бы по-другому вести себя на уроке при объяснении нового материала, так как уже завтра их ждет... Короче говоря, объяснять в педагогике приходится очень много. Зная теперь смысл и содержание словесного воздействия "объяснять", поговорим о некоторых специальных приемах наших действий, которые "работают" на активизацию деятельности интеллекта наших собеседников.

Учитель объясняет новую тему. Он прохаживается по классу, на учеников не смотрит, его взгляд выражает сосредоточенность на своих мыслях и устремлен вверх, в пол, "мажет" по лицам учащихся, не видя этих лиц. В конце объяснения он спрашивает: "Кому это не понятно? Кто не понял?" Представьте себя на месте этих учеников и спросите себя, хочется ли Вам поднять руку. Вряд ли. Во-первых, не хочется показаться непонятливым в глазах остальных. Во-вторых, подняв руку и привлекая к себе внимание учителя, можно прослыть выскочкой и подлизой (это еще очень мягко сказано). В-третьих, такое отстраненное объяснение всегда достаточно монотонно и занудно и совсем не хочется слушать это занудство во второй раз. Тем более что поголовное большинство учителей при объяснении нового материала практически не отступают от текста учебника, и ученики знают, что могут всегда прочитать то же самое в книге.

Отсюда следует: объясняя что-либо, надо смотреть в глаза собеседникам, отслеживая выражение их глаз, в котором отражается работа ума. Горизонтальные "пристройки" к умственной деятельности дадут вам достаточную информацию о том, кто и что понимает из вашего объяснения. Вот Вы видите сосредоточенный на Вас взгляд — значит понимает, о чем идет речь; вот взгляд со скепсисом — понимает, но критически к Вам относится; а вот пустой взгляд — не понимает, не следит за объяснением, "отстал по дороге". И Вам уже не нужно в конце объяснения задавать сакраментальный вопрос "Кому не понятно?", так как Вы уже и так представляете, кто понял, а кто нет.

А вот вертикальные "пристройки" при объяснении тяготеют к пристройкам "снизу", что в сочетании с мобилизацией 5 или 6 свидетельствует о Вашем искреннем желании быть понятым (помните "Изо всех сил стараюсь выполнить свои обязанности"?). Ведь это Вам нужно, чтобы Вас поняли, — вот и должны постараться.

Вот что выясняется, когда школьники или студенты говорят о своих преподавателях: педагог может отлично объяснять тему или не очень-то хорошо уметь это делать, но это прощается. Не прощается отсутствие его СТАРАНИЯ объяснить непонятное (низкая мобилизация) или пренебрежение к учащимся вкупе с самодовольством педагога (пристройки "сверху").

**Запомните: высший смысл объяснения — это активный поиск и нахождение единомышленников, которые понимали бы то, что знаем и понимаем мы сами и, поняв это, верили бы нам.**

Интерпретация теста 4-х животных. Первый зверь — это Вы на людях, второй — Вы с друзьями, третий — Вы в любви, а четвертый — Вы на самом деле. Как и тест предыдущего урока с геометрическими фигурами и линиями, это тоже проверка уровня

вашей самокритичности и ироничного отношения к самому себе. Здесь учитывается Ваше реагирование на ответы теста. Итак, как Вы среагировали?

### *Домашнее задание*

Упражнение на внушение положительной психологической установки. Это упражнение лучше всего начинать делать дома, где Вас никто и ничто не отвлекает. Лучше всего встать лицом в угол комнаты (это в самом начале. Потом, если появится навык, то упражнение можно выполнять в самых разных условиях). Итак, наберите полную грудь воздуха и потом выдыхайте его маленькими порциями через округленный рот, повторяя про себя любую оптимистическую формулу, которая, на Ваш взгляд, Вам более всего подходит. Например: "Все будет хорошо", "У меня прекрасное настроение", "Я самая умная и красивая" и т.д. Формула должна быть короткой, и ее можно периодически менять.

Проделайте это упражнение 5—6 раз подряд, и Ваше настроение заметно улучшится. В течение дня это упражнение можно делать 3—4 раза с интервалом не менее трех часов. Если выполнять его регулярно, Вам будет достаточно через некоторое время делать его всего 1—2 раза.

## УРОК 8

### МАЛЬЧИК ПЕТЯ, А КАК ТЕБЯ ЗОВУТ?

Если в школе много и часто объясняют, то еще чаще задают вопросы, требуя на них немедленного ответа. Вопрос — форма, в которую облекается словесное воздействие "узнавать". Вместе со своей парой "утверждать" оба воздействия **нацелены на память человека**, но цели их прямо противоположные: "узнавать" — **извлечь что-то из памяти собеседника**, "утверждать" — **что-то в память другого человека вложить**. Поговорим сначала о воздействии "узнавать". Суть его можно выразить следующими словами: "Я хочу знать...", "Мне интересно знать...". Далее в речи следует то, что в данный момент я хочу знать или что мне интересно знать сейчас. Однако в учебно-воспитательном процессе происходит нечто совсем другое.

В класс входит учительница, и начинается урок географии. Учительница открывает журнал и говорит: "На прошлом уроке мы говорили о строении атмосферы. Итак, первый вопрос: "Из чего состоит атмосфера?" Глаза учительницы бегают по строчкам журнала. В классе напряженная тишина — все уткнулись в учебники. Наконец она произносит: "Иванов, к доске". В классе раздается облегченное "А-а-ах!", а бедолага Иванов уныло плетется отвечать. Далее события развиваются по хорошо разработанной схеме, обкатанной в совершенстве за долгие годы школьного всеобуча: класс занят своими делами, учительница занята Ивановым, внимание Иванова приковано к первым партам, откуда ему активно подсказывают. (А как же! Ведь если Иванова посадят с двойкой, то могут спросить кого-нибудь еще, в том числе и меня. Нет уж! Лучше я подскажу Иванову, благо учебник передо мной!) Наконец наш бедолага понимает, что ему нужно говорить, и начинает бубнить себе под нос географические премудрости. Учительница изо всех сил не замечает подсказок, ловит каждый звук из-под носа Иванова и согласно кивает головой. (Еще бы: в учебнике написано все правильно, первые парты умеют читать, а Иванов умеет слушать.) Класс в это время всюду развлекается.

Наконец гул в классе нельзя больше не замечать. Учительница стучит по столу. Смолкают все, в том числе и Иванов, в тайной надежде, что его миссия окончена. Но учительница говорит: "Интересно, кому это он рассказывает? Мне? Мне не надо, я это знаю. Может быть, вам? Тогда почему не слушаете? Продолжай, Иванов", — последнее уже только Иванову. Класс, на мгновение стихнув, снова понемногу начинает гудеть, то же самое делает Иванов — урок продолжается.

Узнали знакомую картину? Учительница задала пять вопросов, и ни одного такого, на который кому-нибудь захотелось бы ответить. Более того, позволю себе заметить, что все ее вопросы можно отнести в разряд "глупых вопросов". Вот они-то, глупые вопросы, вопросы не по существу, вопросы без ответов, так как все давным-давно знают эти ответы, да и вопросы тоже, царствуют в школе, в детском лагере и везде, где есть дети и кто-то приставленный к ним для надзора.

Давайте начнем этот урок, используя воздействие "узнавать". Итак, Вы входите в класс, здороваетесь с детьми, а потом говорите: "На прошлом уроке мы говорили о строении атмосферы. И вот сейчас я хочу знать, мне просто интересно узнать, кто помнит, с чего началось мое объяснение?" Стоп. Отвлечемся сейчас от географии. Представьте, что Вы и еще человек 15 таких же студентов сидят в круге на тренинге техники действий. И я, как ведущий этого тренинга, спрашиваю: "А сейчас мне интересно знать, кто помнит, с чего начался наш сегодняшний тренинг?"

То, что последует за этим моим вопросом, происходило много раз во время занятий в инструктивном лагере, перед летней педагогической практикой. Студенты сосредоточились, кто-то произносил: "Вы пришли и поздоровались". (Да, именно так все и было!) Другой студент, торопливо: "Потом Вы представились и попросили всех сесть в круг". (И это правильно.) Третий студент: "А потом Вы стали говорить о словесных воздействиях "узнавать". (Разве? Что-то было перед этим еще?) Вмешивается четвертый студент: "Сначала Вы сказали, что в школе много объясняют, но вопросов задают еще больше". (Вот теперь все точно так!)

Что произошло сейчас в тренинговом круге? Студенты начали активизировать свою память, вспоминали, с чего началась наша встреча. Кто что вспомнил, тот то и сказал, но еще-то что было? Да, правильно: сначала я поздоровался. Реплику первого студента слышали все, и второй студент уже не стал говорить: "Сначала Вы поздоровались, а потом представились и попросили всех сесть в круг". Третий также не начал с того, что отметил бы мое приветствие всем и т.д. Вокруг меня сидело 15 человек, они вспоминали начало занятия и слушали, как отвечают другие, желая того или нет, но заодно и закрепляя нужную мне информацию о начале урока. Естественно, мне уже не нужно было призывать всех слушать ответы других студентов — все и так уже это делали.

Теперь вернемся на урок географии в 6 классе. После вопроса "Мне интересно узнать, кто помнит, с чего началось объяснение на прошлом уроке" в классе обязательно взметнется несколько рук. Глядя на них, можно сказать: "Так, вижу, кто помнит". (Но Вам же нужно спросить Иванова!) Поэтому следующие Ваши слова будут: "Но мне интересно также узнать, помнит ли Иванов начало того урока?" Бедолага встанет, начнет озираться вокруг себя в поисках подсказки, но вряд ли ее найдет — вокруг него будут его одноклассники, тянущие руку вверх и воспринимающие самого Иванова как конкурента. "Надо же, помню я, а спрашивают этого Иванова!" Так что придется ему напрягать свою память и вспомнить, что же там было с этой атмосферой на прошлом уроке.

Вариант опроса, предложенный мной, конечно, не претендует на единственно возможный и тем более единственно правильный. Главное, чего надо избегать, так это дурацких вопросов, которые ведут в никуда, к которым все привыкли, тем более что очень часто ответов на такие вопросы не ждут, так как знают их заранее. Проводя опрос, задайтесь целью выяснить у себя, чего же Вы на самом деле хотите? Что Вы хотите узнать от своих учеников? Для чего Вам это нужно знать? Тогда, надеюсь, у Вас появится четкая мотивация содержания опроса на уроке, а вместе с ней сущность и формы самих вопросов, то есть действия "узнавать".

Но если бы вопросы учителя были ориентированы только на проверку домашнего задания! Нет, мы любим их задавать всюду, где надо и не надо, и, как правило, тем самым выставляя себя не в самом лучшем виде. Наше счастье, что дети пока не раскусили до конца суть демократизации школы и гуманизации образования. Иначе нам бы пришлось нелегко. Почему? Вот об этом сейчас и поговорим.

Идет урок. Учитель, прохаживаясь по классу, что-то диктует. Ученики пишут в тетради — все как обычно. И тут своим орлиным взором учитель замечает ученика, который мало того что не пишет, но у которого вообще нет тетради. Ну просто прекрасный повод для учителя продемонстрировать свою наблюдательность и всеохватность (орлиный взор!) и заодно провести "воспитательную минутку" с наказанием бездельника в назидание другим.

Учитель прекращает диктовать на полуслове (именно в этом месте и будет сделано большинство ошибок после того, как диктовка возобновится), подходит к бездельнику и, устремив на него горящий негодованием взгляд, громко вопрошает: "Ты почему без тетради?" В ответ молчание и традиционное ерзанье. Учитель еще громче: "Я спрашиваю, почему ты без тетради?" Наконец ученик отрывисто бросает: "Забыл!" Глаза учителя

начинают светиться торжеством — он не ошибся, перед ним махровый бездельник, и сейчас он получит по заслугам. "Забыл? Хорошо! Значит, сделаешь это упражнение дома и завтра покажешь мне свою тетрадь с выполненным заданием". Учитель с довольным видом отворачивается от ученика и продолжает диктовать. Зло наказано — остальным урок!

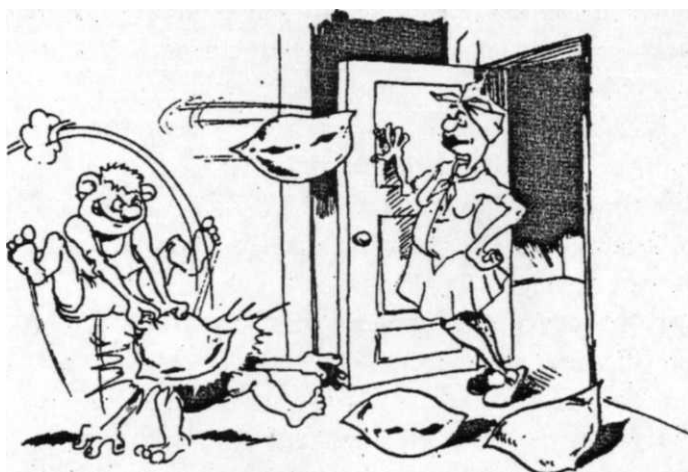
Внутренне любуясь самим собой и красотой педагогического воздействия, совершенного только что, наш учитель не замечает, что на лицах учеников класса разлито тихое блаженство. Во-первых, они млеют от того, что прекрасно знают (в отличие от учителя), что у того ученика нет тетради ни по одному предмету вообще, а тут: "Забыл!" Вот умора! А во-вторых... А вот что "во-вторых"? Попробуйте ответить сами. Я только немного подскажу: в каком словесном воздействии был ответ бездельника, и что он, по сути, сказал? Чуть позже мы сопоставим наши с Вами мнения на этот счет. А сейчас продолжим.

Лето. Загородный детский лагерь. Дежурный вожатый делает обход корпусов. Его сопровождает свита помощников. Вожатый входит в очередную палату и останавливается: "Почему не убрана палата? Кто дежурный?" В ответ тихо: "Дежурный в изоляторе". Вожатый: "А что, нельзя было заменить кем-нибудь?" В ответ еще тише: "Нельзя".

Тот же лагерь. Тихий час. Дверь в палату мальчиков открывается, и в дверном проеме — элегантный силуэт вожатой. Она, постукивая пальцами по дверному косяку, не без ехидства осведомляется:

- Интересно, почему отряд не спит и кидается подушками?
- Мы не кидаемся *{негромко, но весомо}*.
- Да-а? А что это валяется на полу?
- Подушки *(также весомо)*.
- И как же это они туда попали, интересно?
- Упали *(еще весомее)*.
- У всего отряда сразу?
- Да, сразу *(безгранично терпеливо)*.
- И как же это?
- Случайно *(еще более безгранично терпеливо)*.

Задаю тот же вопрос: если, допустим, вожатые спрашивали, используя словесное воздействие "узнавать" (помните: я хочу знать..., мне интересно знать...?), то в каком словесном воздействии отвечали ребята?



Они во всех трех примерах-иллюстрациях ОТДЕЛЫВАЛИСЬ от учителя, от вожатых. Не забыли, что "отделываться" — это воздействие на умственные способности с



целью совершения партнером по общению немедленного действия, в данном случае — "оставьте нас в покое!"?

Вы согласны? Остановимся подробнее на всех примерах. В первом случае "Забыл!" — по сути "Отстань!" Впрочем, "забыл" можно заменить на "не знал!", "болел!", "потерял!", но все с той же интонацией и "бросанием" партнера по общению. Вот почему "во-вторых" млели ученики: учителю, задавшему дурацкий вопрос, было сказано: "Отстань!", что он и сделал на глазах у всего класса, причем немедленно по получении указания от ученика. А его угрозы и обещания проверить завтра... Ну, так это говорится каждый день, по многу раз на день и почти на каждом уроке.

То же самое и в случае с неубранной палатой. Там тот же смысл — отцепись, сам видишь, что палата грязная и никому не хочется ее убирать.

Теперь насчет подушек. Нашей вожатой говорилось примерно следующее: "Мы все поняли. Ты никуда не ушла на тихий час. И теперь будешь нас проверять. Можешь уйти — мы не будем больше кидаться подушками или будем, но поставим кого-нибудь "на атаке" — врасплох нас уже не застанешь. Ясно тебе? Поняла? А теперь уйди и оставь нас в покое".

Конечно, я не буду настаивать на стенографической точности мысленных фраз в бедовых головах ребят, но за содержание, за смысл не произнесенного, но выстроенного в головах ребят монолога ручаюсь.

