

ББК 88.8 Е80

Библиотека школьного психолога

Главный редактор *Д. И. Фельдштейн* Заместитель главного редактора *С. К. Бондырева*

Члены редакционной коллегии: *Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, В. П. Борисенков, Г. Н. Волков, И. В. Дубровина, Л. П. Кезина, М. И. Кондаков, М. Ю. Кондратьев, Г. Б. Корнетов, Л. Е. Курнешова, М. Я. Лазутова, В. И. Лубовский, В. Я. Ляудис, Н. Н. Малафьев, З. А. Малькова, В. А. Михайлов, А. И. Подольский, В. В. Рубцов, В. А. Сластенин, В. С. Собкин, Л. С. Цветкова, Б. Ю. Шапиро*

А.П. Ершова, В.М. Букатов

Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. — 232 с.

ISBN 5-89502-008-9 (Московский психолого-социальный институт) ISBN 5-89349-058-4 (Флинта)

Наиболее интересные работы по теории актерского мастерства всегда привлекали внимание не только актеров и режиссеров, но и педагогов, юристов, социологов, врачей, политиков — всех тех, кому профессионально необходимы знания тонкостей межличностных отношений.

Эта книга является своеобразным переложением театральной теории на язык, близкий и понятный учителям. Применение режиссерских идей в педагогической практике помогает в решении разнообразных проблем, возникающих и повседневной работе со школьниками, избавляет учителей от штампов и шаблонов, вызывающих недоверие учеников.

Первое издание книги было удостоено Диплома II стечении Министерства образования РФ по итогам конкурса среди книг по педагогике за 1995 год

Предисловие

ISBN 5-89502-008-9 (Московский психолого-социальный институт) ISBN 5-89349-058-4 (Флинта)

Издательство «Флинта», 1998

, Основой данного пособия для учителя является ряд положений режиссерской «теории действий», разработанной выдающимся теоретиком театрального искусства П.М. Ершовым (1910-1994) и изложенной им в книгах «Технология актерского искусства» (1-е издание: М., 1959; 2-е, исправленное и дополненное: М., 1992), «Режиссура как практическая психология» (М., 1972) и «Искусство толкования» (М., 1997). Эти книги, представляя собой новую ступень в развитии идей теории актерского искусства выдающегося деятеля русского театра К.С. Станиславского, адресованы были прежде всего актерам и режиссерам. Но в своей практической и исследовательской деятельности мы неоднократно убеждались, что положения «теории действий» ценны и полезны не только узкому кругу театральных специалистов.

Первая из названных книг Ершова посвящена рассмотрению конкретности человеческих действий, их составляющих «ступеней», естественных в жизни (и обязательных для воспроизведения на сцене), каждая из которых отражает единство физического и психического, материального и духовного начал в поведении человека.

Вторая книга была издана с подзаголовком «Взаимодействие людей в жизни и на сцене». В ней, решая проблемы режиссерского искусства, Ершов изложил оригинальную систему параметров, позволяющую «измерять» (фиксировать) разнообразные случаи взаимодействия людей или моделировать их реальное протекание. Читатели второй книги, встретившись с подробной картиной всевозможных вариантов взаимоотношений между людьми, неизменно начинают в соответствии со своим жизненным опытом, установками и увлечениями делать интересные открытия, приходиться к неожиданным для себя выводам, находить полезные советы, рекомендации, наблюдения.

«Технология актерского искусства», «Режиссура как практическая психология» и «Искусство толкования» быстро завоевали признание не только у режиссеров, но и среди педагогов, юристов, социологов, врачей, политиков — всех тех, кому знания в области закономерностей межличностных отношений жизненно необходимы. Такие учителя, как Л.К. Филякина, С.Л. Рябцева, Предисловие известные в педагогической среде по неоднократным публикациям, например, в «Учительской газете», постоянно подчеркивают, что книги Ершова для них являются настольными. Но, к сожалению, число учителей, читавших труды П.М. Ершова, пока еще невелико.

Чтобы поддержать и укрепить интерес педагогов к «теории действий», мы предлагаем своеобразное переложение идей театральной теории Ершова на язык, близкий и понятный учителям, то есть связанный с примерами возможного педагогического контекста использования этих идей в повседневной работе со школьниками. Не случайно 1 часть пособия мы озаглавили: *Педагогика как практическая режиссура*, добиваясь ассоциативного созвучия с названием второй книги Ершова.

В параграфах первой части объединены материалы и пояснительно-теоретические, и пояснительно-практические. Известно, что учителя, зачитываясь гладкописью практических примеров, в итоге начинают ощущать необходимость раскрытия соответствующей теоретической базы, «фундамента», а после чтения чистой теории вздыхают — дескать, все понятно, но как эта теория выглядит на практике, представить не можем. Мы старались избегать подобных упреков, сопрягая теоретическое изложение с практическим.

Вторая часть объединяет материалы для семинарских занятий по овладению учителем тонкостями актерского и режиссерского мастерства. Изложенные в этой части учебные упражнения, задания и игровые приемы работы могут помочь читателям-учителям в решении (да и в самом обнаружении) проблем, возникающих в процессе практического использования «теории действий», что,

несомненно, скажется на повышении эффективности педагогической деятельности, избавлении учителей от штампов и шаблонов, вызывающих недоверие учеников.

Часть I

ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

§ 1. «Язык действий» в работе учителя

Почему так бывает: учитель готов к уроку, полон интересных замыслов, предвкушает, как он вместе с ребятами будет их осуществлять, но... Урок начался, урок кончился, а класс остался равнодушным, вяло реагировал на все то, что с энтузиазмом предлагал учитель.

Или другая ситуация: ребята вроде бы заинтересованы, хорошо отвечают, а результаты контрольной работы ужасны — прочных знаний нет и в помине.

Или такая хорошо знакомая всем учителям картина: на уроке обсуждается интереснейшая тема, но какая-то группа учеников в работе не участвует, они мешают всем остальным. Учитель, конечно, отвлекается на них, звучат враждебные нотки с обеих сторон, темп урока падает, материал комкается.

Еще один пример: учитель видел, как его коллега с помощью игрового упражнения за несколько минут преобразил детей в классе. Смолкли разговоры, шеи вытянулись — все внимание на учителя, чтобы не пропустить чего-то интересного у доски. Упражнение было нехитрое, то, что при этом говорил коллега, учитель запомнил, и на ближайшем уроке в другом классе, решив повторить прием, он предлагает то же задание, говорит те же слова, но никакого впечатления на детей его старания не производят. Почему?

В* каждом подобном случае результат один — глубокая неудовлетворенность учителя, обида на детей, отчаянные мысли бросить все и уйти из школы.

Впрочем, достаточно часто учитель идет по другому пути: однажды удавшийся прием воздействия (как правило, принуждение, чрезмерная строгость, диктат, то есть все то, что очень легко усвоить как манеру поведения и проще всего использовать) повторяется отныне всегда и везде. И появляется уверенность: да, так и надо делать.

Я их заставлю работать! Ведь для их же пользы стараюсь! Привыкнут — вот тогда и буду с ними демократичной, доброжелательной. Увы, чаще всего это «тогда» уже никогда не наступает. § 1. «Язык действий» в работе учителя

Путь по линии наименьшего сопротивления никого не приводит к настоящему успеху. А в итоге — все то же разочарование, искреннее недоумение, потеря веры в себя как педагога.

Причин подобных ситуаций может быть много: одни не зависят от учителя, другие зависят только от него. В каком бы состоянии ни был класс к началу урока (возбужден после урока физкультуры или утомлен после контрольной) учителю всегда нужно установить с ним контакт, дать возможность расслабиться или, наоборот, сосредоточиться, в мгновение ока оценить ситуацию в классе и скорректировать как план урока, так и свое поведение, а

оно должно быть выразительным, понятным для учеников, располагающим к сотрудничеству. Другими словами, учителю следует, исходя из конкретных, незапланированных условий, срежиссировать урок. Едва ли кто-то станет подвергать сомнению творческий характер такой работы учителя.

Здесь мы впервые употребили термин из области театрального искусства. Конечно, это не случайно. Но не только в этом читатель увидит точки соприкосновения педагогической техники с техникой актерского искусства и режиссуры.

Способность чутко воспринимать особенности поведения как своего, так и другого человека, а также свобода и вариативность в общении — могут и должны стать для учителя объектами совершенствования и развития. Театральная педагогика, в которой накоплено много полезного, может помочь ему в этом. Но так как специальных работ, посвященных применению театральной техники в школьной педагогике нет, учителю приходится самостоятельно штудировать работы К.С. Станиславского и учебники для театральных институтов.

Знакомясь с наследием Станиславского, работами его учеников и последователей, школьный учитель открывает новый для себя и полезный в практической педагогической работе «язык» выразительности действий, о котором мечтал А.С. Макаренко, говоря (видимо, под впечатлением от книги широко известного в начале XX века театрального педагога кн. С. Волконского «Выразительное слово», изданной в 1913 г.)* о том, что педагогом можно стать лишь тогда, когда научишься двадцатью шестью способами говорить «пойди сюда».

* Например, кн. С. Волконский писал: «На все лады повторяйте одну и ту же фразу: «Ах, это вы», или «Скажите пожалуйста», или «Нет, извините» (указанное издание, с. 195). Или: «Не прилепляйтесь к с л о в у, не думайте, что в слове смысл: слово имеет бесконечное число смыслов, и только интонацией определяется настоящий смысл каждого данного случая, «Я люблю вас» может значить высшую страсть и может значить безразличие» (там же, с. 72; р а з р ы д к а — Волконского).

7

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ

РЕЖИССУРА

Владение выразительностью действий составляет *актерскую технику* — третью часть так называемой системы Станиславского. Первой и второй ее частями являются принципы *эстетики театра* и учение об *этике актера*.

Станиславский отмечал обязательное органическое соединение в работе каждого артиста его эстетики—этики—техники: выполнение актером своего высокого духовного назначения и гражданского долга неразрывно связано с его высокой нравственностью в поведении, с его бережливостью и бережностью к своей душе и душам товарищей по работе и с его постоянной работой над своей техникой. Развитие и совершенствование в повседневной профессиональной работе актера единства этих трех составляющих обеспечивает рост его

мастерства. Таким образом, три вектора системы Станиславского указывают и способ определения уровня служения каждого артиста искусству, и путь повышения этого уровня*.

Нетрудно убедиться, что структурный подход Станиславского к теории и практике театрального искусства может быть взят на вооружение теорией и практикой педагогической. В педагогической работе эквивалентом учения об эстетике театрального искусства будут общедидактические представления о том, как протекает процесс обучения. Эквивалентом актерской этики станет этика учителя, его морально-нравственные установки, убеждения, принципы. Учить и воспитывать может лишь тот, кто обладает высокой нравственностью, совестью, честностью, смелостью, добротой. В качестве же эквивалента актерской техники педагогика может пока предложить лишь предметные методики. Но одних их явно недостаточно учителю. В них нет ничего о тоне, стиле поведения, мимике и жесте.

Воспитание и обучение связано с умением учителя воздействовать на учеников в ходе общения, влиять на их поступки, стимулировать их позитивную активность и сдерживать активность негативную. Эти умения выходят за рамки любой прикладной предметной методики и составляют *педагогическую технику*, которая явно должна опираться на культуру *действий* и *взаимодействий*. А это как раз и является предметом теории и практики театрального искусства.

Пользуясь театрально-режиссерским «языком действий», учитель может лучше увидеть, как он ведет себя на уроке: как сидит, стоит, в какой позе, какие у него при этом спина, руки, взгляд, как работает внимание. А вспомнив свое поведение при выполнении любимых, интересных, увлекательных дел и нелюбимых, скучных, нудных — он сможет не только осознать свое реальное

* Подробнее о составных частях системы К.С. Станиславского см.: Ершов П.М. Технология актерского искусства. М., 1992. Гл.1.

¹§ 2. Театральные маршруты в педагогике

отношение к работе в школе, но и, при желании, усовершенствовать — сознательно изменяя — стиль своего поведения на работе.

НАБЛЮДЕНИЕ С ПОМОЩЬЮ «ЯЗЫКА ДЕЙСТВИЙ» ДЕЛАЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ О ПОВЕДЕНИИ УЧЕНИКОВ В КЛАССЕ БОЛЕЕ КОНКРЕТНЫМ, ТОЧНЫМ И ПОДРОБНЫМ. ВОТ ОНИ ТОЛЬКО ВОШЛИ, А ВАМ УЖЕ «ВИДНО», КТО ИЗ НИХ СЕГОДНЯ НЕ ГОТОВ РАБОТАТЬ.