Почему же они стали отделяться от своих наставников? Да потому, что это была самая естественная реакция на то, ЧТО и КАК их спрашивали. Настоящего действия "узнавать" не было и в помине: ни учитель, ни вожатые НЕ ХОТЕЛИ узнать ПОЧЕМУ. Они хотели совсем другого. Чего? Давайте разберемся.

Понимая, что труднее описать какую-то ситуацию, нежели показать ее, я дал несколько намеков на то, что на самом деле было нужно учителю и вожатым. И так, учителю нужно было не узнать, ПОЧЕМУ у ученика нет тетради, а продемонстрировать свою наблюдательность, может быть, наказать бездельника, но главное — выразить свое крайнее неудовольствие поведением ученика. Если бы ему было нужно узнать причину ничегонеделания ученика на уроке, то, согласитесь, прервав свою работу с классом, за те немногие отпущенные секунды общения с одним (!) учеником, да еще по такому серьезному поводу, этого выяснить практически нельзя.

Вам нужно, чтобы ученик работал на уроке или при этом показать то, что Вы видите, как он сидит и ничего не делает? Подойдите к нему и скажите: "Ты не пишешь. У тебя нет тетради. Вот листок бумаги — пиши. После урока покажешь, что там у тебя получилось". Кстати, после урока (или уроков) и можно попытаться выяснить, ПОЧЕМУ этот ученик ходит на уроки без тетради. Не бог весть какое педагогическое открытие я Вам предлагаю, но во всяком случае Вы не дадите повода от Вас отделаться.

Так же и с неубранной палатой. Вам, дежурному по лагерю вожатому, что, собственно, нужно: чтобы палата была чистой или вынь да положь, но узнать, ПОЧЕМУ она осталась грязной? Наверное, все-таки первое. Вот и действуйте соответственно: "Так. Эта палата не убрана. Кто здесь из этого отряда? Ах, значит дежурный в изоляторе? Вот что — я иду проверять дальше, ты останься здесь, приведи палату в порядок, а я на обратном пути сюда еще раз загляну и проверю". Естественно, нет гарантии, что эту Вашу просьбу или приказ (тут уж как Вы захотите сами) обязательно выполнят и палата будет сиять стерильной чистотой к Вашему возвращению, но уж на крайний случай Вы не будете выглядеть дураком в глазах собравшихся, которому явственно дают это понять, отделяваясь от него.

Ну, а в случае с подушками еще проще. Запомните, что на вопрос "Почему отряд не спит и кидается подушками?" было, есть и еще долго будет всего два ответа: 1. Отряд не спит потому, что кидается подушками. 2. Отряд кидается подушками потому, что не

спит. И все. А то, что говорили ребята или то, что еще скажут, если Вы им зададите неправильный вопрос, — это мы с Вами уже разбирали.

А вот случай из жизни "отцов и детей". Мама рассерженно и грозно вопрошает свое ленивое дитя: "Ты когда начнешь учиться в школе?" Варианты ответа нерадивого ученика: "завтра", "с понедельника", "со следующей четверти". На вопросы подобного толка вообще нет конкретного ответа, который бы им соответствовал. Наша мама просто выражает свой гнев, свои расстроенные чувства и дает понять своему ребенку, что она им очень недовольна. А ребенок в ответ отделяется от нее и от тягостной сцены.

Некоторые вопросы вообще не являются действием "узнавать", ориентированным на активизацию памяти. Например, "Который час?". Это всего-навсего просьба, мол, будьте добры, посмотрите на свои часы и скажите мне, который час.

Итак, прежде чем задать вопрос, подумайте, что же Вы хотите узнать. Может быть, Вы уже знаете ответ? Подумайте, ЧТО и КАК Вам могут ответить. Риторические вопросы не в счет — на них ответа собеседников не требуется. А вот предстать в довольно-таки глупом виде... Да дело не только в виде, поймите: если Вы часто задаете вопросы так и такие, о которых мы только что говорили, то Вы, в сущности, приучаете своих учеников отделяться от Вас, причем отделяться может один ученик или два, а остальные смотреть, слушать и делать выводы: значит, и нам можно. Мне кажется, что в таком случае не придется рассчитывать на уважительное к Вам отношение. Кстати, сами по себе дурацкие вопросы — это не только Ваша глупость, незнание или неумение. Это еще и неуважение к своим ученикам, собеседникам, партнерам по общению. Подтекст таких вопросов, как мы только что в этом разобрались, может означать совсем не то, о чем Вы спрашиваете, и все это затрудняет понимание смысла общения, делая его запутанным, формальным, стереотипным. Конечно, до таких тонкостей наши ученики пока еще не докопались. Вот это я и имел в виду, говоря, что нам будет нелегко, когда дети до конца поймут, что значит демократизация школы и гуманизация образования. Когда школьники и студенты не просто до конца осознают все "прелести" формализма, стереотипов и авторитарности образовательного процесса, но и начнут требовать уважения к себе, искренности и открытости в общении, тем более что уже сейчас многие платят за обучение, и платят немалые деньги.

Но они еще не докопались до этого. Пока не докопались.

Настоящее воздействие на память "узнавать" диагностируется активным состоянием мобилизации и горизонтальными "пристройками" к глазам собеседника. Ваш взгляд как бы проникает в память другого человека, активизируя ее. Нет нужды повторять, что подобный внешний облик узнающего свидетельствует о его действительном желании что-либо узнать у другого, а также о его заинтересованности в собеседнике, о его уважительном к нему отношении.

Второе воздействие этой пары "утверждать", несмотря на кажущуюся простоту, также несет в себе определенные опасности. Воздействуя на память собеседника с целью что-то в нее вложить, мы очень часто забываем, что запомнить сразу большой объем информации трудно. Поэтому, давая, например, урок, спланируйте его так, чтобы в нем было немного утверждений-выводов, запомнить которые должны Ваши ученики. Для этих утверждений выберите самые важные, ключевые моменты и положения темы, произносите их не торопясь, весомо, уверенно. Содержание каждого утверждения не должно вызвать повода для размышления типа "А может, это и не совсем так?", не должно приглашать к обсуждению вопроса, так как для побуждения к этим действиям существуют другие способы: объяснять, узнавать и другие.

Я имею в виду такое словесное действие, как перечисление. Перечисление можно использовать и в просьбе, и в объяснении и в других словесных воздействиях, о которых речь пойдет дальше. В сущности, есть два вида перечисления: неограниченное и ограниченное. В первом случае наше объяснение будет выглядеть примерно так: "В труднопроходимых экваториальных джунглях живут небольших размеров животные: маленькие обезьяны ↑ — мартышки, ↑ маленькие птицы ↑, змеи ↑, разные насекомые ↑, другие маленькие животные ↑ и т.д. Попробуйте произнести эту фразу, повинуясь стрелкам, показывающим повышение интонации.

Произнесли? Как Вы ее услышали? Правильно, получается довольно-таки монотонно. И как следствие этой монотонности, внимание слушающих Вас учеников будет рассеиваться, и они многого не услышат, а следовательно, не узнают, не поймут.

Или же попросите кого-нибудь купить Вам в магазине: батон хлеба ↑, пачку масла ↑, колбасы ↑, плавленый сырок ↑, немного конфет ↑... Во-первых, это просто большой список покупок, и его трудно запомнить, а во-вторых, монотонность изложения Вашей просьбы будет лишь способствовать забыванию необходимых Вам вещей. Итак, неограниченное перечисление — это монотонность речи, при которой внимание аудитории к тому, о чем Вы говорите, ослабевает и фактически Вас перестают слушать. Однако использование неограниченного перечисления иногда дает положительные результаты.

Вы входите в класс, а ребята чем-то сильно возбуждены. Они плохо реагируют на Ваши призывы успокоиться, Вы видите, что они слушают Вас вполуха, короче, они заняты своими мыслями, переживаниями, делами. Причина подобного поведения может быть самой разной: от бурно проведенной перемены перед Вашим уроком до предвкушения интересного классного часа после Вашего урока. Вы, не зная причины возбуждения, тем не менее понимаете, что начать урок с объяснения новой темы нельзя. Тогда Вы можете сделать следующее: монотонно перечислять все то, что детям нужно сейчас сделать (сесть ↑, достать тетради ↑, ручки ↑, открыть дневники ↑, записать домашнее задание ↑: стр. 25—30 ↑, упражнение № ↑... ↑...) — и так до того времени, пока буквально усыпленные Вашими бесконечными перечислениями ребята не войдут в предложенный и в полном смысле этого слова навязанный Вами ритм поведения на уроке. Они успокоятся, немного расслабятся и отвлекутся от волнующих их проблем, и когда это произойдет — вот тут Вы и начинайте выполнять задуманное: объяснение новой темы или опрос по старой теме или все то, что планировалось. Но только помните: основная часть Вашего урока должна быть активизирующей детское внимание и их деятельность, следовательно, Вы должны быть сами в активном рабочем состоянии и совершать ясные, четкие, целесообразные действия.

Совсем другое дело — ограниченное перечисление. "В труднопроходимых экваториальных джунглях водятся животные небольших размеров: маленькие обезьяны ↑ — мартышки ↓, маленькие птицы ↑ и змеи ↓, разные насекомые ↑ и другие маленькие животные ↓". Попробуйте теперь произнести эту фразу вслух. Ощутили разницу? Конечно, следует иметь в виду и то, что ограниченное перечисление, используемое при перечислении большого количества единиц информации, по сути, превращается "в неограниченное со всеми вытекающими отсюда последствиями: та же монотонность, но в другом ритме, рассеивание внимания, "засыпание", "отключение" от урока и т.д.

Ту же монотонность придает Вашей речи не только повышение интонации (↑), но и неопределенная интонация (условно →). Кстати, обратите внимание: если Вы говорите либо повышая интонацию, либо "бросая" ее (то есть с неопределенностью в голосе), то Ваша мобилизация постепенно понижается, и чем дольше Вы говорите в таком стиле, тем меньше она будет в конце Вашей речи. И, наоборот, энергично понижая интонацию в

стиле ограниченного перечисления, Вы тем самым слегка повышаете свою мобилизацию. Поверьте, это очень заметно со стороны и многое говорит аудитории о Вашей готовности и желании с ней работать. Правда, есть одно исключение, когда повышение интонации идет параллельно с повышением степени мобилизации, но об этом немного позже.

Наверное, в каждом школьном предмете есть какое-то количество непреложных истин, которые Вы только что открыли детям на уроке и которые они должны знать наизусть. "Умножая минус на минус, всегда получаете плюс", "Деревья поглощают углекислый газ и выделяют кислород", "Самые высокие горы в мире — Гималаи" и т.д., этот перечень легко можно продолжить, но Вы уже поняли, что различного рода правила, определения, итоги и т.п. так и просятся, чтобы их произносили в словесном воздействии "утверждать".

Однако Вы, надеюсь, хорошо себе представляете урок, где что ни фраза, то утверждение. Хотелось бы слушать и запоминать информацию на таком уроке? Вряд ли. Ведь в сущности это ограниченное перечисление, но в очень больших дозах. Следовательно, общее впечатление — монотонность, но монотонность авторитарная, если хотите, то монотонность раздражающая, действующая на нервы. Учитель, который ведет такой урок, наверное, не подозревает, что он не говорит, а изрекает Истину, хотя содержание большинства тем уроков предполагает наличие информации, требующей активной работы мозга, располагающей к обсуждению, поискам Истины, а не потреблению ее в готовом виде. Очень скучно на таких уроках, и очень жаль такого учителя.

Как же добиться того, чтобы Ваши ученики Вас возненавидели за скуку и монотонность и наградили бы славным прозвищем "Зануда"? Очень просто: говорите короткими фразами и в конце каждой из них ставьте четкую интонационную точку — резко понижайте интонацию. Впрочем, можно ставить эту точку после каждого слова. Тогда эффект будет еще поразительнее: скорее всего Вас будут звать "Долдоном" (или "Долдоншей"). При этом говорите много, долго и обстоятельно. Прельщает такая перспектива? Тогда постарайтесь запомнить то, что Вы узнали из этого урока, а также повнимательнее следите за своей интонацией.

Кстати, об интонации, имеющей прямое отношение к воздействию "утверждать". Психологи говорят, что лучше всего усваивается и запоминается информация, которая дается в сравнении. Можно назвать такую интонационную форму (или прием) сопоставлением и противопоставлением. Разница между ними следующая: сопоставляя, мы стремимся подчеркнуть сходство сравниваемых объектов, противопоставляя же — их различие. Но интонационная схема в принципе одна и та же. То есть первая часть предложения говорится с повышением тона, а другая с понижением, причем чем больше интонационная "амплитуда", тем ярче, доходчивее наша фраза, тем легче она запоминается, "врезается в память".

Например: "Такая интонационная форма всегда эффективна не только ↑ в утверждении, → но и в объяснении ↓". Надеюсь, что, мысленно "услышав" эту фразу с большой интонационной амплитудой, Вы поймете, что и в объяснении сопоставление и противопоставление так же логичны и уместны, как и в утверждении. Вот здесь и требуется оптимальная или даже чуть повышенная мобилизация, чтобы овладеть вниманием аудитории и удерживать его.

Такие словосочетания, как "не только, но и...", "не столько..., сколько...", "так же, как и...", "не..., а..." и другие, им подобные, помогут Вам сделать Вашу речь ярче, понятнее и действеннее. Тренируйтесь, я желаю Вам удачи!

Теперь об очень распространенной ошибке среди преподавателей. Бывает так, что на занятии педагог совершает словесное действие УТВЕРЖДАТЬ, будучи абсолютно уверенным, что ОБЪЯСНЯЕТ. Тогда на следующем занятии, желая проверить то, как ПОНЯЛИ основные положения темы, он будет опрашивать, ориентируясь на понимание. А вот понимания-то и не будет. Учащиеся в лучшем случае записали и запомнили информацию, не вникнув в ее суть, так как речевое поведение педагога не способствовало организации их умственной деятельности в этом направлении. Естественно, получая невразумительные ответы, наш преподаватель выносит свой приговор этому классу: "Они не обучаемы! Вчера битый час объяснял им простые вещи, и никто ничего не понял!"

Воздействие "утверждать" легко распознается не только интонационно, но и по внешнему облику: человек не смотрит в глаза собеседника, не отслеживает работу его ума. Кстати, в утверждениях это и не нужно — тут нужно запомнить, а не понять. При утверждении руки могут двигаться вертикально, делая подкрепляющие жесты, как бы припечатывая каждую порцию информации, похлопывая ладонью по краю стола.

А сейчас я хочу, чтобы Вы представили себе ситуацию, где бы Вы задали вопрос, вынесенный в заголовок этого урока: "Мальчик Петя, как тебя зовут?" Наверное, это очень маленький мальчик, он только что научился говорить свое имя и очень трогательно его произносит. Вам очень хочется, чтобы он еще и еще раз сказал с непередаваемой детской картавинкой "Петя", и Вы тормозите его и без конца задаете этот вопрос. А Петя молчит. Он, конечно, маленький, но и он уже, наверное, понимает, что отвечать на такой вопрос трудно: ведь в нем уже есть ответ. И этот наш Петя еще не знает, что в мире есть бесконечное множество глупых вопросов как по форме, так и по смыслу, и потому не ведает, как ему поступить. Ведь отделяться от собеседника он еще не научился. Ну ничего — у него еще все впереди, он научится, как уже умеют нынешние ученики.

**Запомните: общаясь с человеком, Вы должны четко представлять себе, что в данную минуту Вам от него надо и, выбирая словесные действия соответственно Вашим целям, позаботьтесь об адекватности формы высказывания его сущности и содержанию.**

### *Домашнее задание*

1. Соберите вместе результаты всех тестов, которые были даны раньше. А теперь ответьте сами себе на вопрос, насколько они соответствуют Вашему представлению о себе, памятуя о том, что каждый тест в отдельности может дать совершенно необъективную картину. Ну, а серия разных тестов по сути своей об одном? Вот сейчас и определите: подтверждают они или опровергают вашу точку зрения на себя; чего больше: совпадений или расхождений; насколько результаты тестов увязываются между собой; можете ли Вы представить себе по результатам теста какого-то другого человека (не Вас самих)? Как он выглядит и что характерно для его поведения?

2. Упражнение "Набор энергии". Это некоторая модификация одной из динамических техник медитации.

Встаньте и примите свободную позу. Руки вытяните перед собой и сложите их ладонями вместе. Теперь, постепенно набирая в грудь воздух, начинайте тереть ладони друг о друга, также постепенно убыстряя движения. Максимально задержите воздух в легких, потом выдохните его. Повторите все с самого начала 5—6 раз. В результате этого упражнения Вы должны почувствовать прилив сил и энергии. Поэтому внимательно прислушайтесь к тому, как изменяются Ваши ощущения.

## УРОК 9

### И ВДРУГ НИ С ТОГО НИ С СЕГО ОТКРЫВАЕТСЯ ДВЕРЬ...

Переходя к знакомству со следующей парой основных способов словесных воздействий, я в полной мере осознаю, насколько трудную задачу придется нам с Вами сейчас решать. Проводить тренинговые занятия со студентами несравненно легче, так как на них происходит непосредственное общение, во время которого студенты видят и слышат то, что я показываю и говорю. Согласитесь, что, говоря о словесных воздействиях, лучше один раз услышать, чем сто раз прочитать. Описание того или иного речевого действия занимает чуть ли не половину страницы, а на тренинге достаточно одной короткой фразы, чтобы слушатели почувствовали, о чем идет речь. Причем фраза эта произносится на "тарабарском" языке, то есть на абсолютной фонетической бессмыслице "каля-маля", но тем не менее ее смысл, содержание и цель понятны всем, кто сидит в тренинго-вом круге.

Я произношу "каля-маля", и студенты говорят: "Вы приказываете". Следующая тарабарщина — "А сейчас Вы спрашиваете о чем-то" и т.д. На страницах этой книги я не могу произнести "каля-маля", я могу написать (что я и сделал), но угадать, что это в данный момент означает, невозможно, так как Вы не видите меня, не слышите тона, интонации, с которой это сказано. Ну, что же, придется прибегать к условным обозначениям интонационных и прочих особенностей речи. А Вас я попрошу на этом уроке еще больше активизировать свое воображение. Сейчас оно нам очень пригодится.

Представьте себе ту особую форму словесного действия (интонацию, темп речи и т.п.), а также некоторые особенности внешнего облика человека (выражение глаз, мимику т.д.), который начинает рассказывать интересную сказку трехлетнему ребенку. Ну что-то вроде: "В темном ↑, те-емном ↓, дрему-учем лесу-у↑ стояла избушка на курьих ножках .→.."

Можете себе представить трехлетнего малыша, который слушает такую сказку? Он увлечен? Заинтригован? Ему хочется поскорее услышать, что будет дальше? Несомненно. А теперь я спрашиваю: этот ребенок знает, что такое "темный лес"? Конечно, знает: темный — это когда в комнате темно и ничего не видно. А вот знает ли трехлетка, что такое "дремучий"? А Вы сами знаете? Можете дать точное определение понятию "дремучий лес" не в переносном, а в прямом его значении? Извините, но я в этом сомневаюсь. Нет, не подумайте, что я сомневаюсь в уровне развития Вашего интеллекта. На этот вопрос студенты на тренинге всегда отвечают довольно правильно: "непроходимый", "мрачный", "страшный" и т.д. Я уверен, что и Вы примерно так же ответите и будете правы. Но задумывались ли Вы, откуда Вам известно смысловое значение этого слова? Или Вы смотрели в толковом словаре русского языка? Вряд ли. Скорее всего. Вы усвоили это понятие в раннем детстве, когда Вам рассказывали или читали сказки.

Кстати, по Далю, "дремучий лес" — лес старых деревьев. Все, точка. "А вот всякие ужасы — страшный, мрачный, непроходимый — это уже работа воображения, и правильная причем работа.

Слово "дремучий" наверняка произносилось так же таинственно и мрачно, как слово "темный", тем самым делая эти два понятия почти синонимами. Потом Вы росли, начинали интуитивно ощущать разницу между "темный" и "дремучий", но вот дать его полное определение, близкое к определению толкового словаря, скорее всего не сможете. Да это и не нужно, если Вы не профессиональный филолог.

А если бы маленькому ребенку рассказывали сказку вот так:

"В темном-темном (мрачно и таинственно), дремучем-дремучем (весело и радостно) лесу (снова таинственно и мрачно)..." Какое понимание слова "дремучий" сложилось бы тогда у малыша? Да прямо противоположное его истинному значению! Рано или поздно повзрослевший мальчик разобрался бы в этом вопросе, конечно, но в те далекие годы он бы имел о нем неправильное представление. Кстати, подумайте, нет ли в Вашем жизненном опыте такого же случая: с детства думали, что какое-либо слово означает то-то и то-то, а потом выяснилось, что на самом деле все совсем не так.

Но вернемся к тому особому словесному воздействию, в котором рассказывают сказки и другие сверхинтересные новости. Оно называется "удивлять" С ним в паре другое словесное воздействие — "предупреждать". Оба они адресуются нашему **воображению с целью раздвинуть его границы** и впустить в них нечто новое, чего еще не было в нашем воображении, а следовательно, в нашем знании, опыте, переживаниях и т.д. Объединяя "удивлять" и "предупреждать", назовем это воздействие "расширением воображения".

Итак, когда рассказывают сказки или сообщают неожиданные интересные новости, то, как правило, расширяют воображение собеседников. При этом не просто передается какая-то информация (ее можно довести до сознания через объяснение, утверждение и другие действия), а активизируется воображение партнеров по общению, и воображение делает усвоение неких фактов образным, ярким, то есть более эффективным. В первую очередь это относится к информации, имеющей в своей основе абстрактный характер. Поясню на примерах.

Однажды я был на уроке литературы, где учительница давала урок по роману "Война и мир". Хочу привести фрагмент ее речи, пользуясь условными значками: "→" — это будет означать монотонность речи, неопределенность интонации, как бы зависающей в воздухе, то есть фактически без изменения интонации вообще; в скобках я помещаю фразы, адресованные ученикам класса. Ну а Ваша задача "услышать" приведенный ниже текст:

"Толстой сравнивает князя Андрея с дубом, вернее, его душевное состояние. Великий писатель (Ты можешь сидеть спокойно и слушать?) рисует нам голые ветви осеннего дуба, → и мы понимаем, что в душе Болконского так же пусто — неуютно и одиноко. → (Я кому сказала "перестань"!?) — Осенним хладом веет от страниц, → где дается описание этого дерева, — давайте найдем в тексте это место (Ты уже нашла?) и прочитаем его, → пережив вместе состояние душевного кризиса → — так, как это мастерски делает Лев Николаевич Толстой (А ты почему не ищешь?)..."

Я хочу еще раз обратить Ваше внимание, что это не какая-нибудь пародия на педагогические темы. Это слепок с реальности.

Давайте не будем обращать внимание на содержание приведенной цитаты, а поговорим вот о чем. Вы поняли, что у князя Болконского душевный кризис и что ему пусто, неуютно и одиноко? Молодцы! А что-нибудь еще Вы здесь почувствовали? Как Ваше воображение, нарисовало этот дуб с голыми ветвями или как-нибудь еще? Думаю, никак не нарисовало. Кстати, и не нарисует ничего и никогда, если читать, "как пономарь". Здесь никакого воздействия на воображение не было. Объяснение? Может быть. Утверждение? Тоже может быть. Другими словами, учительница проинформировала своих учеников, что описание природы у Толстого играет роль зеркала, в котором отражается душевное состояние героев романа.

А если применить воздействие "удивлять" с целью расширения воображения? Давайте попробуем. Уберем в тексте монотонность, обозначим стрелками подъемы и понижения интонации, многоточием — паузы, наполненные ожиданием чего-то интересного, зажжем в глазах учительницы огонек предвкушения соприкосновения с

тайной искусства и огромного желания поделиться этой тайной со своими учениками. Ну, включайте свое воображение.

"Но когда на душе князя Андрея светло и радостно ↑ Толстой снова показывает (Да, да! Я не оговорила!), именно показывает нам тот же дуб ↓. Но какой ↑... ? Лучи яркого, золотого солнца ↑ водопадом ↓ льются на зеленую крону дерева... Оно все наполнено солнцем и радостью жизни ↑!.. И мы очень хорошо чувствуем, что на душе князя также светло и радостно ↓... Давайте найдем это описание в романе и... нет, не вслух, а про себя... каждый это описание прочитает..."

Ну, а сейчас появился перед глазами хоть один золотисто-зеленый дубовый листочек? Как бы Вы восприняли такой рассказ учительницы? И вообще, Вам хоть чуть-чуть захотелось перечитать эти страницы романа?

Настоящее предупреждение — это тоже расширение воображения. Так же, как и в примере с "Войной и миром", предупредить о чем-то можно по-разному.

"Если не сделаешь домашнее задание, то я тебе поставлю "2", — говорит спокойным тоном учитель. Воображение нерадивого ученика в данном случае не вовлекается в осознание последствий: "Ну, 2. Ну, и что? Не в первый раз и не в последний..." Здесь, вероятнее всего, утверждение: мол, запомни, что тебя ждет. Ученик, может, запомнил, а может, тут же забыл, так как данная оценка его не волнует совершенно. Но можно произнести эту же фразу по-другому. Чисто технически это может выглядеть так: в конце предложения не ставить интонационную точку, а, наоборот, поднять интонацию вверх, затем сделать паузу, а потом можно помочь воображению ученика вопросом: "И ты можешь себе представить, что будет дальше?.." На этот вопрос ответа не требуется, но воображение нерадивого школьника должно нарисовать ему некую перспективу его дальнейшего бытия с двойкой по данному предмету. Чем сильнее развито воображение, тем оно ярче и богаче и, следовательно, убедительнее будет воздействовать нарисованная в воображении картина последствий. Вот Вам, кстати, и прямой намек: оказывается, воздействуя на воображение своих учеников, нельзя ждать одинаковой эффективности своего воздействия, так как уровень развития воображения у всех разный.

Итак, "удивлять" — это очень яркое, образное воздействие, направленное на расширение воображения, что, в сущности, обогащает личность человека, способствует ее развитию. Стоп. Немного о прозе жизни. В планах уроков, которые Вы будете давать во время педагогической практики, от Вас будет требоваться решение триады: трех задач урока, связанных воедино. Это: обучающая (чему научить), воспитывающая (что воспитать) и задача развития (что развить).

Опыт работы со студентами во время подобной практики показывает, что для них не представляет труда сформулировать задачу обучения (взяли учебник, открыли нужный параграф — там все написано!). Менее уверенно студенты формулируют воспитательные задачи, хотя и встречаются такие записи: воспитательная задача — воспитать на уроке чувство патриотизма. (Здорово, не правда ли? Раз-два — и за один урок взяли и воспитали патриотизм. А на следующем уроке воспитали интернационализм. Такими темпами за один месяц можно воспитать все, что написано в учебниках по педагогике.)

Но вот формулировка развивающей задачи ставит очень многих в тупик. Повторяю, я не сторонник рецептурной педагогики, но в данном случае, мне кажется, могу действительно помочь советом. Если позволяет тема урока, характер сложившихся отношений с классом, то при объяснении нового материала заранее спланируйте применение воздействия "удивлять", тогда можно смело ставить развивающую задачу: развитие воображения у ребят, приобщение их к творческому подходу в приобретении знаний (ведь без воображения творчества не бывает).

Правда, эта идея работает не везде и не всегда. Наиболее эффективно расширение воображения на уроках гуманитарного цикла. Там сам материал просто требует работы



фантазии. На уроках же математики, химии, физики поле для применения этого воздействия гораздо уже. Ну представьте себе, как Вы с таинственным видом будете говорить: "2х плюс 3у равно... 5х плюс у!!!" Или, опять-таки интригуяюще, чтобы у ребят сложилось ощущение грядущей детективной истории, объявить тему урока: "Крекинг... нефтепродуктов..." и начать объяснение этого загадочного и полного тайн индустриального процесса. Лично мне кажется, что на уроках технического цикла воздействие, направленное на расширение границ воображения, наиболее мощно и эффективно работает там, где требуется рассказать, например, биографию ученого, историю какого-то открытия и его дальнейшую судьбу и т.п. Хотя, возможно, я и ошибаюсь. Смотрите сами, думайте тоже сами и пробуйте, экспериментируйте, творите.

Почти синонимами к "удивлять" будут такие Ваши словесные действия, как "интриговать" (А сейчас я вам расскажу то, о чем вы никогда раньше не слышали...), "хитрить" (Неужели вы не можете догадаться, это ведь так просто...), "сплетничать" (Ты и представить себе не сможешь, с кем я вчера видела...) и т.п. Но у всех у них задача одна — активизация работы воображения Ваших собеседников.

Объединенное воздействие "расширять воображение" хорошо проявляется в такой интонационной форме, как "эпическая речь" (или "эпическое повествование"). Это особый стиль повествования, когда у слушателей возникает твердое убеждение, что говорящий, во-первых, знает куда больше, чем говорит, а во-вторых, то, о чем он рассказывает, имеет огромное значение: оно масштабно, значительно и, конечно же, интересно. Чисто технически эпическая речь получается, если все точки в тексте превратить в запятые, увеличить амплитуду интонаций и говорить увлеченно, с азартом, то есть в повышенной мобилизации. Однако содержание также имеет огромное значение: смешон учитель, с пафосом рассказывающий о системе кровообращения лягушки или какие-то всем известные вещи, не добавляя от себя ничего нового. Но учитель, читающий в классе романтическую поэму, — это уже совсем другое дело.

Я очень хорошо понимаю, что превращение точек в запятые не есть настоящая эпическая речь. Я упомянул об этом для того, чтобы Вы имели хоть какую-нибудь конкретную "зацепку", если, прочитав этот урок, не смогли понять и прочувствовать то, что я хотел до Вас донести. Ведь помните: есть такие ситуации, когда лучше один раз услышать, чем сто раз прочитать (и уж, конечно, лучше один раз сказать так, КАК надо, чем описать то, КАК надо это произносить).

Поэтому, если не зазвучала в Вашем воображении возвышенная эпическая фраза, то попробуйте прислушаться к речи других людей (неважно где: в телепередачах, в кино, на лекциях, где-то еще), и, надеюсь, усвоив теорию этого урока, "примерить" то, о чем я рассказал здесь, на реально звучащую речь. Я думаю, Вы увидите, услышите и поймете то, чего мне не удалось до конца выразить на этих страницах.

Немного пофилософствуем. Воображение само по себе очень сильная сторона личности человека. Развивая воображение, мы тем самым развиваем личность. Известно, что детское воображение богаче и разнообразнее, чем у взрослого. Куда потом девается детское умение фантазировать, кто способствует его исчезновению или уменьшению — сейчас не об этом речь. Чаще всего воображение, фантазии рождают некие образы, большей частью абстрактные, обобщенные, но тем не менее яркие и достаточно точные (помните, "дремучий лес" — образ, привнесенный во взрослое мироощущение из детства?). Развитая способность вообразить, представить выглядит очень привлекательно и свидетельствует о творческом развитии личности.

Возвращаясь к педагогике, зададим себе вопрос: в том самом пресловутом процессе обучения нужно ли (да и возможно ли?) добиваться освоения ребенком **всего** объема **всех** программ **всех** школьных предметов? Но у людей (и дети здесь не исключение) есть определенные врожденные задатки, способности и склонности, в том числе и

к определенному типу учебных предметов. Какой-то предмет дается легко, на этих уроках интересно, домашние задания выполняются с удовольствием и без лишнего напряжения. А вот другие предметы... Здесь все не так: и неинтересно, и непонятно, и душа не лежит, и от мысли о выполнении домашнего задания тянет в глубокое уныние. Я сгущаю краски? В школьной жизни не так? Конечно, есть ребята, которые одинаково легко справляются со всеми предметами школьной программы, но их мало. Есть и такие, которых, вроде бы, ничто не интересует - ни алгебра, ни литература, ни биология. Можно ли им помочь, превратив кошмар среднего образования во вполне приемлемую деятельность по обучению и развитию?