Урок только начался, а учителю уже известно, кто ждет, чтобы его у ч и л и, а кто желает учиться. «Язык действий» позволяет быстро и безошибочно увидеть и оценить, как учатся ученики — в одиночку или коллективно; чем занят учитель — обучением или времяпрепровождением. Театральная технология действий является реальным средством развития самоконтроля и сознательного самосовершенствования, к которым так часто призывают методическая литература и лекции по педагогике. Эффективность этих призывов возрастает,

если помочь педагогу рассматривать свою школьную практику в категориях, указывающих особенности поведения — из каких действий это поведение состояло и могло состоять, каким действиям педагог неосознанно отдает предпочтение и какими пренебрегает, какова их атрибуция.

Каждый урок, как, впрочем, и каждый отдельный фрагмент из жизни любого человека, некоторые актеры и режиссеры могут просто *скопировать*, другие — литературно *описать*, но те, кого, пользуясь словами К.С. Станиславского, можно назвать «мастерами действий» — прежде всего *назовут* логику совершенных действий. Они с помощью конкретных параметров дадут контуры, основные пропорции увиденного, которые помогут любому, усвоившему театральную терминологию, представить себе, проанализировать и повторить то, что было увидено и передано в терминах.

§ 2. Театральные маршруты в педагогике

Всегда существовавший интерес педагогических вузов к театральным приемам, упражнениям, методикам в конце 70-х — начале 80-х годов явно усилился. В то время лидером по использованию приемов и методов обучения театральному искусству в подготовке будущего учителя был Клайпедский театрально-филологический факультет Литовской государственной консерватории. Даже простое арифметическое сложение филологических дисциплин с особыми театральными предметами — сценречью, сцен-движением, мастерством актера, режиссурой — давало интересные результаты. К сожалению, преподаватели факультета в своих стараниях терпели поражение за стенами вуза: театральная специализация выпускников оказывалась не востребовавшей в школе.

9 _____ Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

В Полтавском педагогическом институте театральной специализацией занялась кафедра педагогики и добилась наглядных успехов в самоощущениях молодых учителей, которых театральные тренировки вооружил подвижностью и выразительностью. В Перми, Новокузнецке, Даугавпилсе, Минске для студентов педвузов проводились особые занятия по актерскому искусству. Но на наш взгляд, добиваться *эффективного* поведения или *эмоциональности* речи от учителя, стоящего не на сцене, а у доски перед учениками, — дело опасное.

Подробно концертную, солирующую позицию учителя мы будем рассматривать в шестом параграфе, здесь же только признаемся, что главную опасность актерской муштры видим в возможном культивировании наигранного и неискреннего поведения учителя. Актеров учат играть роли, и для этого существуют разные системы подготовки. Учителю же в основном следует научиться читать и понимать и свое, и ученическое поведение и уметь использовать свою поведенческую «грамотность» для создания условий, раскрывающих, раскрепощающих учеников на уроке.

Школе не нужна театральная выразительность, которой прельщаются педвузы, приглашая для работы со студентами профессиональных актеров или преподавателей из театральные вузов. *РЕЖИССЕРЫ НА ТЕАТРАЛЬНОЙ*

СЦЕНЕ СТРЕМЯТСЯ ПОКАЗАТЬ БОРЬБУ ИДЕЙ, МНЕНИЙ. И ЧЕМ ЭТА БОРЬБА ОСТРЕЕ, ТЕМ ВЫРАЗИТЕЛЬНЕЕ. В ШКОЛЕ ЖЕ «БОРЬБА» ИДЕЙ, МНЕНИЙ, ИНТЕРЕСОВ ПРОТЕКАЕТ СОВСЕМ ИНАЧЕ. ЧЕМ ТИШЕ И ОСТОРОЖНЕЕ - ТЕМ ПОЛЕЗНЕЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЭФФЕКТИВНЕЕ.

В театре хороший актер выражает себя в образе. А хороший учитель занят другим. Он улавливает образы, которыми пытается выразить сам себя ребенок. Учитель — зеркало, а не позер перед ним. Поэтому так непросто устанавливается и плодотворная связь театра со школой, и многие «театральные маршруты» школьной педагогики оказывают короткими.

Даже после поверхностного знакомства с театральной «теорией действий» (включающей в себя и актерскую «технику действий», и режиссерскую «теорию взаимодействий») у многих возникает идея о необходимости ее использования в педагогической теории и, тем более — практике. Одним из первых педагогов-исследователей, обративших внимание на «теорию действий» Ершова, изложенную в «Технологии актерского искусства» и «Режиссуре как практической психологии», был В.А. Кан-Калик. Некоторые идеи «техники действий» легли в основу одной из частей разработанной Кан-Каликом системы совершенствования педагогического мастерства. § 2.

Театральные маршруты в педагогике

10

Но терминология театрального дела пока не так-то легко приживается в педагогике. Неуместное или неосторожное использование театральной терминологии иногда пугает учителей и затуманивает и без того сложный предмет. Тем не менее, «техника действий» и законы общения, известные театральной режиссуре, открывают новые пути для профессионального педагогического творчества.

Так, при анализе драматургического материала, стремлении понять, зачем и как надо исполнителю произнести те или другие слова пьесы в театре давным-давно пользуются термином К.С. Станиславского «задача персонажа». Актер, исполняющий роль, определяет цепочку задач в своей роли, ищет «приспособления» для воплощения задач-забот персонажа, которые скрыты за словами пьесы и которые, собственно, определяют необходимость произнесения этих и только этих слов. Причем работа артиста над ролью движется от простых и нехитрых задач к сложным, в словесные определения не укладываемым. А когда роль не «идет», не получается, артист делит ее на все более мелкие кусочки, пытаясь сыграть все задачи так, чтобы в целом они складывались в некую сверхзадачу роли (то есть — образ). Такой синтез *мелочей* приводит артиста к победе.

В работе учителя также большое внимание уделяется выбору, определению, обсуждению «цели урока» или цели отдельного его этапа, что явно созвучно поискам и обсуждению актерских «задач» в театре. Но в педагогической деятельности, как правило, отсутствует ориентация на синтез планируемых

целей с объективными мелочами поведения, на их диалектическую взаимосвязь и возможные сюрпризы.

В педагогике принято интересы учеников понимать исключительно как желание учиться при неизменном умении слушаться. В то время как такие простые «актерские» вопросы: «Зачем я предлагала (предлагал) классу это задание?» и «Зачем ученики его выполняли»? — выявляют широкий диапазон того, что реально происходит на уроках, но о чем педагогика часто предпочитает умалчивать. Честные ответы на подобные вопросы предполагают умение учителя квалифицированно диагностировать свое поведение, интонацию, мысли, чувства, впечатления и желания.

Каждый учитель или воспитатель хорошо помнит свои чувства, когда проверяют его класс или присутствуют на его открытом уроке. Обычно это и какой-то противный страх, и смущение, и угодливая готовность покивать головой на благосклонный отзыв, и обиженное пожимание плечами на несправедливое замечание, и сокрушение по поводу очевидных своих промахов, возможно, чутко и замеченных, и названных присутствующими коллегами.

11

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

Может быть, кто-то из педагогов уже научился как-то по-деловому и без нервотрепки переносить посещение своих занятий контролирующими работниками.

Каждый творчески работающий учитель руководствуется каким-то своим уникальным сочетанием одновременно и соблюдения общеизвестных правил, и их нарушения. И он часто не в состоянии объяснить или доказать это проверяющим. Ведь есть и такие «проверяльщики», которые могут на полном серьезе упрекать учителя за то, что кто-то из учеников что-то такое сказал, что-то такое сделал, и как это учитель им такое позволяет. Подобный подход проверяющего всегда был и будет восприниматься как педагогический нонсенс. В основном же присутствовавшим на уроке коллегам даже в самых неожиданных отклонениях от привычных правил удастся увидеть стремление педагога к позитивному результату.

Например, в кажущемся беспорядке и шуме они все же могут разглядеть достигнутое или еще только формирующееся проявление порядка более высокого, чем примитивная послушность; в странном отсутствии обычного объяснения учителем нового материала — тренировку в детях чувства уверенности в себе тем, что они новый материал, оказывается, уже «давно знают»: в юморе учителя — достойную форму преодоления неизбежных во всякой работе затруднений, и наоборот, в том, как преодолеваются препятствия, разглядеть профессиональный специфический юмор и мастерство. Вспомнив все это, любой учитель сможет легче принять наш специфический режиссерский совет: рассматривать посещение своих уроков коллегами и (или) начальством как своего рода праздник, как редкую возможность получить

взгляд со стороны и, быть может, натолкнуться на очень важные и нужные ему идеи. Для этого учителю нужно брать инициативу в свои руки и добывать, добывать от гостей их соображения, суждения, логику видения причин и следствий. Чем больше, активнее учитель спрашивает, тем меньше натянутости обсуждения и тем больше учитель узнает, правда, может быть, не столько напрямую о своей работе, сколько косвенно — через узнавание личных систем педагогических представлений обсуждающих, их личных «взглядов со стороны».

С точки зрения актера и режиссера педагогическое общение всегда еще и *борьба*. И поведение каждого из участников этой *борьбы* имеет свои особенности, которые будут подробно рассматриваться с помощью специальных режиссерских терминов, предложенных П.М. Ершовым*. Сейчас мы остановимся на том,

* Названия и библиографические данные книг П.М. Ершова, в которых излагается «теория действий», см. в «Предисловии».

I

§ 2. Театральные маршруты в педагогике

12

что бросается в глаза и может быть понятно любому, даже еще не вооруженному специальной терминологией учителю, воспитателю, преподавателю.

Каждый учитель время от времени и сам бывает в роли «гостя» на чьем-то уроке. И ему приходится на обсуждении высказывать свое мнение и как-то оценивать увиденное. Для того, чтобы «гостю» на обсуждении удавалось благополучно избегать недоразумений, обид и вносить свою лепту в поиск и оттачивание учителем своего личного педагогического почерка — мы предлагаем педагогу-читателю несколько пока самых простых «театральных аспектов» рассмотрения урока. Полученный результат при желании можно сравнить со своим мнением, возникающим при обычном, дидактическом взгляде, выбирая и из того, и из другого самое неожиданное, деловое, конкретное и опуская все банальное, примитивное и непрофессиональное, то есть не по-деловому обидное.

Начнем с такого «актерского» вопроса: можно ли заметить в поведении учителя на уроке такие особенности, которые обнаруживают, что **учителю самому интересно — угадают ли, отгадают ли, найдут ли дети решение, выход или направление, куда надо двигаться?** Ответ может быть важен потому, что подобные особенности учительского поведения всегда провоцируют творческую, поисковую, познавательную активность детей. А это, в свою очередь, является основным условием урока хорошего, «развивающего», то есть подлинного. Каким бы на наш взгляд ни был странным и непонятным урок, если вы в поведении учителя разглядели подобные особенности — можете смело говорить, что урок получился удачным!

Активность учеников не вещь в себе, и смешно судить об их активности по резвости возведения рук и «театральности» стонов желающих блеснуть ответом на знакомый вопрос. Активность в том, что и движение-передвижение, охватывающее все пространство класса, и записывание в неудобных позах, например, на корточках, и смех, и говор — могут быстро сменяться рабочей внимательной тишиной — и наоборот.

ОДНООБРАЗНО РОВНАЯ ТИШИНА НА УРОКЕ - С ТЕАТРАЛЬНОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ - СВИДЕТЕЛЬСТВУЕТ О КАКОМ-ТО НЕБЛАГОПОЛУЧИИ, ПОЭТОМУ НАШИ СОВЕТЫ УЧИТЕЛЯМ ЧАСТО СВЯЗАНЫ С ОРГАНИЗАЦИЕЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ, ВНЕШНЕЙ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКОВ.

Живой урок не может обойтись без какого-то добровольно согласованного, целенаправленного перемещения учеников в пространстве. Педагоги согласятся, что урок, на котором ученики то группами стоят у доски, то подходят друг к другу в поисках совпа-

13

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

дающего (или, наоборот, несовпадающего) ответа, то в вольных, непринужденных позах удобно располагаются на полу вокруг новой таблицы, схемы, графика, невольно образуя живописные композиции — на присутствующих «гостей» производит впечатление встречи с чем-то подлинным, настоящим, искренним.

Однообразие поз и размещения учеников на уроке связано с менторской ролью учителя, с его большим или меньшим пренебрежением к мыслям сидящих перед ним учеников по поводу высказываемых с учительской кафедры истин. Перемещения учеников, смена на уроке их рабочих мест мешают учителю чувствовать себя главным, лишают его примитивно понимаемого центрального положения, как когда-то в астрономии наблюдаемое движение планет лишало Землю права занимать неподвижный центр мироздания. **Сколько раз ученики на уроке меняли свои рабочие места?** Попутно отметим, что по законам режиссуры — чем чаще, тем вероятнее, что не ученики обслуживают интересы учителя, а — наоборот.