Может быть, на тех предметах, которые "не идут" у какого-то ученика, и не ставить задачи полного выполнения требований программы, а попытаться дать самые общие сведения по любой теме, сформировать **образ** какого-либо явления, понятия, закона. Например, у ученика неладит с физикой, она ему непонятна, неинтересна и, как он уверен, не будет нужна в дальнейшей жизни. Тогда, наверное, не следует требовать от него дотошного знания и запоминания законов аэродинамики — пусть в сознании ученика закрепится образ крыла самолета специальной конструкции. Согласно самым общим представлениям о полетах ученик уже знает, что в полете многотонной "стальной птицы" нечистая сила участия не принимает. Основы материальности окружающего мира, сформированные у этого "гуманитария" на уровне конкретизированных или абстрактных образов, что происходило на других уроках, и на уроках физики в том числе, — вот главная цель, как мне кажется, деятельности учителя физики с таким учащимся.

Учебные предметы могут быть самыми разными, образы — тоже, но самое главное заключается в том, что не будет насилия в учебе по нелюбимому предмету, занудных уроков, неприятностей с учителями, кошмаров домашних заданий... Утопия? А у Вас лично были в школе нелюбимые предметы и уроки? Как Вы себя на них чувствовали? Что Вы запомнили из тех курсов? Что Вам пригодилось в жизни из того, что насильно "впихивали" Вам в голову против Вашего желания, понимания и возможности это принять?

Но это уже другой разговор на другую тему. Вернемся к развитию воображения.

Фрагмент психотерапии — науки об уходе, заботе о душевном состоянии человека (не путать с психиатрией, которая изучает болезни психики!).

В методике, которой часто пользуются психотерапевты, работая с клиентом, чтобы помочь ему избавиться от угнетенного состояния духа, есть такой прием, как "расширение границ воображения". Человек, мучающийся какой-то жизненной проблемой, конечно, может и сам найти выход из сложившегося положения, но чем-то этот выход, принятое им решение не нравятся ему, тревожат его, причем происходить это может и на подсознательном уровне, но беспокойство остается. Вот тогда то ему и нужен психотерапевт, которому он расскажет о своих житейских коллизиях. Зачастую, рассказывая о своих проблемах, люди тут же и выкладывают свое решение этих проблем, действуя достаточно агрессивно, мол, думал-думал и придумал единственно правильное решение — "Разведусь!", "Уйду с работы, хлопнув дверью!", "Подам в суд!" и т.п.

Вот тут психотерапевт, сознание которого не должно находиться под влиянием негативных эмоций, обуревающих пациента, может попытаться расширить круг понимания тех последствий, к которым может привести принятое клиентом решение. Именно здесь психотерапевт применяет воздействие "расширения воображения", предупреждая, интригуя, удивляя человека, то есть заставляя своими словесными действиями работать его воображение. При этом он избегает прямых советов, указаний и конкретных рекомендаций. Психотерапевт ничего не навязывает клиенту, он активизирует его воображение, и оно уже само рисует человеку безрадостные, унылые, тягостные или, наоборот, приятные, живые, светлые картины-результаты его дальнейших

предполагаемых действий. Клиент, представив их как можно четче, должен увидеть, понять и осознать все САМ — тогда и будет достигнута желаемая эффективность его прихода на консультацию без какого-либо давления со стороны психотерапевта.

Подобный подход вполне правомерен и плодотворен в педагогической деятельности, когда учитель или родитель не диктует свои соображения, не навязывает свою волю, не давит на психику ребенка угрозами или своим авторитетом, а, грамотно и умело воздействуя на воображение маленького человека, дает ему возможность увидеть, понять, осознать возможные негативные последствия необдуманного шага и самостоятельно принять позитивное решение.

Я вообще считаю, что педагогическая деятельность должна быть **только психотерапевтического характера**, то есть такой деятельностью, в которой нет насилия над личностью, где педагог исповедует и претворяет в жизнь тезис "Не навреди себе и ребенку!". Но, увы, в школах часты случаи **дидактогении** — нанесение психической травмы ребенку учителем сознательно или неосознанно.

Говоря о развитии воображения, нельзя не остановиться на таком явлении, как безудержное фантазирование. Здесь уже речь пойдет больше о нас самих, нежели о том, как мы будем развивать воображение другого. Есть реальная опасность бездумно следовать своему воображению, не контролируя его и не управляя им. "Непилотируемый" полет фантазии может нанести значительный вред психике человека, хотя в редких случаях может и привести к созданию шедевров искусства или к Великим Научным Открытиям. Фразы "не от мира сего", "сумасшедшие идеи", "Парит в заоблачных высотах" и т.п. прежде всего характеризуют людей далеко не стандартных, в своем роде выдающихся и скорее всего талантливых. Но мы-то говорим о подавляющем большинстве, кому подобный вид работы безудержного воображения не приносит ничего хорошего, кроме депрессии, душевного дискомфорта и житейских неурядиц. После "полетов наяву" они возвращаются на "грешную землю", где их ждут нерешенные проблемы, тягостные ситуации, ненавистные окружающие, и **человек начинает ненавидеть себя, других, свою профессию и жизнь вообще**. Подобные "полеты" воображения не только не помогают решить проблемы, но и парализуют волю, мышление, энергию, отвлекают человека от реальности и поисков действенных путей выхода из, казалось бы, тупиковых ситуаций.

Судите сами, фантазии типа "Вот буду хорошо учиться и тогда...", "Была бы я такой красивой, чтобы...", "Если бы я был самым сильным, то тогда бы я..." и им подобные по своей сути бесплодны. Человек нафантазирует себе яркие картины своего интеллектуального могущества, поголовного оцепенения окружающих от его неземной красоты, картины панического бегства вчерашних обидчиков от силы и ловкости новоявленного супермена, получит от этого процесса море удовольствия, а потом... А потом состоится возвращение "с небес" и горькое осознание того, что ничего не изменилось в реальной жизни, все осталось прежним: недалекий ум, неказистая внешность, хилая фигура...

Работа воображения должна быть направлена во вне, то есть на реальные преобразования окружающей действительности и себя в ней. Фантазии во внутрь, то есть только для того, чтобы представить, вообразить, помечтать — верный путь в невроз и далее уже в психоз. Управлять своим воображением означает не отрываться от действительности, искать, находить, придумывать, в конце концов, пути и способы более комфортного существования и плодотворной деятельности в нем. А этому можно и стоит учиться, и прежде всего самому, а потом уже и помочь в развитии воображения детям — своим собственным или учащимся своего класса.

Однако мы немного отошли от значимости словесных воздействий "предупреждать / удивлять" в поведении учителя на уроке. Но, надеюсь, наш краткий экскурс в

психотерапию не пропадет даром. Вернемся в педагогику. Мне кажется, что Вы поняли главную идею применения этих словесных воздействий.

**Запомните: знания, представления, образы, понимание сущности происходящих процессов можно формировать не только при объяснении, но и при грамотном воздействии на воображение.**

В этом случае Вы встретитесь с благодарной аудиторией: достаточно активное детское воображение учащихся найдет в Ваших действиях знакомое, понятное, близкое и интересное; общение с детьми станет плодотворнее, а положительные результаты Вашей совместной деятельности не замедлят сказаться.



И еще одно предостережение: если уж "вдруг ни с того, ни с сего открывается дверь...", то за ней должна быть настоящая неожиданность. Хотите удивлять — так позаботьтесь, чтобы это было действительно удивительно для учеников, тем более что и в жизни, и в содержании учебных предметов таится много самых настоящих открытий.

Учитесь открывать их заново вместе с Вашими учениками.

### *Домашнее задание*

Упражнение "Свеча".

Постепенно наполняйте свои легкие воздухом снизу доверху. При этом вдыхайте воздух через нос, а выдыхайте через округленный рот. Причем поток выдыхаемого воздуха должен быть равномерным. Для этого поставьте перед собой зажженную свечу и следите за тем, чтобы пламя было отклонено выдыхаемым воздухом равномерно.

Выполняя это упражнение, засекайте время по секундной стрелке: время вдоха и время выдоха отдельно. Вы должны стремиться к тому, чтобы время выдоха (равномерного!) было в несколько раз дольше времени вдоха.

## УРОК 10

### МОЛОДЕЦ, САДИСЬ.

На этом уроке мы заканчиваем наш разговор об основных способах словесных воздействий и начнем его, наверное, с самого простого из всех — "звать".

Это воздействие служит для привлечения внимания партнера по общению. Собственно, прямого общения, активного взаимодействия еще нет, но вот мы зовем, окликаем человека и вступаем с ним в разговор, высказываем ему что-то, задаем вопрос, выслушиваем ответ — то есть начинаем непосредственно общаться с ним. В зависимости от обстоятельств текстовое содержание воздействия "звать" может быть самым разнообразным: от оклика "Эй, там!" до произнесения имени того человека, которого мы зовем, тем самым привлекая его внимание к себе. Но раз мы привлекли его внимание к себе, значит, нам от него что-то нужно. Поэтому в чистом виде "звать" встречается довольно-таки редко. Обычно и чаще всего, окликая нужного нам человека, в самом оклике мы уже даем ему достаточную информацию о том, зачем он нам нужен.

Посмотрим, как это воздействие "работает" в педагогическом взаимодействии. Учительница что-то объясняет, но вдруг, прервав себя, окликает девочку по имени, произнося его буквально по слогам, очень весомо, резко понизив интонацию в конце имени, при этом укоризненно покачивая головой: "Ма-ри-на!" Марине сразу становится ясно, что учительница заметила ее посторонние разговоры с соседкой по парте и недовольна ее поведением. А весь внешний облик и особая интонация словесного воздействия учительницы почти дословно говорят следующее: "Я вижу, Марина, что ты меня не слушаешь. Так вот знай, мне это не нравится. Я хочу, чтобы ты не отвлекалась на уроке". Реакция Марины будет незамедлительной и соответствующей воспринятой информации: "Я вас внимательно слушаю. Больше не буду отвлекаться".

Смотрите, сколько слов пришлось написать, чтобы дать смысловой эквивалент того, что было заключено во внешнем облике учительницы и в одном-единственном слове, которое она произнесла. Внимание Марины было привлечено к нашей учительнице, но тон, которым было произнесено ее имя, уже дал Марине первичную информацию о том, зачем она нужна учительнице, а последующий взгляд на нее и укоризненное покачивание головой завершили оценку сложившейся ситуации: ею, то есть Мариной, недовольны.

Привлекая внимание своих учеников, называя их по именам или по фамилиям, мы явственно даем им понять, что сейчас нам от них нужно. Я не буду здесь писать всевозможные имена, чтобы проиллюстрировать предыдущее утверждение, так как, надеюсь, Вы поверите в то, что таким способом можно передать самую различную информацию. Например, удивление (Как, ты не работаешь на уроке?), приказ (Немедленно прекрати!), намек на грядущие неприятности (Я давно за тобой наблюдаю и вижу, что придется...) и т.д. и т.п. Учителя и вожатые могут одновременно позвать не одного человека, а сразу целый класс или отряд. "Ребята!" — и в этом зове может быть готовность сообщить им какое-то очень приятное известие или, наоборот, предупреждение, что сейчас им сообщат нечто весьма далекое от положительных эмоций.

Короче говоря, "звать" — это привлечь внимание и дать первичную информацию о характере предстоящего общения, и воплощается это практически в любом текстовом варианте.

И, наконец, последняя пара словесных воздействий **"ободрять — упрекать"**. Они адресуются эмоциональной сфере человека, его чувствам, а цель их применения — изменить самочувствие партнера по общению. Поэтому для "ободрять" можно

подобрать другие синонимы: "утешать", "одобрять", "хвалить", "веселить", "благодарить", но все они будут применяться для того, чтобы улучшить, повысить самочувствие человека, пробудить в нем положительные эмоции.



В качестве синонима к "упрекать" можно назвать "стыдить", "укорять", и все эти действия понижают уровень эмоционального состояния, ухудшают психическое самочувствие человека. Я думаю, что с точки зрения содержания этой пары словесных воздействий Вам все ясно.

А вот об их сущности я хочу поговорить подробнее. Давайте немного пофилософствуем. У нас сейчас явственно ощущается эмоциональный голод. То ли отдаленность людей друг от друга и, как следствие этого, некая замкнутость, "отгороженность" этому виной. Что — век НТР, создающий роботов, в какой-то мере "роботизирует" и нас? Могут быть еще и другие причины, или они все вместе уже повлияли на нас таким образом, что на улицах сплошь озабоченные лица, а смех и улыбки в школах можно увидеть лишь на переменах, а слезы сопереживания — только при просмотре мексиканских сериалов. Я не берусь, повторяю, анализировать сложившуюся ситуацию, выискивать ее причины — меня сейчас очень волнуют ее последствия: мы стали черствее, равнодушнее даже по отношению к себе, не говоря о других. И те немногочисленные события, которые вызывают у нас радостные эмоции, как правило, не оказывают на нас ощутимого влияния в дальнейшем. Да и сами эти "радостные эмоции"... Вы задумывались над тем, что они из себя представляют?

Психологи выделяют два типа удовольствий, которые способствуют возникновению положительных эмоций у человека. Первый тип — конструктивный. Мы с радостным предвкушением ожидаем какое-то событие, которое будет нам очень приятно, принесет удовольствие, радость, от него мы станем духовно и эмоционально богаче. Это может быть какое угодно событие. Для маленького ребенка это предстоящая поездка в гости к бабушке, где будет много вкусных пирожков и конфет, а также повышенная заботливость бабушки. Для взрослого это отпуск, во время которого его ждет масса интересного. Вероятность свершения обоих этих событий достаточно велика, и уже одно это способствует возникновению дополнительных положительных эмоций.

Другой тип — удовольствие избавления. Это когда нам радостно или хорошо относительно того, от чего мы только что избавились, от чего-то неприятного, вызывающего отрицательные эмоции, негативную реакцию, но при этом ничего взамен не получаем. Избавились, и все.

На тренингах, объясняя студентам сущность положительных эмоций второго типа, я говорю слушателям: "Представьте себе, что к Вам приходит экстрасенс-ясновидец и говорит, что через два года Россия выйдет на первое место в мире по качеству жизни населения. Все будет доступно по ценам, в больших количествах и высшего качества. Как Вы отреагируете на такое авторитетное предсказание?" Студенты, уловив шуточный оттенок моей сентенции, с удовольствием подхватывают игру и кричат: "Ура-а-а!" Я начинаю каждого спрашивать: "А чего "Ура!"? Что Вас так порадовало?" И большинство отвечает примерно так: "Не будет очередей за действительно хорошими вещами!", "Не надо будет трепать себе нервы поисками нужной вещи", "Не будет спекулянтов!", "Не будет подделок!" и т.д. и т.п. Вот она, бурная радость избавления от отрицательных эмоций, вызванных низким качеством нынешнего быта.

Вы мне можете возразить, что, мол, избавление — да, но и приобретение тоже налицо: пошел в магазин и, не переплачивая, не теряя времени на поиски, взял и купил. Но ведь подобная радующая душу ситуация — это НОРМА. Это некий оптимальный и необходимый уровень, от которого и должен идти отсчет вверх к настоящим радостям духовного и эмоционального разнообразия и богатства. А тут получается, что для нас этот нормальный уровень становится чуть ли не пределом радостных переживаний и мечтаний.

Но это одна сторона. Нам с Вами, занимаясь педагогической деятельностью, важно помнить еще об одной стороне удовольствия избавления. Ситуация из области семейного воспитания: мать рассерженно и с угрозой говорит сыну. "Ну ничего! Вот придет с работы отец, он с тобой по-другому поговорит! Да так, что неделю сидеть не сможешь!" Что будет происходить с эмоциональной сферой этого мальчика? Какое у него будет настроение весь остаток дня? Ответы не пишу: Вы их наверняка хорошо себе представляете. Но вот приходит с работы отец, которому мать успевает рассказать о непростительном поведении сына за время, пока он переодевается в домашнюю одежду. И отец, у которого своих отрицательных эмоций больше, чем надо (одна дорога домой в час "пик" чего стоит!), да еще и голодный, так как ужином его еще не накормили, зовет резким тоном сына к себе, одновременно выдергивая брючный ремень... Вскоре, уже после ужина, мать удивленно замечает отцу: "Смотри-ка, какой стал шелковый, даже повеселел. Значит, только ремень понимает, а когда нормальным языком объясняешь — нет! Значит, почаще надо ума вкладывать!"