Театр одного актера — казус или метафора. Театр — искусство коллективное. Педагогика тоже стремится к коллективизму, но безуспешно, потому что вся дидактика ориентирована на индивидуализм. С точки зрения театрального искусства загадки-задания, предлагаемые учителем, легче и полезнее разгадывать вместе с товарищами, а не в одиночку, как на экзамене. **Итак, сколько во время уроков было заданий на совместную работу учеников?**

Очень хорошо, когда на уроке часть работы или даже весь ее объем ученики выполняют в маленьких группках, по 3, 4, 5, 6, 7 человек. Хуже всего, когда вдвоем или целиком всем классом. Вдвоем — хуже, так как собеседование может легко превратиться в ссору или монолог. Даже втроем легче

рассматривать разные варианты, чем вдвоем, а вчетвером, вшестером разговор обычно получается или интереснее, или содержательнее, или полезнее.

Разбор учебного материала на уроке в малой группе дает возможность проявиться детской дружелюбности и терпимости и делает видимым процесс и (или) результаты воспитательных усилий данного учителя. Если дети в классе спокойно и весело трудятся в компании с любым из соучеников, значит, они защищены от заразы скандального пренебрежения или унижения, от завышенной самооценки, то есть скромны и дружелюбны. А это с театральной точки зрения является прямо-таки украшением любого урока и показателем высокого качества работы учителя с классом. Значит, и похвалить такого учителя вам будет за что.

Наконец, сколько дел сменялось на уроке? Только смена дел — соответственно, и содержаний, и форм работы детей — открывает уровень компетентности каждого из них, что оставляет у всех § 3. Педагогические «подтексты» речи и поведения 14

присутствовавших «гостей»-педагогов впечатление о талантливом, сообразительном и умном классе, в котором каждому хочется поработать. Достигается этот эффект не только отсутствием учительских разносов за тупость, нерадивость и бестолковость. Если ученики только лишь хорошо повторяют речь учителя и даже без ошибок отвечают на вопросы и произносят сложные правила, у присутствующих «гостей» не будет улыбки, удивления, повода задуматься по существу загаданной загадки, они не разглядят в детях достойных и интересных собеседников. Большое число разных заданий, загадок, проблем, сменяющих друг друга, позволяют детям проявлять свою находчивость, способности, умения. Поэтому, может быть, читатель-учитель согласится считать идеальным результатом урока, на котором он присутствует в качестве «гостя», — открытие ума и таланта во всех присутствующих, начиная от самого маленького или слабого ученика и кончая как самим учителем, так и присутствующими коллегами. *Человек, увидевший талант другого, порадовавшийся за него, наверняка станет талантливее и сам.*

§ 3. Педагогические «подтексты» речи и поведения

Умение ориентироваться в интонационной многообразии и разноголосице человеческой речи необычайно ценно для педагогической практики и теории, поскольку львиная доля учительского труда связана с воздействием словом. Слово, воздействуя на сознание ученика, влияет на его деятельность, на его поведение. Однако будущих педагогов этому не «учат». Традиционным для курса психологии является изучение шести сторон или разделов человеческой психики: внимания, мышления, воображения, памяти, эмоций, воли. Но пока только теория театрального искусства рассматривает типологию встречающихся в повседневной жизни способов «интонационного» воздействия на каждую из этих психических способностей.

Практически каждый человек во время общения с другим человеком или группой людей желает каких-то изменений (или согласований) в их сознании

или в поведении. Бессознательно или осознанно выбирая ту или иную направленность своих усилий и подбираемых аргументов, он совершает простые и сложные словесные действия.

Интерес педагога к совершаемым окружающими и им самим словесным действиям проявляется в том, что он начинает придавать особое значение не столько тому, *что* говорилось, сколько тому, *как* говорилось. Он чувствует здесь какие-то важные секре-

15

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ

РЕЖИССУРА

ты. Ведь мы каждый день общаемся с людьми, в речи которых постоянно присутствуют какие-то приятные или, наоборот, неприятные для большинства их собеседников оттенки. Манера разговаривать у одних людей — обаятельна, у других — почему-то скучна и монотонна, так что произносимые ими самые, казалось бы, хорошие слова не производят должного эффекта.

Часто, разбирая какую-то сложную педагогическую ситуацию, один учитель советует другому сказать учащимся то-то и то-то. Советующий обычно ссылается на собственный удачный опыт. Но бывает, что даже старательное выполнение полученных рекомендаций не облегчает учителю путь к цели, поскольку сами по себе слова, без конкретизации способов воздействия* при их произнесении — это все равно что ключ неизвестно от какого замка. Не только что сказано, но и как, зачем, кому и когда — только все вместе определяет возникновение воспитательного феномена.

П.М. Ершовым были предложены следующие типологические группы способов словесного воздействия**.

на ВНИМАНИЕ

на МЫШЛЕНИЕ

на ПАМЯТЬ

на ЧУВСТВА

на ВООБРАЖЕНИЕ

на ВОЛЮ

звать

объяснять — отделяться узнавать — утверждать упрекать — ободрять удивлять — предупреждать просить — приказывать

Прежде чем дать некоторые, наиболее существенные для учителей пояснения, отметим: хотя строго локальное воздействие на каждый названный «раздел» сознания*** встречается редко, знание этих «чистых» способов словесных воздействий позволяет научиться понимать словесные обращения, сложные по способу воздействия, полифонические. Поэтому педагогу полезно разбирать по действенному составу речь, и произносимую им самим, и обращенную к нему, и просто услышанную со стороны.

В педагогической среде часто говорят о работе над ВНИМАНИЕМ учащихся. На уроках то и дело звучат призывы быть внимательным. На педсоветах обсуждают умение или неумение учи-

: * Словесное действие именуется также воздействием.

** Подробнее см. Ершов П. Технология актерского искусства. 2 изд. М., 1992. Гл. 6.

* Конечно, внимание, воображение, память и т.д., шире области сознания, но мы все же говорим о сознании потому, что словесные воздействия воспринимаются человеком, только когда он находится в состоянии сознания. §

3. Педагогические «подтексты» речи и поведения _____ 16

теля удерживать внимание класса и т.п. При этом каждый раз в слово вкладывается разный смысл. Содержание термина «внимание» в педагогике невольно расширяется до понятия «сознание», так как начинает включать в себя и «мышление», и «воображение», и «память». Когда же «внимание» рассматривается в театральной «теории действий», то рассмотрение начинается с вопроса о том, какими конкретными способами воздействующий (актер, психолог, педагог) активизирует у партнера (собеседника) именно то, что называется «вниманием».

Если педагог попадает в ситуацию, когда ученики не склонны уделять ему свое внимание, он повышает голос. Переходит на крик. Стучит по столу или «звонит в колокольчик». Встает или поднимает руку. И так далее. То есть, он действует достаточно традиционными способами, которые, время от времени, хотя и используются каждым человеком, но могут им слабо осознаваться. Специальные упражнения, взятые из арсенала театральной педагогики (см.: Часть II. *Тема 1*), могут помочь профессионально осознать и эти, и многие другие способы поведения («способы словесных воздействий»). А заранее знающий их учитель в щепетильной ситуации может сначала прикинуть, какой из них может сработать. Возможно, учитель решит, что, скорее всего — никакой. Но тогда он может поменять направленность своего воздействия и будет добиваться от учеников желаемого поведения, действуя не на внимание, а на другие «отделы» сознания. Например, на память или на волю. А на эти отделы существуют свои способы воздействия, которые у учителя, опять же, «под рукой». В результате он будет освобожден от судорожных метаний «вслепую». Тон невежливого, «базарного» разговора очень часто связан именно с употреблением говорящим словесного действия «звать». Когда к вам обращаются, как к глухому (то есть «звучит» обратить на что-то внимание), становится неприятно и обидно не столько от смысла сказанного, сколько от тона. Педагогам следует помнить: **ЛЮДИ, ОБЩАЮЩИЕСЯ С ТЕМИ, КТО К ДРУГИМ НЕВНИМАТЕЛЕН, ОБЫЧНО МНОГО КРИЧАТ И ГОВОРЯТ ИЗЛИШНЕ ГРОМКО.**

Человек же, уверенно рассчитывающий на внимание собеседников (и уже тем самым внимание к себе привлекающий), не будет тратить лишних усилий на громкую речь. Общение с партнерами он не будет начинать с воздействия на их внимание, за редкими исключениями. Как и в чем проявляется уверенность и настойчивость человека, мы будем особо рассматривать в восьмом параграфе.

Воздействуя на МЫШЛЕНИЕ собеседника, люди обычно полагаются прежде всего на логику **высказываемого**, тогда как сами

17

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

слушающие (в роли которых бывают все) гораздо большее значение придают особой терпеливо-растолковывающей интонации, которая помогает непонятному проясниться и стать понятным.

Действия *объяснять* и *отделяться* адресованы мышлению собеседника. Человек *объясняет*, если наведение порядка в голове собеседника нужно ему для осуществления каких-то своих дальнейших намерений. А *отделяться* человек начинает, если наведение порядка в голове собеседника — только средство, чтобы как можно быстрее избавиться от его неуместных притязаний.

Все мы, обращаясь к иностранцу, плохо владеющему нашим языком, начинаем старательно произносить слова и жестах помогаем ему ориентироваться в связях между этими словами, понятиями. Это и есть наиболее «чистое» использование способов воздействия, обозначаемых термином «объяснять». Но для нас противоестественно пользоваться действием «объяснять» при обращении к человеку, от которого мы ждем быстрого понимания. Учителя, слишком часто произнося или подразумевая формулировку: «Что же тут непонятного?», — выдают свое полное нежелание видеть в ученике человека, стремящегося разобраться в трудной информации. Такое нежелание было бы допустимо или даже замечательно, если бы при этом сами учителя не ощущали свое превосходство от того, что являются носителями информации, как раз ценной и трудной для понимания учеников. Школьники попадают в неприятный переплет: с одной стороны, то, что «мы» — учителя — знаем, понять нелегко, а с другой, «что же тут непонятного?», поэтому «мы» — учителя — собственно *объяснять-то* никому ничего не собираемся.

Если уж учитель сознает, что излагает нелегкий материал, то пусть он старается быть терпеливым и внимательным к затруднениям слушающих (вспомним «иностранцев»). Пусть он старается быть понятным, то есть использует в своем поведении «чистые» способы словесного воздействия *объяснять*. К сожалению, работа в школе нередко формирует у педагога привычку *отделяться*, что легко понять, приняв во внимание не профессиональные, а житейски-бытовые цели и установки рядового учителя. Неуместность в большинстве случаев действия *отделяться*, основной подтекст которого «пойми и отстань», нервирует, обижает, оскорбляет ученика, как и всякого собеседника в схожих ситуациях. Кстати, невоспитанным и избалованным детям свойствен именно этот способ словесного действия в ответах на вопросы взрослых. Когда ребенок «отделяется», отмахивается, то взрослые в этом чаще всего видят повод для *позиционных* (см. параграф 6) конфликтов на тему: «Да как ты со мной разговариваешь?!». Происходит это потому, что чистый способ словесного

§ 3. Педагогические «подтексты» речи и поведения

воздействия *отделяваться* предполагает, что говорящий не признает единства своих интересов с интересами своего собеседника, а это всегда задевает за живое, даже взрослых.

Впрочем, в педагогике бывают ситуации, когда «задеть за живое» — полезно. Например, учительнице уместно *отделяться* от активности «подлиз» и «ябед». Хотя случается, что некоторые учителя из мелочных корыстных соображений поощряют ее своей заинтересованностью, своим вниманием.

Заметим, что иногда новый материал ученикам все же полезно преподносить с *легким* оттенком «отделяться» — это, мол, вы и сами *знаете*. Это может быть уместным, ибо такой парадоксальный ход освобождает детей от накручивания преждевременных страхов и впадения в «ученическую кому», что особенно свойственно младшему школьному возрасту. Правда, освобождение может наступить при условии очень редкого употребления учителем воздействия «*отделяться*». Иначе картина возникает совершенно иная — учитель опять так «занят» чем-то своим («блажью»), что даже объяснить по-человечески новый материал не удосуживается. Обычно учителя начинают *отделяться*, когда не могут объяснить ту или иную тему. Хотя воздействие «*отделяться*» может быть полезным только в том случае, если само объяснение данного материала не составляет учителю труда.

Воздействующий на ПАМЯТЬ занят тем, что какие-то факты, сведения из ее «копилки» как бы достает (воздействие *узнавать*, задавать вопросы) или, наоборот, укладывает в нее (воздействие *утверждать*).