А мальчик действительно весел, у него неплохое настроение. А как же иначе? Вы представляете, в каком настроении он был полдня, ожидая наказания? Тут и муки совести, и страх, и пугающая неизвестность наказания, и еле-еле тянущееся время до прихода отца (уж скорее бы пришел, что ли!). И вот он пришел! Да, было больно и страшно, но ведь это быстро кончилось! И вот уже нет тягостного ожидания, страха перед наказанием: оно уже свершилось, и нечего о нем больше думать!

Конечно, так реагируют не все, но очень многие дети. Но суть вот в чем — я описал вкратце механизм формирования так называемого садомазохистского комплекса. В дальнейшем он может привести к тому, что человек будет мучить других, мучиться сам, и это доставит ему положительные эмоции. От детей, например, часто можно услышать высказывание типа: "Вот умру вам назло и посмотрю, как вы будете плакать!" Это естественная реакция детской обиды на взрослых, но очень плохо, если она, видоизменяясь, конечно, станет стержнем поведения уже взрослого человека.

Итак, у нас эмоциональный голод, нам не хватает проявления чувств со стороны тех, с кем мы учимся, работаем, кого мы обучаем и воспитываем. Всем нам так не хватает человечности в общении: ведь в лучшем случае это чаще всего просто расположенность к нам со стороны коллеги, однокурсника, преподавателя, причем выраженная достаточно нейтрально и сдержанно, будто бы мы стесняемся эмоционально ярче показать свое отношение к другому человеку.

Однако есть такая область эмоциональных контактов, где "голода" мы не испытываем. Скорее там уже наблюдается явное пресыщение. Я говорю об отрицательных эмоциях. Их, к сожалению, много в нашей жизни как таковой, и, что гораздо хуже, они преобладают в педагогической деятельности. Прошу меня правильно понять: я не призываю к положительному фону общения во что бы то ни стало. Только, мол, улыбка, только пятерка, только радость и смех. Я говорю о создании положительного фона как изначальной ступени, с которой должно начинаться педагогическое взаимодействие: общение и совместная деятельность. Предпосылки для этого есть, просто очень часто мы этого не видим или не даем себе труда увидеть. Вы познакомились со словесными воздействиями "ободрять", "утешать", "хвалить".



Есть ли им место в школе или в детском лагере? Несомненно, есть. Часто ли в школе ободряют, утешают, хвалят? Можно сказать "да". Но как? Вот об этом и пойдет дальше речь. Памятуя, что это воздействие адресовано эмоциям человека с целью повышения его самочувствия, посмотрим, что иной раз происходит, когда учителя или вожатые хвалят, как они думают, своих воспитанников.

Педагогическая практика IV курса. Школа. Урок английского языка. Перед группой стоит студентка-учительница (степень мобилизации — 3). Ученик отвечает, иногда ошибается, его вяло поправляют. Наконец ответ закончен. Студентка, впервые за весь ответ, смотрит на ученика и медленно, абсолютно без всякого выражения на лице говорит:

"Молодец... Садись...!" Далее она что-то отмечает на своем листочке бумаги и поднимает отвечать следующего ученика.

Тот, который уже ответил, садится на свое место с немного растерянным выражением на лице. Его недоумение вполне понятно: "А что поставили?" Его руки то схватят дневник (пусть поставит скорее заработанную четверку. А вдруг даже и пятерку!), то неуверенно оставляют дневник в покое (а если "3", а то еще и "2"?). Я сижу сбоку от него и немного сзади, и мне очень хорошо видно его лицо, по которому легко читаются все его мысли: "Да нет, какая двойка, я же все сказал. Значит, скорее всего, "4". А может, "5"? Ведь сказала же, что я молодец. А вдруг "3"? Уж больно тон какой-то непонятный". В конце концов он просит девочку, сидящую впереди, посмотреть, что же ему поставили за его ответ. Девочка, вытянув шею и повернув набок голову, пытается разобраться в записях на листочке бумаги, которая лежит на учительском столе. Ей это не удается, и она, повернувшись к мальчику, выразительно пожимает плечами и отрицательно качает головой: мол, не смогла узнать.

Рядом со мной сидит мальчик из "трудных". Тихонько его спрашиваю: "Как ты думаешь, что поставили тому мальчику?" "Трудный" тоже пожимает плечами и говорит: "Наверное, "4" и, помолчав, добавляет: "Или "3". Но тогда мне поставили "2" (он отвечал в самом начале урока, отвечал со множеством ошибок и не удостоился ни устной оценки своих усилий, ни каких-то комментариев со стороны студентки вообще). Тут я понимаю, что он сидит и тоже думает о своей оценке. Не то чтобы она его уж очень-то волновала, но все же... Я окидываю взглядом группу, и у меня создается впечатление, что половина группы также думает о том, какую оценку поставили предыдущему ученику. Волей-неволей, вполуха слушая других, дети гадают: "3"? "4"? "5"? И в этот момент студентка, прервав отвечающего, хлопает в ладони и громко говорит: "Почему никто не слушает? О чем вы думаете? Не отвлекайтесь!"

Комментировать ее вопросы мы не будем: они из известной Вам серии педагогических глупостей. А вот в остальном разобраться стоит.

Когда закончился урок, я подошел к студентке и поинтересовался ее оценкой ответа того мальчика. Студентка удивленно сказала: "Я поставила ему "5". А что? Я даже похвалила его, сказала, что он молодец!"

Да, сказала. Но радости это никому не доставило, более того, "молодец" прозвучало сомнительной похвалой, тем самым дав повод для самых разных мнений как у отвечавшего ученика, так и у многих ребят из группы. Я уже не говорю о том, что ученики отвлеклись от урока, а уж тот мальчик вообще уже больше ничего не слушал и не воспринимал.

Но это еще не конец нашей истории. Анализируя тот урок, я высказал свое замечание студентке по поводу того, что не надо бояться поощрять ребят и хвалить за хороший ответ. Это слышали и другие студенты, которые находились на педагогической практике в той школе. И вот на следующем уроке, который давала уже другая студентка, мы все услышали уже хорошо выраженное одобрение отвечающих учеников. Первой была

девочка. Она ответила и услышала: "Молодец, садись!" Это было сказано выразительно (степень мобилизации — 5, значит, действия студентки уже можно было правильно воспринимать и диагностировать), искренне (студентке действительно понравился ответ), с воодушевлением (это уже как поощрение других). Девочка зарделась, села на свое место и уже глаз не спускала со студентки, часто поднимая руку для ответа, то есть, окрыленная успехом и похвалой, активно принимала участие в дальнейшем ходе урока.

Вторая похвала "Молодец, садись!" была также адресована девочке и тоже стимулировала ее последующую работу на уроке. Но вот в пятый раз произнесенное "Молодец, садись!" уже никого не порадовало, а всего мы насчитали за урок 16 "молодцов" и столько же "садись!" Студентка к середине урока поощряла учеников как автомат, практически с одной и той же интонацией. Постепенно пропала и искренность, и воодушевление, а воздействие не "срабатывало" и ожидаемого результата не было: и ребята, и мы со студентами на последних партах уже не воспринимали "Молодец, садись", как похвалу, поощрение, одобрение.

Значит, напрашивается логичный вывод: надо произносить разные тексты похвалы, одобрения? Пожалуй, не совсем так. По-моему, надо точно представлять себе, за ЧТО Вы хвалите, и вот тогда само собой найдется то нужное слово, которое необходимо произнести, чтобы Ваше общение с детьми стало и для них, и для Вас приятным, радостным, плодотворным. И еще, конечно, нужно Ваше желание, постоянное желание, очень сильное желание сделать ребенку добро. Поверьте, сделанное добро обязательно вернется и Вам, и, перефразируя известное высказывание, хочу сказать: "Учитесь делать добро".

Это ведь очень важно — уметь делать добро. Да, добрые слова, если они искренни и объективны, очень нужны в школе, но еще нужнее в загородном детском лагере. Судите сами: ну, прошел занудный урок, ну, кое-как отсидели 40 минут, да еще 5 раз по 40 можно отсидеть: ведь большинство учеников воспринимает сейчас уроки в основном как досадные недоразумения между переменами! Но зато, придя из школы, ребенок дома пытается компенсировать недостаток положительных переживаний. Там, дома — книги, телевизор, заботливая бабушка, хоккей, друзья, прогулки и т.п. А в лагере? Там многого из этого нет и нужно искать другие объекты, компенсирующие нехватку положительных эмоций. Но это трудно, так как в лагере свобода выбора действий для детей ограничена. Да еще, особенно в первые дни смены, наваливаются дополнительные отрицательные эмоции, вызванные новой, непривычной обстановкой, отсутствием родителей, старых друзей. Необходимо найти себя в этом новом мире, приспособиться к нему и уж тогда...

Например, маленького мальчика его домашние всегда перед сном целовали и говорили "Спокойной ночи". Допускаю, что ему это не очень нравилось (телячьи нежности!), но вот в лагере ему этого не будет хватать. Нет, не поцелуев на ночь как таковых, а поцелуев как символов заботы о нем, нежности, внимания и ласки. Не подумайте, что призываю Вас целовать перед сном своих отрядных питомцев, да и не всех их целовали и дома. Но вот проявить заботу и внимание к ним чуть-чуть побольше...

Одобрение поступка ребенка, похвала его имеет не только общечеловеческую ценность, но и педагогическую значимость. Сколько проблем и вопросов снимается в отряде, когда его вожатые умеют и знают, как вызвать положительные эмоции у своих ребят. И как жалко тех ребят, у которых вожатый пребывает в полной уверенности, что он ободряет, утешает, хвалит и вообще своим поведением создает атмосферу радости в отряде.

Идет КВН между I и II отрядами. Младшие выигрывают в напряженной борьбе. Как горох, они скатываются со сцены и радостные, возбужденные подбегают к своей вожатой, сидящей в зале. Их глаза горят, голоса громкие, они перебивают друг друга: "Ну,

видела, как мы их?! Видела?!" У водителя тоже хорошее настроение, но состояние ее спокойное, и она говорит им в ответ ровным голосом: "Да, видела. Вы молодцы. Я очень за вас рада и очень смеялась". Потом эта девушка говорила мне, что после того КВНа она почувствовала что-то похожее на отчуждение со стороны ребят. Вроде бы все хорошо, нормально, но и что-то изменилось в их отношении, как будто бы выросла незримая стена. Я напомнил ей ее реакцию на выигрыш ее отряда. Она удивилась: "Но я же похвалила их! Я действительно была за них рада! Ну что же мне — тоже на голову надо было вставить?" Нет, не надо было вставлять на голову. Прочтите еще раз то, что она сказала мне. Вы ничего не замечаете? "... я..., была ЗА НИХ рада." Не была вместе С НИМИ рада, а ЗА НИХ. И потому ее искренняя похвала с такой установкой оказалась ребятам не нужна: ее эмоциональный уровень был ниже того уровня переживания, на котором находились они сами. Отсюда и вывод: минуту большой радости водитая не поделила с ребятами, она осталась в стороне.

Ребята это очень хорошо почувствовали. Они, конечно, не поняли, что и почему произошло, но в подсознании, наверное, остался интуитивный итог: она не с ними, она сама по себе.

Работая на тренингах инструктивных сборов перед летней педагогической практикой, я всегда говорю студентам, что у них в головах постоянно должны быть сторожевые колокольчики, вызывающие тревогу: "Кого сегодня я не похвалил, не приободрил? Кому сегодня не сказал приятного и доброго слова? Стоп. Вот этому мальчику. Уже два дня он не слышал от меня ничего подобного". И затем я добавляю: "Как только Вы поняли, о чем Ваша тревога, бросайте все дела и думайте до тех пор, пока не придумаете, за что похвалить, как ободрить этого мальчика". Здесь имеет значение даже самая мелочь. Важно, чтобы это было выразительно и от души.



Можно похвалить маленькую девочку за то, что она красиво завязала бантики в косичках. И пусть бантики не так уж и красивы, но ведь она сама, без напоминания, причесалась (а ведь два дня до этого ходила лохматой-прелохматой и никому не давала себя причесать).

Можно выразить одобрение взглядом, пожатием руки, жестом. И пусть здесь не прозвучит ни одного слова, зато дети всегда будут благодарны Вам за поддержку, за доброе, хоть и не произнесенное слово.

Не думайте, что я призываю только хвалить, ободрять, рассыпать налево и направо комплименты, то есть вроде бы любыми способами создавать у детей положительные эмоции во что бы то ни стало. Нет, я знаю, что в Вашей педагогической деятельности

будут и упреки провинившимся, да и пристыдить за проступок тоже нужно. Но, говоря о второй части этой пары словесных воздействий, я хочу опять дать несколько советов:

- упреки или любое другое словесное действие, понижающее эмоциональное самочувствие, не должны быть растянуты во времени, так как эмоциональное пресыщение в таких случаях наступает быстрее;

- не оставляйте стоять ребенка перед Вами, пусть он тоже сядет: так он будет меньше обращать внимание на мешающие ему руки, ноги (в стрессовых состояниях люди испытывают мышечный зажим) и лучше сосредоточится на Ваших словах;

- хвалить можно и в присутствии других детей, упрекать же старайтесь так, чтобы этого не слышали другие ребята. Тогда провинившийся не будет думать о реакции остальных на Ваши замечания о его поведении;

- старайтесь, чтобы упрек исходил от Вас лично, в то время как похвала — как бы от многих людей.

Советы, конечно, можно продолжить, тем более что на них можно и не обращать внимания, так как немислимо предугадать особенности каждой конкретной ситуации, которая может возникнуть в не столь отдаленном будущем. А, возможно, придется сделать все наоборот, хотя, как Вы, надеюсь, догадались, все эти советы направлены на то, чтобы, упрекая и стыдя, ненароком не унижить ребенка, не уронить его достоинства в глазах других детей. К сожалению, такие вещи часто происходят.

Но вернемся к положительным эмоциям. Когда заканчивались занятия на инструктивных сборах, прощаясь, я всегда желал студентам... горьких слез. И всегда их реакция демонстрировала крайнее удивление: мол, ничего себе напутствие! Это вместо пожелания успехов, что ли? И тем не менее я и сейчас повторю то, что говорил им дальше, имея в виду самые настоящие горькие слезы и не менее настоящие положительные эмоции, связанные с ними.

Я желал и желаю вожатым горьких слез в конце лагерной смены, когда приходит пора расставаться со своим отрядом. Пусть плачут дети, плачьте Вы, и пусть это будут не слезы радости избавления (наконец-то все кончилось и я их больше никогда не увижу!), а слезы расставания с дорогими и близкими людьми. По-моему, такие слезы — это высшая оценка работы вожатого, его человеческих и профессиональных качеств и высшая ему похвала.



Теперь немного психодиагностики. На занятиях я часто прошу студентов, которые сидят в тренинговом круге, выполнить следующее упражнение: повисить эмоциональное состояние соседу слева. И вот по очереди они начинают это делать. В конце упражнения мы обсуждаем, что в итоге получилось. Большинству студентов было трудно повисить настроение другому: "Ну, как это так — ни с того, ни с сего — повисить настроение!", "Я умею это делать, но вот когда по заказу!", "Я не смогла придумать, за что похвалить соседа" и проч.

Вы бы видели, как они делали это упражнение: получив задание, практически все ушли в себя и стали ломать голову, чтобы такое придумать и сказать. А посмотреть на соседа слева внимательно и с интересом? Неужели ничего не увидите положительного, если посмотрите с установкой найти, разглядеть хорошее?

Далее, многие похвалы-комплименты были формальными вроде "Ты сегодня хорошо выглядишь", исполненные в жанре "Молодец, садись", и не принесли никому радости.

И, наконец, самое удивительное было то, что реакция на немногие искренние комплименты в кругу выражала не удовольствие, а НЕДОВЕРИЕ, чувство ДИСКОМФОРТА, а то и легкий ИСПУГ. С чего бы это?

Названные выше реакции студентов как диагностические признаки могут выражать такую диагностическую категорию, как отсутствие привычки слышать искреннюю похвалу. И это действительно так. Откуда взяться привычке слышать о себе хорошее, да еще и верить сказанному, если в школьные годы методика поощрения в воспитании чаще всего выражалась в завышенных оценках по учебному предмету или в формализованных похвалах? Вот почему и было недоверие, чувство какого-то неудобства, испуг, а то и вовсе краска стыда заливала лицо у тех, кому их сокурсники искренне пытались повысить настроение.