Фраза о том, что учителю очень полезно не только знать о «чистых» способах действия *узнавать*, но и владеть ими, звучит несколько странно. Что же здесь сложного, ведь все без исключения, когда нужно, могут задать достаточно «чистый» вопрос. Но могут — неосознанно. Так, например, учительница в заинтересованной беседе с ученицей-ябедой «чистых» вопросов может задавать много. А вот в ее речи на уроке — их может не быть вовсе. «Всем понятно?» — казалось бы, *спрашивает* учительница у класса. Хотя на самом деле она под видом вопроса может и *отделяться* — «ну сколько же можно повторять, надоело»; и *утверждать*, тогда, благодаря кивку головой вниз на ударном слове, в вопросе одновременно звучит и подсказка ученикам, что им следует ответить — «всем!»; и даже *намекать* на угрозу — «попробуйте только сказать, что не поняли...»!

Оказывается, что некоторые учителя в подобных ситуациях не могут очищать свои вопросы от примесей других воздействий. А педагогу как специалисту по воздействию необходимо уметь сознательно и даже нарочно задавать «чистый» вопрос в самых, ка-

зал ось бы, неожиданных и неподходящих ситуациях. Вопрос именно «чистый», то есть без распространенных в быту оттенков то утверждения, то отделявания, то угрозы, то кокетства.

Способ воздействия *узнавать* характеризуется предоставлением собеседнику такой свободы, в которой ничто не подталкивает его к какому-то ожидаемому ответу, не намекает на то, следует ли ему ответить «да» или «нет», сказать «хорошо» или согласиться, что «плохо». То есть «чистый» вопрос возникает, если в поведении спрашивающего никак не фиксируется желание услышать какой-то определенный ответ. Если мы спрашиваем: «*Вы* взяли книгу?», ожидая услышать утвердительный ответ, то это выразится в утвердительном кивке головы на слове «*вы*» и «чистого» вопроса не получится. Если же движение головы вниз заменить на *легкое* движение головы вперед-вверх, как, например, в вопросе «который час?», — то вопрос явно будет «чище».

В бытовых ситуациях люди редко избегают предвзятости в вопросах. Естественно, что и учителя чаще всего своими «вопросами» толкают ученика на подыгрывание, на произнесение ожидаемого ответа, блокируя всякий другой. А это может вызывать у ученика и негативную реакцию. Поэтому если уж у педагога возникло желание что-то выяснить на уроке, то делать это целесообразно максимально «чистым» способом.

Базу для возникновения в поведении учителя действия «узнавать» создает позиция (сразу отметим, что для тех, кто работает, в основном, у классной доски, позиция эта непривычна) совмещения своего нескрываемого незнания с ярко выраженным интересом к мнению других.

Основоположник гуманистического направления в американской психологии Карл Роджерс в статье «Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем» отметил: «Моего учителя искренне заинтересовало, почему я что-то сделал. Прошло шестьдесят лет, а искренний, неформальный интерес учителя к делу, которое касалось только меня одного, я хорошо помню. Это показывает, насколько учителя редко задают вопросы, действительно интересуясь каким-то событием в жизни ребенка, а не преследуя некоторую дидактическую цель, и как это воспринимается!»*

Точно выполняемое действие *узнавать* позволяет справляться с проведением самых трудных обсуждений и совещаний. Чем больше чистых вопросов, тем меньше обид, ссор, обвинений в «невнимательности».

ИСКРЕННИЙ ИНТЕРЕС К ДРУГИМ ЛЮДЯМ ДОСТАТОЧНО ЗАРАЗИТЕЛЕН. ВЫ БУДЕТЕ ПРОЯВЛЯТЬ ИНТЕРЕС К ЛЮ-

*** См.: Хрестоматия по педагогической психологии. М., 1995. С. 279 § 3. Педагогические «подтексты» речи и поведения**

20

ДЯМ - И ОКРУЖАЮЩИЕ СТАНУТ ИНТЕРЕСОВАТЬСЯ ВАМИ.

Особенностью противоположного способа воздействия на память — *утверждать* — является своеобразная демонстрация знаний. Если человек, о чем бы он ни говорил («Вы живете весело»; «Это интересно»; «Помогите мне, пожалуйста»; «Так хорошие дети не делают»; «Сейчас мы попросим Таню спеть»; «Я вас попрошу достать книги» и т.п.) вполне уверен в актуальности и

универсальности своего запаса знаний и умений, то он считает это достаточным основанием для того, чтобы его слышали и ему подчинялись.

Хотелось бы, чтобы школьники, отвечая на учительские вопросы, тоже занимали именно такую позицию и не стеснялись своих знаний, чтобы они, высказывая свою мысль, не смотрели бы с испугом на взрослого, а открыто «утверждали» свое мнение, веря в его бесспорную ценность. Знающими можно считать учеников тогда, когда они готовы взяться отвечать на каверзные вопросы учителя.

Часто диалог между взрослыми не складывается потому, что оба собеседника действуют исключительно способом «утверждать». Хотя они и понимают недостаточность своего собственного мнения, но никакого интереса к мнению собеседника не проявляют. Дети, копирующие эту взрослую безапелляционность, почти всегда доводят ситуацию до скандала и даже драки, так как не находят других способов изменить чужое мнение, и особенно нетерпимыми бывают те, кто привык к собственной безапелляционности и уже не замечает ее.

Но подчеркнем еще раз, что в бесстрастной определенности и окончательности воздействия *утверждать* заключается не только опасность, но и педагогическая ценность. Все зависит от уместности его использования.

Этот способ воздействия и его обертоны обычно характерны для преподавателей точных дисциплин даже в ситуациях, не связанных с уроком. «Математики» *утверждают* чаще, чем «литераторы». Конечно, пристрастие к *утверждениям*, как и к любым другим способам словесных воздействий, определяется не профессией человека, а его взглядами на «мироустройство», но поскольку выбор профессий связан с этими взглядами, постольку людям, объединенным каким-то видом труда, в той или иной степени свойственна склонность к тому или иному типу словесных действий. Так разговору учителей чаще присущи обертоны «утверждать», военным — «приказывать», врачам — «ободрять», хотя довольно часто встречаются и отступления от этих общих тенденций.

Воздействовать *утверждением* учителю целесообразно, произнося требования-поручения: «надо убрать класс»; «сотри с доски»;

21

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

«приходите вовремя, не опаздывайте». Если при этом вы избежите таких распространенных в подобных случаях оттенков, как *приказывать*, *предупреждать* (*намекать*) или *узнавать*, то в произнесении поручения будет читаться ваша уверенность, что ученики это поручение не забудут и выполнят, что никаких волнений и сомнений по этому поводу вы не испытываете и дополнительных усилий прилагать не собираетесь. Увидеть в учителе такую уверенность ученикам бывает очень полезно, а иногда и приятно.

В каждый момент своей жизни человек что-то чувствует. Он бодр и весел, грустен или спокоен. Эмоциональное самочувствие человека является

результатом соответствия или несоответствия происходящего его интересам. Поэтому, как отмечалось в предыдущем очерке, воздействие на ЧУВСТВА, в сущности, есть своеобразное напоминание об интересах.

Если нам кажется, что поведение собеседника (партнера) расходится с тем, каким оно должно бы быть, и не идет ему на пользу, — мы «упрекаем» (стыдим, укоряем). Настроение собеседника портится и, в идеале, активность его затухает или меняется ее направленность.

Если же какая-то деятельность, по нашему мнению, соответствует интересам партнера, а он этого не видит и потому не активен или, придавая излишнее значение чему-то постороннему, действует робко и нерешительно, — мы «ободряем» его (подбадриваем, сочувствуем, «жалеем»).

Этими воздействиями мы стремимся изменить самочувствие человека либо в сторону его улучшения, либо — ухудшения.

Учителю вредно постоянно корить, одергивать учеников. Это ведет к укоренению в педагоге опасного мнения о себе как о человеке всезнающем, никогда не ошибающемся в том, что хорошо и что плохо. Педагогу желательно следить за тем, чтобы ни само действие *упрекать*, ни его обертоны не занимали в арсенале его способов воздействия существенного места.

ЕСЛИ УЧИТЕЛЬ ПОСТОЯННО УПРЕКАЕТ, ВОРЧИТ, ПРОЯВЛЯЕТ НЕДОВОЛЬСТВО, ТО ЭТО ЗНАЧИТ, ЧТО ОН ПОТЕРЯЛ КОНТАКТ С ДЕТЬМИ И ЯВНО ЗАБЛУЖДАЕТСЯ В ТОМ, ЧЕГО МОЖНО, А ЧЕГО НЕЛЬЗЯ ТРЕБОВАТЬ ОТ НИХ И ОТ СЕБЯ. ВОРЧАНИЕ, ОСОБЕННО У НАЧИНАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ, МОЖЕТ ОКАЗАТЬСЯ ТРЕВОЖНЫМ СИГНАЛОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НЕПРИГОДНОСТИ ЧЕЛОВЕКА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ.

Противоположный способ воздействия, обращенный к чувствам, эмоциям, самочувствию — *ободрять*. Типичное яркое ободрение проявляется в общении с маленьким ребенком, когда

§ 3. Педагогические «подтексты» речи и поведения 22

нужно поддержать его решимость, закрепить какое-то хорошее полезное дело. Тогда мы говорим: «Ну, ну! Смелее! Молодец! *И* бойся! Ну-ну-ну!» (Подчеркнем, что произнесение учителям привычного «молодец» чаще всего является *утверждением*, т.е. воздействием на память.)

Воздействие *ободрять* украшает речь учителя. Хотя слишком частое использование на уроке словесного воздействия «*обод рять*» приводит к «сюсюканью», которое может плохо восприниматься школьниками, даже самыми маленькими. Они любят чтобы с ними разговаривали, как со взрослыми.

В ситуации, когда ученики решают трудную задачу, учитель может существенно облегчить их поиски, включая в свою речь обертоны действия *ободрять*. В оттенках этого действия просвечивает то, что люди называют добротой. *Добрые глаза — это ОБОД РЯЮЩИЕ глаза. Не одобряющие, а*

ободряющие, то есть ждущи чего-то хорошего, правильного от того, к кому обращены. Добрыр голос — это голос поддержки, которая начинает ощущаться, КОГДЕ звучание речи с более низких нот переходит к более высоким, а губы слегка «вытягиваются в трубочку». Такое звучание ГОЛОСЕ всегда свидетельствует, что в состав подтекста речи входит либо само воздействие *ободрять*, либо его оттенок.

Способы воздействия на ВООБРАЖЕНИЕ — «удивлять» и «предупреждать» — рассчитаны на догадливость собеседника. Оба они связаны с предоставлением партнеру времени на то, чтобы он дорисовал, довообразил сообщенные сведения и начал действовать соответствующим образом. Воздействующий как бы интригует и томит слушателя. Этим типом словесных действий часто пользуются и ведущие концерт (удивляют), и всевозможные шантажисты (предупреждают).

Действие «удивлять» читается в «возвратном» движении головы после ее движения вперед на ударном слове, а также в прямом открытом взгляде и в ожидании потрясения партнера, то есть эффекта от полученного сообщения.

Действие «предупреждать» обязательно сопровождается прищуренным, косым взглядом, настороженностью. Если читатель скосит свой взгляд в сторону, то обязательно почувствует эту настороженность. При «тяжелом» взгляде *предупреждение* становится близким к угрозе, а при «легком» — к озорству, веселому кокетству. Ехидный голос, возникающий при действии «предупреждать», может отравить любое общение. Стоит хотя бы одному собеседнику начать действовать на воображение разными намеками, «не раскрывая карты», как отвечающий, «заражаясь»,

23

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ

РЕЖИССУРА__

переходит на такое же воздействие. И получается не разговор, а обмен колкостями и обиды.

Большинство учителей часто и виртуозно пользуются в своей работе воздействием *предупреждать*. Однако не менее важно для учителя уметь *удивлять*. Действие «удивлять» часто использует учитель, считающий, что сообщаемая им информация для учеников приятна и даже долгожданна. «Я буду вести у вас самый замечательный предмет! Итак, ... (здесь обе руки вскидываются непринужденно вверх, как на «параде алле») — география!» После такой подачи класс готов аплодировать, даже не зная, что его ждет впереди.

Этот праздничный, концертный стиль возможен во всем: «На глупые вопросы не отвечаю!!!» или «За контрольную нет ни одной двойки!!!» (и наоборот — «все двойки!!!») или «О том, что было дальше, вы узнаете на следующем уроке!!!». Подобный стиль поведения делает учителя веселым и доброжелательным. Он всегда держит спину прямой, голову — гордо (но не высокомерно!) поднятой. Знания, выдаваемые с помощью действия «удивлять», становятся для учеников подарком. Воздействуя на воображение,

этот способ речевого поведения помогает пробуждать способности и таланты учеников.

Действие «удивлять» предполагает существование каких-то еще неведомых слушателям интересных областей знаний. А признание учителем существования таких областей хорошо само по себе.

Обыкновенно учителей, умеющих удивлять, называют артистическими натурами.

Воздействующий на ВОЛЮ стремится к немедленному или скорому изменению поведения партнера. Термины «просить» и «приказывать» обозначают два противоположных «чистых» способа воздействия на волю.

Учителям следует помнить — если к грамматической повелительной форме глагола присоединяется вежливое «пожалуйста», то это еще не значит, что говорящий *просит*. Просьбы может не быть даже в том случае, если воздействующий сопровождает свою повелительную интонацию словами «я очень тебя прошу». Любой собеседник (и особенно ученик) это хорошо чувствует.

Просьба выражается в готовности всего тела получить желаемое. Когда протянутая рука, открытая ладонь, полные ожидания глаза — все обращено к партнеру, тогда и в голосе начинает звучать чистая и яркая просьба.

«Достань, пожалуйста!» — при этом рука не «ждет», а «указывает», глаза не «просят», а требуют послушания, и приподнятый подбородок говорит о готовности «подавлять» любое неповиновение — в результате звучит отнюдь не просьба, здесь возникает!

§ 3. Педагогические «подтексты» речи и поведения 24 25

словесное действие «приказывать». Если же к поручениям, заданиям и требованиям учитель добавляет хотя бы немного, но подлинного действия «просить», то ученикам бывает гораздо легче соглашаться на послушание. Оттенок «просить» в высказанных вами требованиях делает для детей очевидным, что их осуществление вам зачем-то очень-очень нужно (разумеется, если сами дети еще не научились выполнять эти требования без ваших напоминаний, то есть не приняли их как обязательное условие работы).

Учитель, прибегающий к действию «приказывать», вероятно, считает, что всем всего не объяснишь или что понимание в принципе невозможно, поэтому в совместной работе можно только приказывать и повиноваться. Но, как каждый знает по своему собственному опыту, мы слушаемся только тех, кому добровольно отдали право распоряжаться, или тех, за кем сила, способная подавить непослушание. Все остальные приказы часто вызывают у нас естественное сопротивление и желание приказать «наперекор».

ТОН РАСПОРЯЖЕНИЙ И ПРИКАЗОВ, ЦАРЯЩИЙ НА МНОГИХ УРОКАХ, ОСОБЕННО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ, ВПИТЫВАЕТСЯ ДЕТЬМИ И ПЕРЕНОСИТСЯ ИМИ В ОБЩЕНИЕ МЕЖДУ СОБОЙ.

Подобный тон обычно создает скандальную атмосферу, а в соединении с утрированным «*утверждать*» приводит к дракам и ябедничеству.

Приказывать уместно и даже необходимо, когда требование сводится к простому движению, которое нужно выполнить ученику: встать или сесть, взять или положить, открыть или закрыть. Чем проще — тем лучше, тем ситуативно результативнее. Смешно прибегать к действию *приказывать*, когда говоришь о чем-то обобщенном, отдаленном или возвышенном. Еще смешнее *приказывать*, когда всего-то-навсего сообщаем свое мнение по какому-то поводу. Хотите быть смешным — «держите» пристройку к действию «*приказывать*» с утра до вечера.

Некоторым учителям, пользующимся, на наш взгляд, очень неудачным термином-ярлыком «авторитарная педагогика», от которой они стремятся уйти, кажется, что воздействие *приказывать* всегда следует изгонять из своей речи. Но на самом деле это и невозможно, и не нужно. Уметь приказывать педагогу совершенно необходимо. Если в жизни он этим действием пользуется редко и неумело (такие люди встречаются), то для работы в школе ему приходится специально учиться этому, так как он обязательно сталкивается с ситуациями, в которых некогда рассуждать и поневоле приходится прибегать к подавлению своеволия.

Самые типичные ошибки учителей во время воздействий «*приказывать*», «*распоряжаться*» заключаются в том, что воздей-

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

ствия направляются не только на волю учеников. Поэтому приказы получаются не «чистыми». И именно они чаще всего воспринимаются адресатом как обидные, оскорбительные. Добиться выполнения таких приказов учителю трудно. Приказ «чистый» не оскорбителен и не обиден. Конечно, если только он не является единственным способом общения учителя с учениками. А вот *приказ* с оттенками *предупреждать* воспринимается уже как угроза. Появление в *приказе* обертонов *упрекать* сразу низводит его до вульгарной ругани (которую учителя чаще всего и отождествляют с *действием приказывать*). Когда же к приказу добавляется действие *объяснять*, то получается «вдалбливание», всегда обидное для собеседников. В ситуациях, близких к конфликтным, учителя особенно часто прибегают к подобным «гремучим смесям», которым явно не место в педагогической работе.

Все частные случаи словесного воздействия на партнера имеют общее свойство: смысл произносимой фразы может резко расходиться с содержанием бессознательно преследуемой цели (направленности), которая и определяет способ словесного воздействия. Так *удивлять* можно, сообщая что-то чрезвычайно неприятное и страшное. И если человек «удивляет» таким сообщением, значит, он видит в нем нечто, якобы облегчающее положение партнера. Парадоксальность такого соединения особо подчеркивает неприятную сторону произносимого. Театральным искусством этот прием давно подмечен и взят на вооружение для создания на сцене достоверного

общения соответствующих персонажей. Можно «предупреждать», «упрекать», «утверждать» словами: «Сейчас я удивлю вас очень приятным известием». И наоборот — узнать что-то важное у человека можно, воздействуя не на его память (узнавать), а на воображение способом «предупреждать», в котором даже оттенков действия «узнавать» практически не будет. Нередко правильное определение способа словесного воздействия раскрывает, чего же именно добивается человек помимо или даже вопреки словам, им произносимым.

Представление о способах словесных действий не следует отождествлять с бытовым значением соответствующих слов. Кто-то из учителей, рассказывая об успешном достижении своей цели, говорит, что сначала он своего собеседника-«противника» чем-то Удивил, потом что-то объяснил и когда, что-то узнав, на что-то ему намекнул — он тут-то и послушался, согласился, сделал и т.д. Если все эти глаголы используются им не в терминологическом, а в повседневном бытовом значении, то на основании услышанного юссоздать подлинную картину случившегося невозможно. А следовательно, рассказ учителя не станет частью активного педагогического

26

опыта слушающего его. В такой беседе при всей видимости передачи индивидуального педагогического приема этой передачи как раз и не происходит — польза здесь ограничивается психотерапевтическим эффектом душевной беседы с коллегой.

Даже самая скромная тренировка в распознавании способов словесных воздействий и в их использовании способствует росту педагогического профессионализма. Помимо появления возможности реально передавать и усваивать накопленный опыт учителю открываются способы сознательно разнообразить свою речь, делать ее действенной, выразительной.

РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ СТАНОВИТСЯ ИНТЕРЕСНОЙ, КОГДА СМЫСЛ СЛОВ УМЫШЛЕННО НЕ СООТВЕТСТВУЕТ СПОСОБУ СЛОВЕСНОГО ДЕЙСТВИЯ, КОТОРЫМ ОН ПОЛЬЗУЕТСЯ, ПРОИЗНОСЯ СЛОВА.

Приказывает фразой: «Ты, Таня, мне сейчас очень нравишься!» *Просит*: «Я поставлю вам тройку». *Узнает*: «Вы откроете тетради, чтобы я проверила?» и т.п. Учитель легко заметит, что техника словесных действий, взятая из театральной школы, поможет наконец-то осуществить мечту А.С. Макаренко о том, чтобы педагоги умели произносить фразу «Поди сюда» двадцатью шестью способами. (Кстати говоря, одиннадцать простых словесных действий П.М. Ершова позволяют учителю овладеть умением использовать более ста оттенков в произнесении этой фразы.)

Знание закономерностей словесных действий помогает учителю и лучше ориентироваться во внутреннем мире воспитанника, точнее определять его представления о себе и об окружающих. Учитель оказывается готовым в любой ситуации подметить, к какой стороне психики своего партнера адресует интонацию своих реплик тот или иной ученик, увидеть, дал собеседник к этому веские основания или нет, и, возможно, удержаться от банального объяснения

избранного учеником способа общения неисправимыми! особенностями его характера. Такое объяснение обычно приводит» 1 учителя к столь же банальному одергиванию этого ученика. i'

Известно, что среди людей одним свойственно подозревать; всех, например, в хитрости, другим — в глупости, третьим — в? дурных наклонностях, четвертым — во враждебных претензиях и: т.д. Эти установки отражаются в том, что каждый предпочитает»: соответствующие способы словесного воздействия всем осталь-|^ ным. Чьим предпочтениям подражает ученик? Предпочтение, \ \ перенимаемое в раннем возрасте в микросреде, «цементируется» к 7—8 годам и не вдруг поддается изменению, особенно если ученик не сталкивается с альтернативными способами воздействия. Например, в разговоре со сверстником ученик груб. Если учитель, удержавшись от одергивания, открыто признает вирту-

27

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ

РЕЖИССУРА

озность его речи и порадуетя ей (*удивлять + ободрять*), или поинтересуется, может ли он разговаривать еще грубее («чистым» вопросом). Или искренне попросит научить его — учителя — таким ярким, сильным интонациям (ведь в жизни, якобы, все может пригодиться) — то у ученика, как и у всех присутствующих его сверстников, появится больше шансов увидеть или заново открыть всегда возможную вариативность воздействий, о чем многие из них постоянно забывают или даже не подозревают, автоматически пользуясь когда-то скопированным шаблоном.

Словесные действия могут помочь учителю не только в прилюдном переубеждении, переориентации ученика на уроке или перемене, но и в случае, когда не ладится задуманная индивидуальная беседа. Педагог может определить, в чем на данный момент состоит главное препятствие: в том, что ученик чего-то не понимает или не представляет, или что-то забыл, или слишком колеблется, нерешителен и т.д. А определив это, он может направить имеющуюся в его распоряжении силу аргументов на конкретный раздел психики ученика. При этом, учитывая ситуационную целесообразность, он будет какой-то направленности избегать, а к какой-то возвращаться вновь и вновь, используя способ воздействия в максимально «чистом» виде.

Подчеркнем, что сам выбор учителем того или иного типа словесного воздействия связан с его педагогическим пониманием сложившейся ситуации. Оно может быть более или менее глубоким, полным, верным, но оно возникает всегда и у всех. Чаще всего это понимание и вызываемые им действия формируются у учителя на почве его привычек, установок, предпочтений, сложившихся в течение всей жизни. Поэтому богатый практический опыт или широкая эрудированность учителя обычно способствуют верному пониманию ситуаций и определяют эффективность его последующих действий. А «типология словесных действий», используемая в качестве лоции, позволит

учителю — при желании — заранее огибать едва виднеющиеся «риффы» и не теряться, не опускать руки, если корабль-урок вдруг начинает садиться на мель.

§ 4. Вариативность поведения при общении

В жизни встречается много вариантов (типов) общения. Но, как правило, учителя используют или невольно поддерживают тот, который возникает вокруг них стихийно. Хотя вокруг разных учителей и воспитателей в каждом случае возникают свои, специфические варианты, для каждого из этих педагогов собственные варианты оказываются стереотипными. И это неизбежно сужает профессиональное видение педагога и делает его работу

§ 4. Вариативность поведения при общении

28

монотонной. Если же учителю или воспитателю удастся стать хозяином своего поведения, научиться ориентироваться в любых ситуациях общения, то его представления о своих профессионально-педагогических обязанностях и обязанностях детей, представления о том, что такое готовность учителя к занятию с детьми и учеников к уроку, его критерии успешности труда как своего, так и ученического — все эти представления неизбежно меняются. Познакомить учителей с тем, как именно могут изменяться их представления, — одна из задач использования в педагогике режиссерско-актерской теории действий.