Зато методы наказания, способы ухудшить эмоциональное состояние человека получили широкое распространение в системе школьного воспитания.

И когда на тренинге я предложил студентам понизить настроение соседу справа, то это мое предложение вызвало возгласы: "Ну, это-то гораздо легче!" Естественно, подобное упражнение мы не делали, но было ясно, что народ к его выполнению психологически готов, это дело для народа привычное, и каждый моментально придумал, что и как он будет делать, что и как говорить, благо есть богатый опыт.

Все это наводит на грустные размышления и приводит к неутешительным выводам.

**Мы научились не доверять добрым словам в наш адрес, не умеем сами говорить эти слова просто так, без всякого конкретного повода, так как в течение долгих лет нашей жизни мы этого практически не видели и не слышали ни в школах, ни на работе, ни на улице.**

Надеюсь, что Вы понимаете: эта проблема принадлежит уже социальной психологии или, можно сказать, той психологии, которая изучала бы вопросы влияния политической системы и ее идеологии на умы и чувства людей.

Но раз не умеем, то надо учиться, если, конечно, понимаем, что именно в наших силах изменить существующий порядок вещей в общении между людьми.

### *Домашнее задание*

Выполняя упражнение "Свеча", Вы, наверное, обратили внимание, что выдох получается длиннее, чем вдох, но не в несколько раз, а раза в 2—3. А надо, чтобы выдох длился дольше раз в 10—15. Для этого надо резко уменьшить время выдоха, но тем не менее следить, чтобы весь объем легких был заполнен воздухом. Цель медленного наполнения легких воздухом снизу доверху — запомнить ощущение наполненности грудной клетки. И теперь, зная это ощущение, можно делать вдох за 1—2 секунды, тогда выдох будет длиться 10—20 секунд. Причем вдох через нос должен быть бесшумным.

Второе дыхательное упражнение начинается так же, как и первое. Медленно наполняйте легкие воздухом снизу вверх, но, заполнив их до половины, резким толчком подтяните диафрагму и сделайте выдох, как в первом упражнении.

При толчке диафрагмой у Вас появится некое ощущение. Какое? Давайте договоримся так: Вы начнете делать это упражнение, внимательно прислушиваясь к своим ощущениям, а потом попытаетесь их сформулировать словами. Потом сравним наши впечатления.

## УРОК 11

### КАК ОБ СТЕНКУ ГОРОХ...

Теперь Вы знаете 11 "нот" словесных воздействий и, продолжая сравнение с музыкальной грамотой, сейчас пора познакомиться с некоторыми "аккордами".

Я говорю о сложных, комбинированных словесных воздействиях, которые состоят из простых, основных воздействий. Но сначала еще раз вспомним их сущность и те функции, которые они выполняют в нашей речи.

Название воздействия	Адрес воздействия	Цель воздействия
Приказывать Просить	Воля	Удовлетворение сиюминутных потребностей
Объяснять Отделяться	Умственные способности	Активизация деятельности интеллекта
Узнавать Утверждать	Память	Активизация памяти
Удивлять Предупреждать	Воображение	Расширение границ воображения
Ободрять Упрекать	Эмоции	Изменение самочувствия
Звать	Внимание	Привлечение внимания

Итак, когда мы говорим, то воздействуем на своего собеседника, причем на ту или иную сторону его психики, сознания, личности. Понятно, что мы все-таки чаще пользуемся сложными воздействиями. Это очевидно, потому что человеческая личность со всеми ее индивидуальными особенностями всегда неохотно "втискивается" в какие-то застывшие формы, правила и предписания. Но весь вопрос в том, умеем ли мы пользоваться сложными воздействиями, выразительны ли они у нас, а следовательно, достигают ли они сознания вашего партнера по общению? Еще раз скажу: в педагогической деятельности очень важно, чтобы все то, что мы делаем и говорим, было однозначно понято нашими учениками. Отсюда наши действия (бессловесные и словесные) должны быть выразительными, точными, полностью соответствовать нашим замыслам и каждой конкретной ситуации. Поэтому я и рекомендую своим студентам овладеть применением основных способов словесных воздействий, а уж потом учиться комбинировать их для обогащения своего поведения в педагогическом взаимодействии. При этом подразумевается, что они уже знают свое тело, управляют им и их внешний облик достаточно выразителен и понятен окружающим.

Сейчас мы поговорим о некоторых сложных воздействиях, которые довольно часто встречаются в педагогическом обиходе. Судите сами: часто приходится слышать, как ругают провинившегося ученика? А Вы обратили внимание, что, говоря о воздействии "упрекать", я дал ему синонимы "укорять" и "стыдить"? И потом все время говорил: "укоряя", "упрекая", "стыдить"? Так и хотелось написать "ругать", но этого было сделать нельзя. "Ругать" — сложное воздействие, которое состоит из "упрекать" и "приказывать", причем оба они действуют одновременно, а не по очереди.

Однажды я видел вот та-почти крича, ругала стоящую чумазую с ног до головы: "Ты чушка? Посмотри на себя, ты даже стоять рядом! Сколько раз лезла в грязь! Ты что, не грязной?" и т.п. Итак, девочку приказывали одновременно. Я представить "богатство" емкость этого монолога? Как "что нельзя ходить грязной"? ничего не объяснили, никакого способности не было и в помине. Ее упрекали, вызывая отрицательные эмоции, ей приказывали, то есть воздействовали на ее волевую сферу. Я допускаю, что завтра эта девочка постарается испачкаться меньше, так как она может сообразить, что если опять она будет грязной, то снова ее будут ругать: портить ей настроение и приказывать, чтобы она не играла в грязи. И так будет продолжаться скорее всего до тех пор, пока эта вожатая не возьмет выходной. Тогда, раз ее не будет, можно снова перепачкаться с ног до головы. Уж если наша грязнуля что-то и поняла, так это то, что той вожатой нельзя попадаться на глаза в грязном виде, иначе будет плохо. А Вы когда-нибудь кого-либо ругали? Вспомните, как это происходило и какие были последствия.



кую сцену: вожатая громко, перед ней маленькую девочку, опять испачкалась, как вся грязная. С тобой противно тебе говорить, чтобы ты не понимаешь, что нельзя ходить ругали, то есть упрекали и думаю, Вы сможете интонаций и энергетическую Вы думаете, девочка поняла, Откуда? Ведь ей, по сути, воздействия на умственные

А вот еще одно сложное воздействие — "журить". Оно состоит из "упрекать" и "объяснять". Здесь, на первый взгляд, тоже создаются отрицательные эмоции у собеседника, но одно временно с ними происходит воздействие на умственные способности. Провинившемуся помогают ПОНЯТЬ, в чем состоит его вина, а отрицательные эмоции служат сопровождающим фоном, который, как опять-таки начинает понимать провинившийся, есть прямое (и обязательное) следствие его проступка. При этом речь человека, который журит, совсем не похожа на ругань: интенсивность говорения намного меньше (нет восклицательных знаков), в тексте преобладают выражения типа "ты же пойми, что...", "пойми, что, если бы ты..." и т.п. Общее впечатление от этого словесного воздействия совершенно иное.

Я не идеалист и не пытаюсь доказать Вам и всем остальным, что если мы ругаем, то ничего хорошего из этого не выходит, а вот если мы журим, то все проступки прекращаются немедленно. В жизни все гораздо сложнее, однако согласитесь, что вероятность осознанного повторения неблагоприятного поступка будет меньше, если мы доходчиво ОБЪЯСНИМ ребенку, почему поступать так, как сделал он, плохо. И ругать, и журить в равной степени вызывают отрицательные эмоции у человека, но характер этих эмоций принципиально различается.

Теперь я должен прояснить одно положение. Дело в том, что во многие слова мы вкладываем свой индивидуальный оттенок смысла (помните эпизод со словом "дремучий"?). Мы понимаем, что, например, "журить" ближе к "ругать", чем к "хвалить". Однако „и те сложные воздействия, о которых я уже рассказал, и о которых еще скажу, некоторые, читающие эти страницы, будут, возможно, несколько иначе трактовать содержание и сущность этих словесных воздействий, исходя из собственных сложившихся представлений о них. Это не беда — главное, чтобы общая идея, основной смысл и главная функция словесных воздействий была понятна читателям и они правильно восприняли бы их в целом.

Прояснив позиции восприятия сложных словесных воздействий, пойдем дальше. Как можно назвать речевое действие, когда мы объясняем и приказываем одновременно?



Прочитайте вслух следующие фразы, придав им одновременное воздействие на умственные способности и волю.

"Поймите, что сложные словесные воздействия внешне проявляются в сочетании особых интонаций, присущих простым словесным воздействиям, из которых они состоят. А порождает эти интонации четко осознанная цель речевого действия. Следовательно, "объяснять" и "приказывать" одновременно будет означать: сосредоточься, пойми, я заставлю тебя понять. То есть "ВТОЛКОВЫВАТЬ"!

Вот этого я и хотел: чтобы Вы ПОНЯЛИ (воздействие на интеллект) и чтобы Вы сосредоточились на процессе восприятия (воздействие на волю). В устной речи "втолковывать" всегда произносится размеренно, с ярко выраженным желанием быть понятым, при этом следует пристально смотреть в глаза другому, которому что-то втолковывают. Содержание "втолковывать" всегда должно нести в себе самую главную мысль темы урока или чего-то еще другого, что нужно ПОНЯТЬ, приложив для этого определенные усилия. При этом сам процесс понимания усиливается мобилизацией воли, на которую воздействует приказ.

Если же Вам нужно, чтобы ученики ЗАПОМНИЛИ что-то очень важное и в дальнейшем поступали соответственно (а это может относиться и к обучению как к таковому, и к формированию каких-то сторон поведения), то в Вашем распоряжении есть уже известное "утверждать", которое можно усилить воздействием на волю, то есть "приказывать". Что же это будет за речевое воздействие: "утверждать" (воздействие на память) и "приказывать"?

Это сложное воздействие

можно назвать "ВНУШАТЬ", конечно, в более житейском смысле, нежели в значении действий психиатра или гипнотизера. Его синонимом можно назвать фольклорное ВДАЛБЛИВАТЬ. К ним относятся те же требования, что и к предыдущему воздействию "втолковывать".

Но в данном случае Вас уже меньше волнует вопрос понимания окружающими того, что Вы говорите, и гораздо больше — чтобы они это запомнили. Зачастую мы внушаем то, что и без объяснений понятно, — какие-то непреложные истины, законы, правила. Их всего-навсего нужно лишь запомнить, а понимать не требуется (заучивание иностранных слов, например).

Вот тогда-то вожатый выстраивает отряд и, размеренно прохаживаясь перед ребятами, начинает "внушать": "Вы должны раз и навсегда запомнить, что совхозный сад — это совхозный сад, а не ваша дача. Поэтому говорю в последний раз: категорически запрещаю лазать в сад и рвать там яблоки..." Далее текст продолжается, ничего принципиально нового не сообщается (кстати, и объяснять в данном случае нечего — и так все понятно: есть свое и есть чужое), а произносится все это очень размеренно, в такт неторопливым шагам самого вожатого, будто гвоздями вбивается информация, которую дети должны накрепко запомнить (ну, прямо по моим рекомендациям!).

Вы представили себе эту ситуацию, ощутили ее? Однако не кажется ли Вам, что здесь вовсе не внушение, а монотонная и нудная нотация? Да, это вполне реальная опасность, несмотря на почти дословное следование моим рекомендациям, если вожатый не... Что он "не"? Что он должен обязательно сделать, если решил внушить ребятам что-то важное?

Ну, во-первых, внушение — это тоже активное действие, требующее повышенной собранности, концентрации внимания самого внушающего (то есть требуется повышенная мобилизация: ведь должно быть воздействие на волю партнеров по общению). Во-вторых, обязателен поиск и нахождение зрительного контакта с собеседниками, глаза в глаза. Все это и сообщит интонации ее внушающее "своеобразие", а в целом и облик, и словесное



действие приведут к нужному результату. Ну, и, в-третьих, внушение не должно быть длительным, иначе наступит пресыщение информацией и ее нельзя будет запомнить в полном объеме.

Но если не будут соблюдены названные требования, то получится долгое и нудное брюзжание, с ответной реакцией у ребят: "О, Господи! Скорей бы заткнулся! Надоело!"

Однако здесь есть еще один интересный момент. Итак, наш вожатый минут 15 бубнил (брюзжал, долдонил и т.п.), что нельзя лазать через забор в совхозный сад и воровать яблоки. С сознанием выполненного долга он наконец распускает отряд, и через какое-то время дети его отряда снова были замечены в совхозном саду. Наш вожатый в сердцах хлопает ладонью по столу и восклицает: "Ну что за тупые дети! Я им битый час объяснял, что нельзя... Ну, ничего не понимают! Ни-че-го!!! Как об стенку горох!"

Вы уже теперь знаете (а вот наш вожатый не знает), что никакого объяснения не было. Не было также и внушения типа "зарубите себе на носу", при котором вероятность тайного проникновения в совхозные угодья наверняка была бы меньше. Дети, конечно, виноваты, но есть и вина вожатого: он, по сути, ничего толком не сделал, чтобы помешать криминальной вылазке за забор лагеря. Хотя сам вожатый полностью уверен, что он сделал все, что мог, и так, как надо.

К сожалению, так часто и бывает: мы думаем, что делаем одно, а для окружающих это выглядит совсем по-другому, и результат наших действий прямо противоположен ожидаемому или в лучшем случае нулевой.

Идем дальше. Что это будет за действие и для чего оно может пригодиться, если мы одновременно узнаем и утверждаем? Сейчас я попробую выразить это сложное действие письменно: "Вы ведь читаете одиннадцатый урок? В нем идет речь о комбинированных словесных воздействиях, да?"

Прочитали? Так что это было? Узнавая и утверждая одновременно, мы ПРОВЕРЯЕМ своих собеседников да и себя тоже. Причем такие вопросы, какие я привел выше, требуют ответа, в отличие от риторических вопросов, на которые ответа от аудитории не требуется. И "узнавать", и "утверждать", как Вы помните, воздействуют на память. И вот, проверяя, мы активизируем память наших учеников, как бы настраивая их на тему урока или заставляя вспомнить то, что сейчас необходимо. Таких вопросов бесконечное множество: от "Сегодня ведь вторник?" до "Я задавал вам написать к сегодняшнему дню сочинения?" И по реакции класса с большой точностью можно определить, кто написал сочинение, а кто нет (последние, опустив глаза, делают вид, что не слышат Вашего вопроса). Мгновенно проанализировав ситуацию, Вы решаете, собрать сочинения, наказав тех, что опускал глаза и, естественно, не написал сочинения, или дать ученикам еще 2 дня на окончание работы. Но помните, что действие "проверять" должно быть активным, ярким, заинтересованным. Только тогда Вы получите необходимую и достаточно полную информацию для анализа и своих последующих действий.

А вот если Вы будете "узнавать" (то есть спрашивать с подтекстом "я хочу знать", "мне интересно знать") и "приказывать" одновременно? Надеюсь, Вы помните, что приказ, по сути, заключается в Вашем взгляде, в интонации, а отнюдь не в самой фразе "я приказываю тебе...". Тогда это сложное словесное действие можно назвать "ДОПЫТЫВАТЬСЯ". Бывает же так: во жатый допытывается у подростка, кто первым в палате предложил перемазать девочек зубной пастой. Естественно, ребята лихо увертываются от конкретных имен, бурча, что, мол, все сразу решили, или, мол, было темно, и потому лично он не помнит, кто предложил (?). В любом сложном словесном воздействии, состоящем из двух или более простых воздействий, одна часть может доминировать, тем самым направляя все сложное воздействие в свою сторону. В данном случае, если вожатому больше всего хочется, например, чтобы его воспитанник назвал зачинщика, которого он, вожатый, просто жаждет наказать, то в действии "допытываться"

будет преобладать приказ. А если приказ, то усиление отрицательного фона общения и, естественно, уменьшение вероятности дознания истины. Вожатый в этом случае будет более настойчив, даже требователен; причем говорить будет громко, с раздражением, в явно повышенной мобилизации. Если же его интересует имя зачинщика с другой целью (например, проверить свое предположение), то скорее всего "допрос" будет проходить в более спокойной обстановке, без сильных отрицательных эмоций с обеих сторон. Здесь вероятность достижения цели, по-моему, будет гораздо выше, так как "допрашиваемые", наверное, ощутят, что у вожатого звучит в вопросах интерес к произошедшему событию, а не желание вырвать у них имя зачинщика и расправиться с ним.