Когда учитель реально начинает в трудных ситуациях выбирать и менять тип поведения-общения, то он в значительной степени перестает зависеть от произвола случая. В каждой подвернувшейся неожиданности педагог начинает видеть счастливое подспорье для своей творческой работы по выстраиванию взаимодействий на уроке. Его работа из службы все больше превращается в творчество со всеми характерными его признаками — периодами взлета и периодами неудовлетворенности, «отчаянных» и настойчивых (или увлекательных и веселых) поисков средств для нового взлета. При знакомстве педагогов с особым «языком действий», «языком поведения», заимствованного из театральной теории актерского и режиссерского искусства, наиболее *непривычным* для их восприятия (как бытового, так и профессионально-педагогического) является термин «б о р ь б а» и связанные с ним термины — «наступление», «оборона». В теории театрального искусства появление этих терминов не случайно. Оно обусловлено различием в театральной практике *реалистического и натуралистического* направлений. Дело в том, что в окружающей нас жизни целенаправленность поведения одного партнера в общении переплетается с целенаправленностью другого и в плане предметном (физическом), и в плане взаимных представлений (психологическом). В результате картина их общения, как правило, выглядит для нас запутанной и противоречивой, так как общение протекает одновременно на разных уровнях описания. Нам часто совершенно непонятно, что вообще происходит и в чем заключается «соль» возникшего общения, то есть, в чем и на каком уровне представлений исходные цели (или неосознаваемые стремления) общающихся

соревнуются или противоречат друг другу, и вообще, в чем эти цели, собственно, заключаются. Натуралистический театр возводит эту неясность в культ и стремится именно ее воспроизвести на сцене. Но очень часто это приводит играющих актеров к так называемому «болоту» — на сцене все как будто совершенно правдоподобно, но смотреть на это очень скучно.

Реалистическое же направление театрального искусства, хотя оно также следует жизненной правде, стремится прежде всего к

29 Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

тому; чтобы за счет отсева действий вполне правдоподобных, но как бы засоряющих ход событий (а таких в повседневном обиходе люди совершают великое множество), прояснить целенаправленность поведения каждого персонажа, делая зримой для публики общую картину сплетения этих целенаправленностей, их различий и их соревнования. То есть, реалистический театр, проводя отбор наиболее выразительных действий, занимается обнажением интересов, целей, желаний, мотивов поведения персонажей через их переплетение, а с позиции заинтересованного зрителя — борьбой, возникающей между этими персонажами на сцене.

Чтобы в жизни достаточно хорошо узнать человека, нужно «вместе с ним съесть пуд соли», то есть провести с ним довольно много времени, занимаясь общими делами. Зрители же во время правдивого, яркого спектакля познают сущность жизни персонажей, сущность их «человеческого духа» (К. С. Станиславский), всего за 2—3 часа. И это становится возможным именно благодаря обнажению того, что обычно бывает скрыто, обнажению в плане взаимных представлений борьбы целей взаимодействующих лиц. А такие соревнующиеся, в чем-то не совпадающие цели обнаруживаются даже в мирном диалоге партнеров.*

Под *борьбой* не следует понимать обязательно что-то внешне скандальное, что привносится режиссером в игру актеров для оживления действия (хотя в театрах встречается и такое — все зависит от квалификации или «одаренности» режиссера). Профессиональное внимание актера или режиссера к *борьбе*, ее обнажение на сцене — есть достоверное воспроизведение того или иного типа общения.

В педагогике привычны разговоры об интересах, мотивах, Целях. И педагогическая наука стремится прежде всего установить, зафиксировать их константно-конкретное содержание. При этом содержание предполагаемое или желаемое часто выдается за содержание действительное. К тому же ситуации общения взрослых с детьми очень многообразны и изменчивы. Поэтому результаты обычных педагогических исследований и вытекающие из них рекомендации редко осуществляются в живом педагогическом общении воспитателя с ребенком.

Театральная же теория действий отказалась от примитивной конкретности и раздробленности предположений о содержании

* Во время недавнего всплеска политической жизни в публицистике встречалось противопоставление борьбы диалогу. Типичными для газет являлись замечания о том, что политические течения и партии вместо **диалога** вступают в **борьбу** Друг с другом. Мы надеемся, читатели смогут отличать содержание этих слов при использовании их в подобном газетном контексте от содержания их в качестве специфических терминов в теории актерского и режиссерского искусства, и в использовании этих театральных терминов в педагогике не станут усматривать стремления к педагогическому экстремизму. § 4. Вариативность поведения при общении

30

интересов, намерений, целей и заменила этот примитивизм застывших подробностей простым выяснением общего типа переплетения действий партнеров на уровне их представлений, интересов, мотивов, целей при общении. Вот почему в этой теории и основывающейся на ней театральной и театрально-педагогической практике проблема неосуществленности замыслов и рекомендаций оказалась преодолимой.

Любому специалисту (в том числе и педагогу) при общении с другими людьми свойственно поведение вполне человеческое. А целенаправленность поведения человека не всегда совпадает с теми целями, которые он провозглашает (или осознает), и уж тем более, с целями, вменяемыми ему в обязанность профессией. В педагогической же литературе говорится о целях, либо провозглашаемых самими учителями (приписываемых себе), либо вменяемых им в обязанность. Но и первые, и вторые цели могут быть как лукавыми (то есть, не соответствующими подлинным), так и невоплотимыми в повседневном поведении педагога из-за большой абстрактности и оторванности этих целей от реальности человеческого общения. Но как раз эти моменты в профессиональной педагогической литературе остаются без внимания.

Возникает чудовищный отрыв педагогических теоретизирований от реального положения дел, усугубляющий слепоту или беспомощность многих педагогов в некоторых типичных ситуациях общения с детьми. И если в стенах наших детских садов и школ появляется что-то хорошее в общении педагогов с детьми, то смело можно сказать, что это хорошее возникло скорее всего вопреки педагогической теории, преподаваемой в педагогических училищах и институтах.

Но с помощью предложенного П.М. Ершовым режиссерского языка, по-особому описывающего взаимодействия людей в жизни и на сцене, можно повернуть привычные рассуждения и поиски константных педагогических целей, задач, приемов и константных ученических мотивов в русло разговора о типах взаимодействия как детей с учителем, так и детей друг с другом во время урока или занятия. При этом мы исходим из того, что любое педагогическое общение, несмотря на специфику, протекает в соответствии с теми же закономерностями человеческого общения, что и общение вне стен школы, вне профессионально-педагогических рамок. Отсутствие ориентации в этих

естественно существующих закономерностях, как показывает практика, нередко приводит к результатам плачевным, то есть противоположным тем педагогическим целям, которыми, казалось бы, искренне руководствовался учитель или воспитатель в своей работе.

31

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

Увидеть *борьбу* интересов, мотивов, целей, мнений на уроке и понять ее тип учителю помогут *параметры*, с помощью которых в режиссерском искусстве «измеряют» и воспроизводят любое общение между людьми. В театральной теории действий П.М. Ершова основных «измерений» пять: степень инициативности (наступление — оборона), предмет взаимодействия (позиционные _ деловой), представления взаимодействующих как об общности интересов (дружественность — враждебность), так и соотношении сил (сила — слабость), и, наконец, особенности обмена информацией (добывать — выдавать).

В последних параграфах первой части рассматриваются перспективы использования в практической педагогической работе пяти измерений театральной теории режиссуры — ибо без утверждения в своем сознании некоторого идеала (идеального образа) для нас оказываются закрытыми пути выбора намерений.

Итак, пять параметров «измерения поведения», если ими овладеть, позволят «вчитываться» в поведение окружающих, устанавливать типологию скрытой или скрываемой целенаправленности поведения всех участников общения. Благодаря этому учителя смогут предвидеть и учитывать возможный отклик учеников при планировании и осуществлении своих действий. Тогда и сама педагогическая деятельность во многом окажется деятельностью по планированию и выстраиванию того или иного поведения — как своего, так и учеников, того или иного общения с классом и в классе. А такие запланированно возникающие живые взаимодействия весьма благотворно сказываются и на освоении учениками знаний, и на приобретении ими навыков, и на тренировке умений.

§ 5. Обучение и воспитание как распределение инициативы

Каждый работавший в школе знает, как по-разному откликаются дети и на разных учителей, и на разные подходы к ним одного учителя (воспитателя). Попробуем систематизировать эти «разные» подходы в терминах первого параметра общения — *распределение инициативы*. Для этого сначала задумаемся, а всегда ли на уроке налицо общение учителя с классом? И, как это ни странно, нам не удастся ответить на этот вопрос однозначно утвердительно.

Общение характеризуется реагированием всех его участников ДРУГ на друга. В ритуальных же действиях реакции друг на друга сведены до минимума, и совершение *ритуала* обеспечивается любым функционером, выполняющим запрограммированную

запрограммированную **§ 5. Обучение и воспитание как распределение инициативы**

32

последовательность действий. А не похожи ли иногда школьные уроки на ритуальное действие? На таких уроках учитель делает вид, что учит детей, а дети делают вид, что учатся; но никто ни с кем не общается, никто ни от кого не зависит, а возникновение любого живого общения (например, учеников друг с другом или ученика с учителем) воспринимается как возмутительное нарушение ритуала. Такой ритуальный урок лишен как *борющихся*, так и самого *общения*, а потому мы вынесем его за скобки нашего обсуждения. Вниманию читателей предлагается проблема живого, настоящего общения учителя с учениками и их друг с другом на уроке. Когда поведение каждого зависит от поведения других. Когда поведение учеников в ходе общения влияет на поведение учителя: радуется, огорчает, настораживает, удивляет, смешит.

Слова «инициатива», «инициативность» в теории театрального искусства употребляются в качестве терминов, имеющих совершенно определенное значение. В данном случае речь должна идти отнюдь не только об инициативных, то есть деятельных, предприимчивых, находчивых людях. Термин «инициатива» служит для того, чтобы помочь наглядно раскрыть и продемонстрировать общие черты в механизме взаимодействия людей. Овладеть инициативой — это значит захватить ведущую роль во взаимодействии с партнером (или партнерами), чтобы начать достижение своих целей, подчиняя им ход общения.

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

В режиссерском искусстве использование (или захват) инициативы называется *наступлением*, а отказ от инициативы по отношению к данному партнеру или партнерам — *обороной*. Отметим, что наступление с повторными и возрастающими затратами усилий для достижения одной цели свидетельствует о значительности для субъекта этой цели. Просто достоверно действовать с минимальными затратами усилий можно и не наступая; наступать же, не затрачивая все больших и больших усилий, невозможно. А оборона — это ряд действий, адресованных партнеру и объединенных целью: освободиться от его воздействий. Чтобы определить, наступает или обороняется участвующий в данном диалоге человек, достаточно ответа на простой вопрос: возникает ли у него желание остановить, задержать партнера, если тот обнаружит явное намерение уйти? Он обороняется, пока и поскольку ему не нужно и не хочется задерживать партнера.

33

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

Каждое мгновение своей сознательной жизни любой человек что-то делает, чем-то занят. Он борется, обороняясь только в тех случаях, когда занят или хотел бы заниматься тем, что для него более значительно, чем все, что говорит и делает партнер, который ему мешает и с которым приходится бороться. Значит,

пока он обороняется, у него не может возникнуть желание задержать партнера. А как только такое желание возникло — он уже не обороняется.

Вот и зададим себе первый вопрос: кто *берет инициативу* в момент начала урока, когда волею судьбы в классной (или игровой) комнате оказался один взрослый и группа учащихся? Без всяких сомнений, инициативу берет и держит в своих руках учитель.

Чего же *хочет* учитель и чего *хотят* дети? И какая же борьба мнений происходит на уроке? Попробуем определить цели учителя по характеру и особенностям его практического поведения, а не по его словам и заявлениям. Мы обнаружим большое разнообразие целей. Например: помочь детям освоить и усвоить учебный материал; добиться четкости и правильных действий в ответах на учебные вопросы; научить детей учиться; дать детям возможность работать, узнавать, трудиться; сообщить школьникам основы науки; увлечь школьников, заинтересовать материалом или, наоборот, поразить класс своим всезнанием, то есть покрасоваться и самоутвердиться перед детьми и т.п. Далекая цель, которая вела человека к учительской профессии, определяет и цель каждого урока, и цель каждого конкретного воздействия взрослого на ребенка. Установить взаимную зависимость этих целей очень сложно стороннему наблюдателю и еще труднее — самому учителю. И в жизни, и в работе человек далеко не всегда сразу осознает свои далекие цели, но это обстоятельство не исключает возможности понять и «измерить» каждый из случаев конкретного общения.

Внимание к проявлениям инициативности помогает нам отличать педагогику «авторитарную» от педагогики сотрудничества, как стала называться в последнее время ее альтернатива. И учителя, стоящие на позиции педагогики сотрудничества, и учителя авторитарного стиля в лучшие свои минуты *борются*, ведут *наступление*. Различие между ними начинается с вопроса о том, кто и как пользуется инициативой во время общения на уроке. Наблюдения показывают, что учителя авторитарного стиля великолепно, ярко, красиво умеют вести *прямое наступление*: распоряжаться инициативой, предоставлять ее собеседнику в узких границах и распределять, жестко контролируя. Учителя же, стоящие на позициях педагогики доверия и сотрудничества, осуществляют свою цель, по преимуществу, предоставляя инициативу детям в достаточно *широких границах*, и распоряжаются лишь при ее распределении, причем, тенденция слышать детей проявляется яснее, чем желает

§ 5. Обучение и воспитание как распределение инициативы
ние произносить заготовленное объяснение материала. Сам же по себе вопрос о наличии наступления на уроке помогает определить и отличить учителя-«труженика» от учителя-«бездельника», хотя среди тех и других встречаются и демократы, и диктаторы.

В педагогически благополучных ситуациях *борьба* заключается в *распределении* инициативы среди учащихся или в навязывании ее тем из них, кто инициативу не берет. На уроке учитель ведет наступление за правильное: 1)

распределение и 2) предоставление инициативы. Причем, *хороший учитель авторитарного стиля* предоставляет инициатив в узких границах, а *хороший учитель демократического направления* — в самых широких. Педагогика доверия в значительной степени опирается на участие в обучении самих учеников, перемещая учителя с позиции только руководителя на позицию сотрудника.

ПОМОЧЬ КОМУ-ТО ТРУДИТЬСЯ ЗАЧАСТУЮ ГОРАЗДО ТРУДНЕЕ, ЧЕМ ВСЕ СДЕЛАТЬ САМОМУ. ИМЕННО ТРУД ПОМОЩНИКА И ТРЕБУЕТСЯ ОТ УЧИТЕЛЯ, ВСТАВШЕГО НА ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГИКИ ДОВЕРИЯ.

«Позвольте, позвольте, — скажет читатель, — так учитель руководит или помогает?» Мы ответим: «Руководит, помогая. Помогая каждый раз по-новому, по-особому для каждого ученика в каждой новой ситуации». Учитель — руководитель в том смысле, что он готовит и осуществляет процесс образования и воспитания. Учитель — помощник постольку, поскольку он тратит свои силы на изобретение и осуществление средств, с помощью которых дети превращают себя из незнающих в знающих, из неумеющих в умеющих.

Итак, мы подошли к измерению поведения особого типа — «помогающего» руководства, когда все делается для того, кому нужна помощь, но ведущую роль играет помощник. Стенографическая запись конкретных диалогов на уроке не всегда ясно указывает на предмет, цель *борьбы*, на того, у кого из борющихся *инициатива*, кто *наступает*, кто *обороняется*, так же, как протокол урока не всегда указывает на дистанцию до цели, ради которой осуществляется борьба. Но наблюдение каждого диалога в живой практике урока дает нам возможность конкретно и точно сказать: наступает учитель или отступает; диалог происходит по инициативе учителя или ученика; наступление идет за цели ближайšie, сиюминутные, простые или за более отдаленные, сложные; реагирует учитель или нет на оборону учеников, то есть на то, что они отвечают нехотя, недовольны замечаниями, не хотят слушать дополнительные разъяснения.

Педагогическая эффективность наступательного стиля поведения учителя выше, чем поведение обороняющегося. Но в «помогающем» руководстве эти два стиля постоянно и неизбежно

Часть

I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

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

ВСПОМИНАЯ НЕКОТОРЫЕ КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ В ШКОЛЕ, НЕРЕДКО ПРИХОДИШЬ К ВЫВОДУ, ЧТО УЧИТЕЛЬ ИНОГДА ПРОСТО ОБЯЗАН ОСТАВИТЬ ДЕТЕЙ В ПОКОЕ - НЕ ПРИСТАВАТЬ К НИМ И НИЧЕГО ОТ НИХ НЕ ТРЕБОВАТЬ.

Глухая оборона учеников делает невозможным продуктивное руководство ими. В такой ситуации помощь легко может стать насильственной и восприниматься «хуже каторги». Ведь хотим же мы, чтобы дети у нас в классах чувствовали себя все-таки счастливыми, чтобы им было все-таки хорошо?!

Но глухая оборона учеников может остаться незамеченной или не привести к существенным коррективам поведения педагога в том случае, когда он вообще не *наступает*. Повторим, что требующий, наступающий, ведущий борьбу педагог в сто раз лучше бездельника, равнодушного к детям, который, придерживаясь плана, где обозначены цель урока, тема, задачи воспитания, обучения, развития — отбивает урок, произнося вслух записанные в конспекте слова. Если ученики проявляют свои цели и намерения, а учитель может управлять их самостоятельностью и помогать им с интересом решать нужные задачи и с интересом приобретать нужные умения и навыки — прекрасно. Учитель из любой инициативы класса «кует педагогику», а не отбивает у детей охоту к инициативе и самостоятельности, рассматривая их как главную опасность своему спокойствию. Встречаются такие учителя, которые эту безынициативность детей считают дисциплиной. Они превратили рабочую, подлинную дисциплину (нормальные умения следовать общепринятым правилам — сдержаться, Дождаться времени для высказывания или поторопиться, чтобы успеть) в терпеливое пережидание детьми ритуала обучения, Удобного для учителя. Ритуал легко выполняют дети с особым Душевым складом — послушные, покорные, старательные — и не могут вытерпеть подвижные, активные, горячие.

За время обучения в школе ребенок должен приобрести ог-омное количество навыков и знаний. Он их и приобретает, но, ^к сожалению, не всегда под руководством квалифицированного специалиста-педагога. Некоторые учителя терпят педагогическое Фиаско нередко из-за неумения деликатно, терпеливо и изобре-^рательно вести *борьбу* за осуществление своих педагогических желаний, целей, задач. Всем ясно, что сказать ученику о том, что, § 5. Обучение и воспитание как распределение инициативы 36

как и когда надо делать — легко, но не эффективно. Эффективнее, чтобы ученик сам что-то понял, открыл для себя и научился, то есть, проявление инициативы ученика является важнейшим условием эффективной педагогической работы.

Лучшие из учителей с первых же шагов в классе ведут работу по организации условий для проявления ученической инициативы. Иногда им для этого приходится задавать увлекательные, каверзные загадки, иногда — преподносить воодушевляющие сведения, интересные рассказы. Главное — предоставить инициативу детям (а когда они ее не берут, то найти способ заинтересовать их, то есть найти способ *навязать им инициативу*), а затем управлять процессом ее использования. Для этого требуется умение изобретательно и сложно вести *наступление*. Оно украшает работу учителя. При этом учитель, как и всякий другой человек, пользуется всеми доступными

ему средствами (например, повышение голоса, разнообразие словесных воздействий, уточнение цели, переключение внимания учеников на новые объекты, паузы). Но один из приемов особенно украшает профессионализм учителя — шутка, юмор.

Если ученики работают у данного учителя не из-под палки, то есть «учат себя» (учат-ся), они хорошо и легко ориентируются в тех невысказанных советах, которые содержатся в шутке и юморе. Причем юмор как педагогический прием дает возможность ученику исправиться не тогда, когда в ошибку, оплошность ткнул учитель, а когда он сам заметил ее, поняв намек-шутку. И это делает прием пригодным для самого широкого употребления. А если школьники не воспринимают юмора учителя? Обижаются, жалуются, вступают в конфликт? Обычно такая негативная реакция на шутку свидетельствует о глухой обороне класса. Тут уж шутки выглядят натужно и демагогично. «Но, в конце-то концов, — рассердится читатель, — разве не бывает так, что учитель хочет их научить, а они не хотят учиться?» Если это является препятствием на пути к цели, то какой? К цели — спокойно, без хлопот осуществить на уроке все запланированное? Или — занять царственное, главенствующее положение? Умеете ли вы сами вникать в чужие заботы? Может быть, шум в классе свидетельствует только о том, что ученикам нечего слушать? Ведь каждый человек, если слушает, то всегда — заинтересованно, или не слушает вовсе. Если у класса отсутствует интерес, то учителю с этим лучше считаться, не то возникнет смешная ситуация со скамейкой: человек приходит в ярость — топает ногами, кричит, размахивает кулаками — и все потому, что, когда он захотел сесть, скамейка не подошла к нему и («вы только подумайте!») даже не откликнулась!

37

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

Вообще-то отсутствие интересов является тяжелой и редкой патологией. Подавляющему большинству людей, в том числе жольникам, присущи интерес и активность, которые особенно ярко проявляются, если их не гасили «воспитатели» на предыдущих этапах развития. Но даже почти погашенные интересы, как показывает опыт, еще способны у школьников разгораться. Поэтому при общении с классом и с каждым учеником пусть каждый учитель верит в то, что если он будет заниматься воспитанием и обучением детей, сегодня и сейчас находящихся перед ним, то можно в конце концов найти пути, способы и средства заинтересовать их работой.

Сразу после урока учителю иногда бывает трудно отличить «неудачу» от «удачи», особенно если ситуация была конфликтная. Тогда он может измерить каждую конкретную ситуацию с помощью вопросов:

- 1) *За что борется (или боролся учитель ?*
- 2) *Как на цель его борьбы реагируют ученики ?*
- 3) *В чем учитель видит сопротивление ?*
- 4) *Насколько изобретательно он ведет наступление?*

Например, учитель литературы для урока по изучению романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» подготовил следующие задания:

— Назовите «униженных и оскорбленных» в романе.

— Встречались ли мы с такими персонажами раньше?

— Найдите и прочитайте места, показывающие отношение автора к «униженным и оскорбленным».

Сами по себе вопросы, казалось бы, не вызывают сомнения в готовности учителя к уроку. Но уже первое запланированное задание не заинтересовало старшеклассников (второй вопрос измерения). В ответах они были лаконичны и равнодушны. Не реагируя на пассивность класса, учитель продолжал задавать вопросы, вытягивая из учеников запланированные ответы (третий и четвертый вопросы измерения), не обращая внимания на насильственный характер такого «мертвого» общения, что делает очевидным ответ на первый вопрос измерения. Обобщим измерение этой ситуации. Цель учителя — обеспечить видимость урока. Реакция учеников на цель — не откликаются, замкнуты, пассивны (они не поднимают рук, неохотно перелистывают страницы, прячут глаза, Те, кого вызывает учитель, встают с места очень медленно). Сопротивления учитель не замечал, так как формально дисциплина не нарушалась. Изобре-

§ 5. Обучение и воспитание как распределение инициативы **38**

тельность в наступлении учителю не понадобилась, так как у него не было нужды в общении с учениками.

Мы «измеряли» блиц-зарисовку самого обычного урока, на котором учительница не проявляла никакой живой заинтересованности в выявлении подлинных соображений учащихся. Она говорила слова, не стремясь, не добиваясь взаимопонимания. Она предоставляла (и навязывала) инициативу ученикам, но для использования только в очень узких рамках. И ученики в ее поведении угадывали такой подтекст: вы можете ответить, но давайте только тот ответ, который я от вас жду! Учителя действительно часто ждут от детей не их собственного мнения («ведь они еще ничего не знают, не понимают — какое у них может быть мнение!»), а послушного повторения того, что им было сообщено на этом или предыдущем занятии.

Другой учитель литературы во время изучения того же материала использовал на уроке методический прием, который условно называется «шапка вопросов». Каждый ученик на полоске бумаги написал свой вопрос по роману Ф.М. Достоевского и, скатав полоску в трубочку, положил в «шапку». Таких «шапок» было три. В одну старшеклассники складывали записки с вопросами для проверки знания текста; в другую — связанные с выяснением того, как относится отвечающий к изложенному в записке мнению, впечатлению от романа, суждению о персонажах; и в третью «шапку» складывались вопросы по роману «Преступление и наказание», на которые сам спрашивающий ученик затрудняется ответить. Среди вопросов в первой «шапке» были, например, такие: «Сколько раз Порфирий Петрович встречается с Раскольниковым?»; «В какой части романа больше всего глав?» Примеры из второй: «Мне не нравится

Раскольников, особенно за его отношение к сестре, а тебе?»; «На месте Сони я не стала бы давать деньги отцу [Семену Захаровичу Мармеладову] на водку. Думаю, что я права». И, наконец, примеры из третьей «шапки»: «Я не понимаю, зачем Раскольников сам во всем признался»; «Мне не понятно, чему учит роман. За что некоторые любят Достоевского?»

Трое учеников по желанию вытянули по одному вопросу из каждой «шапки» и после небольшой подготовки, во время которой можно было пользоваться текстом романа, ответили на вопросы. Пока они готовились, остальные ученики, разбившись по парам, обсуждали свои вопросы и возможные ответы на них. Когда начались ответы добровольцев, класс слушал их с большой заинтересованностью. Оказалось, что они интересно отвечали и обстоятельно излагали свое мнение даже по вопросам, явно не серьезным. И те, кто их задал, в первую очередь были поражены возможностью серьезно на них отвечать.