Мы рассмотрели пример одного воздействия с различными "оттеночными" составляющими. При этом какая-то из составляющих, как правило, доминирует, выдавая тем самым скрытые до поры, но истинные цели говорящего человека. Наличие разных оттенков свойственно практически всем сложным словесным воздействиям.

Еще один пример. "ПОНУКАТЬ" — воздействие, состоящее из "ободрять" и "узнавать" (воздействие соответственно на эмоции и на память). Воздействие "понукасть" многие воспринимают неправильно: "Не понукай! Не запряг!" На самом деле в таком сочетании это очень симпатичное речевое действие. Представьте себе, что учительница вызвала отвечать ученика. Тот начал, потом запнулся (скорее всего забыл или запутался), и она начинает ему помогать: "Ну, подумай, вспомни! Ведь если "А + В" мы перенесем в другую часть уравнения, то... Ты все правильно говорил! Теперь еще чуть-чуть подумай и правильно ответишь. Ну?" Посмотрите: здесь и одобрение, и поощрение, и положительно окрашенное эмоциональное воздействие на память. Я думаю, что воздействие "понукасть" в этом смысле будет очень хорошо восприниматься и самим отвечающим, и остальными учениками класса. Но если убрать положительные эмоции, доброжелательность, веру в ученика, то их место займут другие категории: "стыдить" в совокупности с тем же "узнавать". И тогда при их использовании характер воздействия полностью изменится. Возникнет отрицательный фон общения, появится раздражительность, нетерпение, и выпутаться из этого положения ученику будет гораздо труднее или просто невозможно: "Ну, давай! Вспоминай, или память уже отшибло? Как не стыдно — стоять и не в силах ответить на простой вопрос! Ну?!"

Очень часто приходится слышать в общении педагога с детьми угрозы; часто эти угрозы приводят в исполнение (ставят "2", вызывают родителей в школу, отправляют к директору и т.п.); и очень часто все это оказывается без видимых положительных изменений. Я не берусь затрагивать сейчас сложнейшую педагогическую проблему поощрения и наказания, не отмечаю воздействия "угрожать" вообще. Я хочу вместе с Вами разобраться в нем и посмотреть, почему оно недостаточно эффективно. На этот вопрос учителя чаще отвечают примерно так: "А они, эти дети, сейчас ничего не боятся! Они вообще перестали понимать, что к чему и что почем" и т.д.

Но все дело в том, что в "угрожать" нет воздействия на умственные способности, поэтому и понимать-то здесь нечего. "УГРОЖАТЬ" — это "упрекать" + "предупреждать". Иногда еще применяют "приказывать". Что же тогда получается? Угрожая, воздействуют на эмоции, воображение и волю. Мы уже с Вами разобрались, что, воздействуя на воображение, тоже можно многому научить. Но в данном случае обучение через воображение затрудняется обилием отрицательных чувств, которые, уловив одну-единственную идею: мне будет плохо, то есть мне уже сейчас плохо, — как бы блокируют дальнейшую полноценную работу воображения. И если при этом подключается воздействие на волю партнера, то она в этом случае подавляется. Происходит своеобразный парадокс: чем выразительнее, ярче и доходчивее учитель угрожает всеми карами ученику, тем, по сути, меньше ученик понимает, что происходит и какие выводы действительно необходимо сделать. Получается "кодирование" — ученик не сделает, больше не будет..., никогда

больше не..., чтоб еще раз он... и т.д. От страха наказания, не понимая, как, что, почему и, главное, что делать вместо того, за что грозит наказание.

Лично мне это сложное воздействие не нравится. Слишком уж сильна в нем отрицательная эмоциональная сторона. Я предпочитаю просто предупреждать. Это воздействие на воображение, но без такого обилия тяжких переживаний, какое бывает при угрозах.

И еще одно сложное словесное воздействие я хочу Вам описать. Это "ворчать". Ворчат и взрослые, и дети. И очень часто ворчание становится поводом для последующих репрессий как в школе, так и дома: "А-а, ты еще недоволен, ты еще ворчишь?!" А стоит ли обращать внимание на ворчание? Да, стоит, если.. Но не будем забегать вперед.

"ВОРЧАТЬ" — это "упрекать" и "отделяться". Следовательно, когда человек ворчит, он, в сущности, упрекает себя за что-то или кого-то другого. И действие это направлено на себя. Именно в этом смысле проявляется "отделяться" (мол, и не больно-то хотелось, отстаньте от меня; вы хорошие, а я, мол, дурак; вот и радуйтесь, умники, и т.п.). Вот здесь обращать внимание на ворчание, наверное, не стоит: ведь человек все это говорит для себя в виде своеобразной компенсации. Иногда так ворчат бабушки: "Вот, старая стала и не нужна уже..."; иногда дети, которых родители отправляют спать: "Спать, спать, а сами кино будут смотреть! Им-то все можно..."

Не надо обращать внимание на подобные ворчания не только потому, что данный человек говорит все это для себя, но и потому, что очень часто это не имеет смысла. Объяснять бабушке, что она еще нужна всем домашним, не надо: бабушка и сама это знает, а вот что она постарела — это тоже всем известно, и ничего тут не поделаешь. То же самое и с маленьким ребенком: ведь оттого, что ему пора спать, родители не станут выключать телевизор, отказываться от фильма и вообще полностью уравнивать свой режим с режимом дня ребенка. И тот тоже это прекрасно знает. Просто своим ворчанием он дает выход плохому настроению, но замыкает все на себе. В принципе это не страшно. Но вот если будут сказаны те же слова, но бабушка нет-нет да и посмотрит на внуков; или ей бы уйти в свою комнату, а она не очень-то торопится туда, а весь ее облик говорит о каком-то ожидании. То есть я говорю о том, что на самом деле здесь нет воздействия "отделяться" или "бросания" партнера по общению, а наоборот, есть продолжение контакта или даже усиление его.

Мы уже обсуждали это в седьмом уроке, когда произнесенный текст вроде бы означает "отстань", а облик и интонация означают прямо противоположное. Так ворчит ученик, идя от доски к своей парте и, поминутно поглядывая на учительницу, зачастую неосознанно, но все же провоцируя ее на любую реакцию, которая вызовет новые высказывания с его стороны, — глядишь, и возникла конфликтная ситуация, что ученику и требовалось в данный момент.

Так что будьте внимательны к ворчанию, старайтесь определить, какое оно: настоящее, направленное на себя, или провокационное, адресованное Вам. Смотрите и решайте сами — обращать на него внимание или не замечать, памятуя о возможных последствиях.

Итак, мы разобрали несколько сложных, комбинированных словесных воздействий, которые состоят из простых, основных воздействий, рассмотренных в предыдущих уроках. Конечно, весь мир речевых действий не ограничивается теми комбинированными воздействиями, о которых мы говорили на этом уроке. Основные воздействия комбинируются в различных и многообразных сочетаниях, являясь преобладающими в одних и подчиненными в других. Здесь, как и в музыке, вариативность мелодий, сочетания нот, их длительность, окраска композиций бесконечно разнообразны. Но, как и в музыке, нашими словесными действиями руководят вполне определенные законы. О некоторых из них мы с Вами уже поговорили.

Главный итог этого разговора заключается в том, чтобы мы хорошо понимали, ЧТО в данный момент мы говорим, какое воздействие мы оказываем на собеседника и какой результат вправе ожидать; чтобы не было недоумения от реакции партнера по общению в ответ на то, что и как мы ДУМАЛИ, когда ему что-то сказали, в отличие от того, что и как мы СКАЗАЛИ на самом деле. Повторяю, для педагогов, у которых общение — основа профессиональной деятельности, приобретение умений грамотной, ответственной речи — обязательное условие плодотворного и эффективного процесса педагогического взаимодействия.

### *Домашнее задание*

Если Вы правильно сделали упражнение "толчок диафрагмой", то у Вас должно появиться ощущение легкого першения в горле и возникнуть желание откашляться. Вот это ощущение необходимо снимать "зевком", то есть при выдохе Вы должны, слегка опустив голову и подбородок, добиться такого ощущения в горле, какое бывает, когда Вы зеваете. Закрепив ощущение этого состояния, начинайте на выдохе говорить, следя за тем, чтобы ощущение не исчезало: из неприятного оно очень быстро превратится во вполне комфортное состояние Вашей носоглотки. По сути, это и есть эффект поставленного голоса, который становится звучнее, менее подвержен хрипоте и т.д.

Конечно, поставить голос — дело не одной-двух недель. Этим вопросом нужно заниматься серьезно. Поэтому если Вас это интересует, то придется изучить соответствующую литературу. А мои задания-рекомендации прошу рассматривать как начальный этап приобретения звучного и выразительного голоса.

## А НАПОСЛЕДОК Я СКАЖУ... (Вместо заключения)

Вот Вы и познакомились с элементами техники действий, с ее составными частями: бессловесными и словесными действиями, а также узнали, что в их основе лежат особые психические состояния, которые можно осознать и соответственно регулировать именно по внешним действиям человека, что и есть его поведение. Конечно, трудно представить, что все, что бы мы ни делали, попадает под классификацию, в сущности, состоящую из нескольких категорий. Как-то не укладывается в голове, что все мы, неповторимые индивидуальности, оказываемся, ведем себя во вполне конкретных, немногочисленных плоскостях, которые, оказывается, поддаются распознаванию, "чтению", то есть точному пониманию со стороны окружающих (если, конечно, они знают, на что и как смотреть).

В общем-то это действительно так, но горевать о потере своей неповторимости не стоит. Она есть и будет, так как все, о чем говорилось на страницах данной книги, — это основа, главные параметры поведения человека в общении, а вот Ваша индивидуальность — это уже Ваше личное, уникальное "исполнение" всех основных элементов техники действий. Можно сказать и так: "Положения техники поведения — не догма, а руководство к действиям".

И Вы, конечно, понимаете, что все, что Вы узнали здесь, применяется не только в педагогической деятельности, но и во всех других областях нашей жизни, где мы общаемся с другими людьми, делая вместе с ними какое-то общее дело. Отсюда и некоторые приведенные мною примеры: они не только из учительско-вожатской жизни, они просто из реальных жизненных ситуаций, с которыми мы сталкиваемся и дома, и на работе, и вообще где бы то ни было.

Итак, Вы узнали, что в действиях реализуется значительная часть проявлений отношения человека к кому-либо или к чему-либо. Все поведение каждого человека, а педагога в первую очередь, можно разделить на три составляющих (назовем их линиями поведения), которые, во-первых, тесно связаны между собой, а во-вторых, осуществляются одновременно. Поговорим о них подробнее.

Первая — личностно-органичная линия, т. е. особенности поведения какого-то конкретного человека, вполне естественные для него. Они ему присущи и, следовательно, органичны в его "исполнении". Здесь главный критерий — естественность взаимодействия этого человека с самим собой и через это — с окружающими.

Когда я начинаю заниматься техникой поведения со своей группой (а это происходит уже на первом курсе), то с самого начала проявляются определенные базисные особенности органичности поведения каждого студента. Например, прошу группу, разбившись на пары, пристроиться друг к другу "снизу". И здесь сразу видно, кому это легко сделать, а кому труднее. В прошлом году один юноша вообще не мог своим обликом показать, что он кого-то о чем-то очень сильно просит, почти умоляет. Ну, не привык он просить и умолять! Ну, не было у него никогда в его семнадцатилетней жизни такого случая, чтобы он "в мольбе простирал руки"! Поэтому, как он ни бился, ничего путного у него не выходило.

Что-то похожее фактически происходит и с другими студентами: одна девушка постоянно пребывала в затяжеленном "весе", и с лица ее не сходило выражение самоуверенности, другой трудно было упрекать и т.д. Но, согласитесь, овладение разными весами и умение пользоваться всеми словесными воздействиями — это не моя прихоть, это профессиональное требование педагогической профессии. Вспомните, что означают и

"вес с достоинством", и "просить", и другие элементы для окружающих и особенно для детей.

Итак, приходилось всем всему учиться: что-то у кого-то получалось легче и быстрее, что-то труднее и дольше. Но в целом все нашли свое индивидуальное воплощение и "весов", и "пристроек", и словесных воздействий, причем это воплощение стало органичным.

Но не было ли здесь определенного насилия над личностной структурой человека? Нет, не было. Прежде всего все студенты постепенно осознавали, что им легко сделать, а что трудно, то есть какие элементы техники действий были для них органичны, а какие — нет. Но все элементы имеют свое право на жизнь и могут быть использованы в различных вариациях педагогического взаимодействия. Поэтому постепенно, без нажима с моей стороны, студенты приходили к пониманию необходимости научиться скрывать свои отрицательные эмоции (придание своему облику нужного "веса"), научиться не срывать своего раздражения на других (приобретение навыков самоконтроля), научиться просить, а не приказывать и т.п. Процесс этот был достаточно долгим (вообще весь курс обучения длится два с половиной года), но суть его заключается вот в чем.

Сначала личностно-органичная линия поведения студента претерпевает ломку на определенных участках. Это происходит при выполнении тренинговых упражнений, этюдов, тестов и т.п. Все результаты тренинга как бы говорят студенту: "Вот это у тебя плохо. Вот так делать не следует — видишь, какова реакция окружающих, как они поняли тебя? Тебе это нравится?" И тогда, осознав, ЧТО в его личностной структуре мешает тому стилю общения, к которому сам студент стремится или который привлекателен для него, он начинает адаптировать некоторые стороны своего "Я" к вариантам поведения, проявляющимся в бессловесных и словесных действиях. Постепенно каждый студент находит свою версию того или иного исполнения элементов поведения. На этом этапе личностно-органичная линия становится личностно-адаптационной, а потом, если поиски увенчались успехом, то найденное решение становится снова личностно-органичным.

Другими словами, во время занятий студентам предоставляется возможность расчленить некоторые аспекты своей личностной структуры на отдельные части, внимательно присмотреться к ним и решить, какие нуждаются в "переделке" и, переделав их с помощью различных тренинговых упражнений, поставить на место в своей личностной схеме. Этот процесс еще называют так: "дезинтеграция личности и ее повторная интеграция". Но новое, став органичной частью человека, в основном попадает в подсознание, поэтому сплошь и рядом человек искренне убежден, что он таким и был с самого начала.

В этом смысле примечательна беседа с моей первой группой, прошедшей полный курс обучения технике поведения. Они заканчивали учебу в институте, мы прощались, и они благодарили меня за все "старания" и т.д. Шутливо я напомнил им тогда, какими строптивыми они были в самом начале и как потом переделывали себя. В ответ студенты снисходительно улыбнулись и ответили, что они прекрасно помнят наши занятия, которые им многое дали и многому научили, но вот что касается их собственных личностей, то такими они были всегда и что это вовсе не результат наших занятий.

Что ж, ответ естественный и очень хороший: ведь в этом и есть смысл всей работы. Они уже стали в чем-то другими людьми, они уже органично действуют так, как им и в голову не пришло бы поступать на I курсе, то есть живут в новых освоенных видах поведения. Это-то и хорошо, что их приобретенные умения срослись с их личностями, характерами, индивидуальностями.

Вторая линия поведения — ситуативно-адекватная. Здесь, как мне кажется, особых пояснений не требуется: педагог должен всегда вести себя адекватно той ситуации, в

какую он в данный конкретный момент попадает. Во всяком случае, в начале педагогического взаимодействия.

Хочу рассказать один случай из жизни студентов-практикантов. Перед началом урока я разговаривал со студенткой о каких-то нюансах темы по географии материков. Мы стояли в коридоре. Прозвенел звонок на урок, мы с ней входим в класс. Ей предстоит давать этот урок, а я намерен пробраться на последнюю парту. И тут, стоя прямо в дверях, мы видим такую картину: пол класса стоит на стульях, остальные прыгают вокруг них, и все возбужденно кричат да еще размахивают над головами школьными пиджаками и спортивными майками. Скажу честно — я так и остался стоять в изумлении от всеобщего ликования по неизвестному нам поводу. А студентка спокойно прошла к учительскому столу, встала на стул, сняла с шеи шарфик и тоже начала им крутить над головой при этом громко крича: "Дети, посмотрите сюда!" Шум в классе мгновенно стих, все уставились на студентку. А она в гробовой тишине спрыгнула на пол, завязала свободным узлом свой шарфик на шее и как ни в чем не бывало произнесла: "Здравствуйте, садитесь, откройте тетради. Сейчас я буду диктовать и диктовать быстро". Дети сели, открыли и начали писать.

Впоследствии выяснилось, что у детей был урок физкультуры, и они с разгромным счетом обыграли старший класс, который прислали в спортзал вместо урока заболевшей учительницы. Отсюда чрезмерно радостное возбуждение класса, бурно переживавшего свою победу.

Этот пример не руководство к немедленному повторению уже в Ваших педагогических буднях. Это иллюстрация того, что студентка потенциально была готова практически к любой неожиданности, подстерегающей ее в классе. Она моментально поняла ситуацию и приняла одно из возможных правильных решений: привлекла внимание к себе необычностью своего поведения, за этим последовало внимание к ней уже как к учительнице; и урок, хоть и начался не так, как был запланирован, но прошел в целом согласно намеченному плану. И прошел удачно: четко, интересно, интенсивно и с хорошим настроением. Студентка уловила распрекрасное настроение класса и повела урок, поддерживая его шуткой, иронией, то есть направляя положительный эмоциональный настрой ребят в нужное ей деловое русло. Так что и начало этого урока, и его продолжение было выполнено девушкой адекватно той ситуации и обстановке, в которую она попала.

Поэтому, занимаясь техникой поведения, выполняя различные задания и упражнения, мы со студентами исподволь учились не теряться ни при каких обстоятельствах. Помните, я говорил о приобретении диагностических умений в отношении поведения других людей? Вот они-то, как выяснилось, и помогают быстро и правильно оценить необычную ситуацию и сделать верные выводы о том, как надлежит себя вести. А приобретенные умения и навыки техники действий почти автоматически подсказали, что и как нужно делать, что и как нужно при этом сказать. Здесь налицо связь ситуативно-адекватной линии с личностно-органичной: именно этой студентке, невысокого роста, хрупкой и изящной, естественно было вскочить на стул и замахать шарфиком. Будь на ее месте коллега-однокурсник внушительных габаритов, в строгом костюме, в белой рубашке с галстуком — ему бы пришлось действовать как-то по-другому. Здесь советов давать нельзя, да и повторять однажды сработавший прием опасно.

Итак, вывод — готовьте себя к вариативности Вашего взаимодействия с будущими учениками. Педагогическая практика на младших курсах — это прекрасная возможность попробовать свои силы в этом направлении. Не бойтесь нарушить запланированный порядок действий, внимательнее присматривайтесь к ребятам, пробуйте и будьте готовы к преодолению любых препятствий.



Третья линия — педагогически целесообразное поведение. Здесь уже главным является педагогическая значимость Вашего поведения, результативность Вашего взаимодействия с детьми и в обучении, и в воспитании. Конечно, можно вести себя непринужденно, органично и сообразно ситуации. Но вот реального положительного результата при этом может и не быть. Ну, мол, была у нас учительница, веселая, симпатичная, не терялась ни в каких ситуациях. А еще что? А вот больше ничего и нет. Это, конечно, крайность. Даже в таком случае положительный результат все-таки есть: ребята общались с приятным человеком. Но с точки зрения педагогики одного этого мало.

Кстати, педагогическая составляющая поведения человека существует практически во всех действиях людей, которые не педагоги и, кажется, никого не собираются специально учить. Уже сам факт применения тех или иных элементов поведения как бы говорит партнеру по общению: "Смотри, как это делаю я. Нравится? Вот я и хочу, чтобы ты себя так же вел — тактично, по-умному, а не дерзил, отмахивался от замечаний и т.д."

Как сделать свое поведение еще и педагогически целесообразным? Здесь один совет — знать основы педагогической науки и творчески применять их в своих действиях. Ведь я все время об этом говорил на страницах этой книги. Просмотрите ее внимательно, и Вы найдете в описываемых элементах техники действий педагогическую целесообразность поведения учителя или вожатого. Откройте любой раздел учебника по педагогике, и Вы можете увидеть, как то, о чем я здесь рассказал, может "работать", если теорию Вы будете превращать в практику.

Например, тема "Методы воспитания". Группа методов убеждения — ЧТО и КАК мы говорим. Группа организационно-поведенческих методов: "Сели прямо, спины не горбим, посмотрели на меня..." Чем не приведение класса в состояние оптимальной мобилизации, которая, как Вы прочли или даже попробовали сделать со своей институтской группой, очень способствует интенсивности обучения! Или группа методов поощрения и наказания. Здесь все: и "пристройки", и "вес", и словесные действия "ободрять", "упрекать", "ругать", "журить" и т.д. Этот перечень можно продолжать, но я думаю, что Вы это сделаете сами.

Со студентами своих групп мы изучаем педагогику параллельно с овладением элементами техники поведения. И эта техника как раз и оживляет теорию, делает ее не только практикой, но и помогает адаптировать теоретические положения отдельно к каждому будущему педагогу. А это, в свою очередь, делает осознанными фактически все действия студента педвуза и становится его профессиональным кредо и магистральным направлением всей дальнейшей педагогической деятельности.

Если Вы еще не начали курс педагогики, то изучайте его с этой книгой параллельно. Если курс педагогики у Вас уже закончился, то, пожалуйста, попытайтесь все то, о чем я здесь Вам рассказал, использовать как повод для размышлений и практических выводов, как своего рода подспорье в профессиональном самовоспитании и самообразовании (вот Вам еще один раздел педагогики). Это очень и очень нужно.

**Запомните: НИ ОДИН ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ НИКОГДА НЕ ГОТОВИЛ УЧИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ. ЭТО НЕВОЗМОЖНО. ИНСТИТУТ МОЖЕТ ЛИШЬ ПОМОЧЬ ВАМ СТАТЬ НАСТОЯЩИМ ПЕДАГОГОМ.**

Другими словами, все в огромной степени зависит от Вас самих, от Вашего желания СТАТЬ учителем, которого любят и никогда не забывают.

Все три линии поведения учителя существуют, как я уже говорил, одновременно в процессе педагогического взаимодействия с детьми и реализуются в действиях педагога. Практически весь набор действий Вы уже знаете, но вот здесь и начинается самое интересное. Обучая студентов технике действий, то есть обучая владеть собственным телом, правильно и целесообразно излагать свои мысли и делать все это выразительно, органично и сообразно ситуации, можно добиться того, что фактически все студенты

овладеют всеми элементами: будут иметь навыки различных степеней мобилизации, переходить из одного "веса" в другой, органично применять "пристройки", словесные воздействия и т.п. И когда это происходит, то далее следует самое главное: в своей практической деятельности в школе во время педагогической практики младших курсов будущие учителя совершают **ОТБОР ДЕЙСТВИЙ**. Это означает, что в силу своих личностных характеристик, отличительных черт темперамента и воспитания, уровня профессиональных знаний, эрудиции, культуры и еще многого другого, что можно назвать индивидуальными особенностями, студент отдает предпочтение определенным действиям, комбинируя их и периодически повторяя в различных вариациях, при этом как бы забывая про другие действия, которым он был обучен раньше и неплохо владеет.

И по тому, КАКИЕ действия студент отобрал для себя, можно судить не только о его сформировавшемся индивидуальном стиле профессионального поведения, но и о личностном потенциале в целом. Таким образом, отбор действий представляет собой самый главный тест "Кто же я? Какой я?". Посмотрите на схему трех стилей профессионального поведения. Как и все схемы, она в известной мере условна и недостаточна: ведь в жизни гораздо больше видов поведения, чем в педагогическом взаимодействии. Но позволю себе утверждать, что все разнообразие, которое Вы либо уже видели за время учебы в школе, либо еще увидите в будущем, — все это вариации на темы авторитарного, либерального и демократического стилей поведения.

Основа педагогического взаимодействия заключается в соотношении требовательности к учащимся и доверия к ним. Далее, я условно определил среднюю степень мобилизации (5) для того, чтобы все действия гипотетических учителей были выразительными и понятными. (Вы ведь помните, что при пониженной степени мобилизации многие действия нераспознаваемы и, следовательно, непонятны для аудитории.)

И вот, согласно этой схеме, попробуйте представить себе поведение авторитарного, либерального и демократичного учителя. Нарисовав в воображении нужные картинки, Вы, надеюсь, поймете самое важное: при демократичном стиле поведения учителю доступны ВСЕ действия и их любые сочетания, так как, во-первых, возможны любые ситуации в педагогическом взаимодействии, и поведение учителя должно быть адекватно им, а во-вторых, этот стиль и выразительность действий обеспечивают уяснение мотивации действий педагога и недоумения у ребят не вызывает.

### **Авторитарный стиль:**

**ТРЕБОВАТЕЛЬНОСТЬ > доверия**

**ВЕС:** тяжелый, с неохотой

**ПРИСТРОЙКИ:** сверху

**СЛОВЕСНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:** приказывать

утверждать

допытываться

отделяться

упрекать

**Либеральный (попустительский) стиль:**  
**требовательность < ДОВЕРИЯ**

**ВЕС:** легкий, с неохотой

**ПРИСТРОЙКИ:** снизу

**СЛОВЕСНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:** просить

объяснять

отделяться

одобрять удивлять

**Демократический стиль:**

**ТРЕБОВАТЕЛЬНОСТЬ = ДОВЕРИЮ**

**ВЕС:** с достоинством

**ПРИСТРОЙКИ:** наравне

**СЛОВЕСНЫЕ ДЕЙСТВИЯ:** практически любые

Конечно, и при авторитарном стиле поведения можно пошутить, пожурить, похвалить, но эти действия будут нетипичными, редкими и в лучшем случае пройдут, не оставив следа у детей, а в худшем случае создадут у них впечатление неискренности, лицемерия, фальши в поведении учителя. ("Чего-то наша жандармша сегодня хихикает? Подлизывается, наверное, у нее скоро открытый урок то ли в нашем классе, то ли в "А".) И наоборот: либерал, который вдруг начнет приказывать, требовать и вообще "давить на психику", всерьез ребятами воспринят не будет. ("Какая муха его укусила? Ишь разошелся!".)

Вот теперь снова вернемся в своеобразному тесту урока 8. Посмотрите на схему еще раз. Что Вас в ней привлекает, что отталкивает? Что у Вас может получиться, а что — нет?

Как Ваш выбор того или иного стиля поведения сочетается с общим результатом предыдущих тестов? Теперь попробуйте соразмерить какие-то противоречия между результатами тех тестов и Вашим выбором стиля или каких-то отдельных действий. Прислушайтесь к "внутреннему голосу". Что он Вам говорит? Можете ли преодолеть противоречия? Что Вам для этого нужно? На что следует обратить особое внимание и чему нужно научиться? Как Вы будете этому учиться?

Ответов на эти, да и другие возможные вопросы, я дать не могу. Вы их дадите себе сами, причем не только соотнося содержание схемы с результатами тестов, но и заново перебрав в мыслях основное содержание того, о чем я рассказал на страницах этой книги, принимая одни аспекты, отвергая другие, недоверчиво размышляя над третьими.

Мой же опыт работы со студентами говорит о том, что после полного курса обучения технике действий, независимо от индивидуально-личностных характеристик, практически все студенты приобретают навыки мобилизации и координации движений, умения выразительного показа чувств и отношений, умения воздейственной речи. И еще одно: среди "выпускников", если сравнить их представления об облике учителя и стиле его поведения со своими воспитанниками в начале обучения и в конце его, доля "авторитарщиков" резко снижается. Вырисовывается примерно такая картина: если взять учебную группу I курса из 24 человек, то в сентябре 15 человек, сами того не осознавая, тяготеют к авторитарному стилю поведения, а к IV курсу этот стиль становится основным у 2 студентов. 5 человек становятся ярко выраженными "либералами", а 17 — во всей своей практической деятельности воплощают основные черты и признаки демократического стиля поведения.

Причем прослеживается еще и такая закономерность: ведь есть среди студентов такие, кто с самого начала учебы в педагогическом институте не связывал свое будущее с работой в школе. Они-то в основном и попадают в число авторитарных и либеральных учителей. Это объясняется многими причинами: здесь и пропуски занятий, и формальный подход к обучению и т.д. Отсюда и вывод: время прошло, а многому научиться не удалось. Зато перед глазами всегда есть яркие примеры школьных деспотов ("Вот наша классная руководительница держала нас ВО КАК!") и школьных сердобольцев ("Ой, у нее можно было ничего не делать!"). И эти примеры для подражания, чаще всего неосознанно, с большим или меньшим успехом калькируются студентами. Своего ничего не приобретено и не выработано ("Ведь я в школу ни ногой!"), а ведь это так просто и легко: стукнул кулаком по столу, рыкнул-крикнул — и в классе слышно, как муха летит!

Все, о чем я сейчас сказал, выявляется на педагогической практике старших курсов. Поверьте, уже там видна основа, костяк будущего учителя как хорошего, так и никчемного.

Прошу меня правильно понять: я не ратую за жесткий отбор в педвуз, за выбор только тех, у кого есть с самого начала желание быть учителем в школе. Опыт работы показывает, что такое желание может прийти (и приходит!) позже, уже в процессе обучения в институте. А длительные наблюдения за студентами, когда они изучают педагогику совместно с техникой действий, говорят, что большинство находит в этих предметах, в практической деятельности в школе очень много интересного и, незаметно для самих себя, начинают связывать свое будущее именно с педагогическим трудом. Причем с трудом творческим, создающим что-то новое, а не повторяющим стереотипы своих детских школьных будней.

Итак, возненавидеть себя за то, что пошел в педагогический, детей — за то, что они мешают вести урок, как я этого хочу (и как умею), педагогику — за то, что она педагогика, — это очень легко. Об этом говорит статистика, ибо педагогика — один из самых нелюбимых институтских предметов. И эта книга тоже может внести свою лепту в неприятие педагогической профессии и в появление отвращения к ней. Но она же может и помочь взглянуть на педагогику с другой стороны и найти свое место в педагогической деятельности.

Впрочем, можно и не стать учителем, не заниматься педагогической деятельностью, но данное учебное пособие может дать Вам основу диагностики психических состояний человека по тем бессловесным и словесным действиям, которые он совершает. Согласитесь, это неплохое подспорье в нашей жизни.

А я, заканчивая свой рассказ, все же надеюсь, что он не выполнит намерения, вынесенного в название этой книги. Очень хочу, чтобы она помогла Вам найти себя в педагогике, в общении с детьми, в работе с ними, и чтобы Вы нашли свой индивидуальный и неповторимый стиль профессионального и обязательно творческого поведения.

И еще. Вспомните, что я говорил об эмоциональном голоде. Во многих учениках живут не востребованные горькие слезы прощания с любимым учителем или вожатым, когда заканчивается лагерная смена или курс средней школы. И вот я желаю горьких Вам слез расставания со своими дорогами и любимыми воспитанниками!



## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

**Белухин Д.А.** Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. Ч. 1. М., 1996; Ч. 2. М., 1997.

**Белухин Д.А.** Так и не в силах полюбить себя.../ Опыт педагогической психотерапии в интерактивном обучении. М.: Изд-во СТИ, 2001.

**Берн Э.** Игры, в которые играют люди / Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. М., 1988.

**Берне Р.** Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М., 1986.

**Вербицкая А.В.** Основы сценического движения. М.: Изд-во ГИТИС, 1982.

**Гиппиус СВ.** Гимнастика чувств. М.; Л., 1967.

**Гришко СВ.** Воспитание навыков сценического действия в театральной школе. Владивосток, 1983.

**Добрович А.Б.** Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

**Елканов СБ.** Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1989.

**Ершов П.М.** Технология актерского искусства. М., 1959.

**Ершов П.М.** Режиссура как практическая психология. М., 1972.

**Ершов П.М.** Потребности человека. М., 1990.

**Ершова А.П., Букатов В.М.** Режиссура урока, общения и поведения учителя. М., 1995.

**Кан-Калик В.А.** Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 1979.

**Кнебель М.О.** Поэзия педагогики. М., 1976.

**Козлянинова И.П., Гарели Э.М.** Речевой голос и его воспитание. М., 1985.