39

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

Задание настолько понравилось, что ученики стали настаивать, чтобы учитель еще раз разрешил, теперь уже другим желающим (число которых быстро возросло), испытать себя на вопросах Педагог нехотя согласился, но с условием, что, так как время ограничено, к «шапке вопросов» выйдут только пять учеников, каждый из которых ответит только на один вопрос. Было даже странно видеть, что учитель не заставляет учеников отвечать на вопросы, а наоборот, вынужден инициативность, захлестнувшую класс, ограничивать (жестко распределять). В целом эпизод с «шапкой вопросов» был самым эмоциональным на уроке и явно способствовал возникновению и укреплению интереса учеников как к содержанию романа, так и к изложению своих впечатлений о нем.

Измерим и эту ситуацию.

Щель общения учителя с учениками — создать ученикам на уроке условия для активного формулирования (или формирования и уточнения) своего понимания романа Ф.М. Достоевского. Для достижения этой цели учитель предоставляет инициативу классу — вопросы задавали (письменно на листочках) сами учащиеся.

2. Реакция учеников заключалась в появлении и нарастании интереса; они не только добровольно взяли инициативу, но и столь увлеченно стали ею пользоваться, что учителю к концу задания пришлось ее несколько ограничить. Педагогический парадокс возникшей ситуации заключается в том, что хотя учитель не сам пользуется инициативой (то есть не «учит» детей), но дети, тем не менее, учатся (учат себя) и учатся с интересом и плодотворно.

3. Препятствием на пути такого обучения явится отказ любого из учеников: а) придумать, записать вопрос и б) тянуть вопрос из «шапки». Чтобы снять отказ по придумыванию и записи вопросов, учитель разрешил задавать вопросы практически любые по каждому из трех типов. Он даже привел пример: «Сколько стоит книга?»; «Сколько букв в названии?». Такие примеры вызвали

у школьников улыбку, и ни один из них эти вопросы не повторил. (В конце урока учитель спросил у учеников, как бы они стали отвечать, если бы им достался вопрос из примера, приведенного учителем в начале урока? Самыми интересными вариантами ученики признали следующие: на вопрос о стоимости книги отвечать о ее духовной стоимости для человечества; в ответе же на вопрос о количестве букв обратить внимание на «философию» слов, входящих в название; были предложены словарные цепочки: преступление — переступить (что?) — ступ-

1 — ступа — иступление; наказание — казнь — наказ — сказ — сказание.) § 5. **Обучение и воспитание как распределение инициатив** 40

Отказы тянуть вопросы снимались игровым азартом и тем, что сначала к доске шли только желающие. А они, по-нашему мнению, при таком методическом приеме появятся всегда, так как ученики видят, что будут отвечать на вопросы своего же товарища и поэтому не боятся в формулировке вопроса увидеть указующий и проверяющий перст, встречи с которым они столь старательно избегают*.

4. Изобретательность учителя в том, как он вел скрытое (то есть педагогическое) наступление для достижения своей цели, выразилась в: а) умелом нагнетании азарта; б) в тех наводящих вопросах, советах, брошенных мимоходом подсказках, которыми он сопровождал ответы учеников, то особо обращая их внимание на их же собственные слова, то вызывая недоумение, — то есть, учитель подхватывал, продолжал, помогал развивать находки, идеи, интерпретации учащихся с тем, чтобы наиболее полно выразил свое личное понимание романа каждый старшеклассник.

Измерять можно не только ситуации или отдельные уроки, но и эффективность педагогической работы в ходе всего учебного года. Чем успешнее идет работа учителя, тем более широко он предоставляет инициативу классу. Начало уроков в сентябре не должно повторяться в декабре, марте, мае. Что-то из норм коллективной работы может усваиваться и в первую неделю учебного года, освобождая в планах учителя место новым целям, достижение которых, в свою очередь, позволяет сделать следующий шаг и т.д. Таким образом дети осваивают все более широкие и глубокие сферы самостоятельности. А это и есть цель борьбы учителя, которая не может встретить сопротивления, так как ребенок свойственно стремится к самостоятельности. Значит, не может быть и глухой обороны ученика, не может быть конфликта, а есть только распределение инициативы и, в крайнем случае, борьба за нее.

В заключение предлагаем читателю выполнить нехитрое задание: разделив лист бумаги вертикальной чертой пополам, поставьте знак минус над его левой половиной и знак плюс над правой. Далее заполните каждую из половин краткими характеристиками (эпитетами), которые учитель применяет к ученикам. Соответственно, под минусом записывайте отрицательные характеристики, а под плюсом — положительные. При выполнении этого задания не смущайтесь, если в левой части у вас оказалось слов больше, чем в правой,

или наоборот. Надеемся, что вам удалось хоть в одной части набрать не менее пяти качеств.

* Ср. с предлагаемыми А.М. Матюшкиным «правилами создания проблемных ситуаций» в кн.: Хрестоматия по педагогической психологии. М.:, 1995. С. 231-323.

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

41

Проделанная вами работа показывает и то, какого ученика вы хотели бы иметь перед собою, и то, какие недостатки детей вы в настоящий момент воспринимаете как препятствие в своей работе. Например, слева у вас записано: ленивый, неаккуратный, трус, пассивный, лживый, нахальный, эгоист, тугодум, глупый, — а справа: веселый, собранный, сообразительный, активный, внимательный, увлеченный и т.д. Разумеется, в жизни реальный ученик характеризуется сочетанием качеств из обеих половин: ленивый, веселый, лживый; или — аккуратный, умный, нахальный и т.п. Хороший учитель, опираясь на достойные качества ученика, дает ему возможность исправить его слабые стороны. Эта работа по переделыванию «минусов» в «плюсы» должна стать обязательной заботой учителя. Ибо только кропотливая *борьба* учителя превратит пассивного в активного, злого в терпимого, неаккуратного в собранного, эгоиста в человека, внимательного к окружающим и ответственного перед людьми за свои поступки.

Подводя некоторые итоги сказанного, мы хотим *повторить*, что всякое списывание учителем своих неудач в учебно-воспитательной работе на недостатки учеников является признаком педагогической непрофессиональности. Если мы не потеряли в своей работе способность к творческому обновлению и совершенствованию, то всякое столкновение с трудностью в общении с учеником мы воспринимаем как возможность для профессионального роста.

§ 6. Педагогика деловая и позиционная

Среди учителей, борющихся за осуществление на уроках своих целей, то есть учителей-«тружеников», при более внимательном рассмотрении можно различить тех, кто склонен к деловому стилю ведения работы и тех, кто тяготеет к позиционному, то есть связанному с претензиями к ученикам на особые взаимоотношения*. Мы предлагаем читателю смело взглянуть на то общение, то взаимодействие, ту борьбу, которая всегда осуществляется в течение 30—45 минут урока, взяв на вооружение измерения, установленные в театральном деле для воссоздания жизни людей на сцене.

Одна и та же, даже самая простая фраза может быть использована как в деловом, так и в позиционном наступлении. «Приходите завтра», «Дайте мне стакан чая», «Я слушаю вас», «Я сделаю все, о чем

Предметом позиционного наступления является позиция партнера во взаимоотношениях. Эту позицию наступающий стремится изменить, уменьшив или ^{ве}личив дистанцию между собой и партнером. _____ **42**

вы просили» и т.д. и т.п. — произнесение любой из этих фраз может быть продиктовано и вполне деловой целью, и целью принудить партнера переменить занимаемую им «неверную» позицию.

Позиционное наступление может быть направлено как на сближение (улучшение) отношений, так и наоборот, на их ухудшение. В первом случае наступающий стремится сократить дистанцию в отношениях между собой и партнером. Это разного рода лесть и заискивание^ более или менее прикрытые. Наступающий с целью сближения стремится доставить партнеру удовольствие или своим пониманием его исключительных достоинств, или же предвосхищением любых его суждений, которые тут же демонстративно преподносятся как собственные категорические убеждения. Во втором случае наступающий стремится увеличить дистанцию между собой и партнером. Предпосылкой наступления в этом случае является представление о том, что партнер ведет себя не так, как следовало бы, ибо претендует на то, на что не может, не должен, не имеет права претендовать. Следовательно, его нужно поставить на место, унизить в более или менее открытой форме. Со стороны это всегда выглядит как предъявление наступающим претензий своему партнеру. В повседневном обиходе часто возникают кратковременные позиционные стычки (типа «ставить на место»), во время которых речь идет не столько о деле, сколько о характере его выполнения.

Хотя в школе нас по-прежнему в основном будут интересовать уроки, на которых происходит живое общение, обратимся сначала к урокам-ритуалам и с помощью нового параметра измерения воздействий — «дело-позиция» — попробуем квалифицировать их более определенно.

Если учитель бюрократически подходит к своей работе и твердо придерживается мнения, что в его обязанности входят лишь объяснение и контроль за исполнением заданий, то перед лицом тридцати живых и активных учеников он, охраняя свои права на спокойную жизнь, неминуемо встанет на путь обороны от притязаний класса. А так как эта ситуация чревата постоянным глубоким недовольством (претензиями к позиции учеников), то оборона учителя неизбежно приобретает черты позиционности. Причем когда учитель-«бездельник» обороняется от активности детей, то его позиционная оборона направляется на увеличение дистанции, то есть отдаление их от себя, — чтобы они знали свое место и не мешали учителю спокойно совершать ритуал.

Но вот перед нами учитель активный, переживающий каждый урок, стремящийся, чтобы дети не только «не мешали ему», но и сами работали. Посмотрите внимательно — деловой или позици-

43

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

«ной борьбой он занят? Если педагог по ходу урока борется за «возвышение», то кого — себя или учеников? А если он «ставит на место», — то, опять-таки, себя или тех, кто находится перед ним? Он обслуживает интересы и желания учеников, работает над их недостатками? Или стремится к корыстному *уменьшению дистанции* между собой и учениками, то есть к тому, чтобы занять как можно более лестное место в их сердцах? Или, наоборот, он стремится к корыстному *увеличению дистанции*, то есть к тому, чтобы завоевать как можно больший авторитет, который многим педагогам льстит не менее, чем сердечная любовь воспитанников? Конечно, для традиционных педагогических размышлений непривычно в «безобидных», обычных уроках и учителей-предметников, и учителей начальных классов видеть позиционную борьбу за сближение-увеличение дистанции и прогнозировать ее последствия. И все-таки стоит попробовать.

Параметр «дело — позиция» обращает наше внимание на представления каждого учителя о своих правах и обязанностях. Мы уже писали, что считаем главной обязанностью учителя обеспечить полноценное развитие каждого из детей. Само по себе признание этой обязанности интересует нас только в той мере, в какой влияет на повседневное поведение учителя на уроках. «Обязан обеспечить» — это значит обязан ежедневно трудиться над тем человеческим материалом, который дан, а не стонать и сетовать о том, чего нет в этом материале.

Каждый из нас, приступая к уроку, исходит из каких-то представлений о том, что должно на нем быть и чего — не должно. Аналогично — каждый определяет, что он обязан делать на уроке, а чего не обязан, так как это должны делать ученики. Например, одни учителя считают, что *дети должны* слушать их, поэтому они не обязаны десять раз повторять объяснения; другие, — что *учителя должны* заинтересовывать учеников; третьи считают, что *обязаны* в своей работе учитывать присущую некоторым детям забывчивость и сегодняшнее незнание и т.д.

Такие и подобные им представления о своих профессиональных правах и обязанностях формируют особенности взаимоотношений каждого учителя с учащимися, и на каждом уроке возникает более или менее деловая обстановка. Этот микроклимат — либо мажорно-деловой, либо пассивно-терпеливый, либо истерически-взвинченный, либо хлопотливо-беспомощный — может быть закреплен либо преодолен, а может быть исправлен по второму разбираемому параметру «дело — позиция».

Когда учитель берет на уроке инициативу, то второй параметр помогает нам разобраться в вопросах: для чего он ее использует? зачем она ему нужна? И мы можем зафиксировать: деловое на-

§ 6. Педагогика деловая и позиционная

44

ступление ведет учитель или позиционное? А если он на уроке держит оборону, то деловую или позиционную? Если учитель ведет позиционное наступление, то какого типа? Ставит учеников «на место», одергивает и распекает их? Или

он возвышает себя, занимается саморекламой и самоутверждением? Или стремится найти контакт с учениками (уменьшить дистанцию в отношениях) заискиванием, уступчивостью или покровительственным понуканием?

Разберемся в педагогической целесообразности *деловой* и *позиционной* борьбы. Очевидна большая педагогическая опасность позиционной борьбы в любой из ее разновидностей, будь то «разнос» или «бахвальство», угодничество или понукание. Вероятно, именно *от педагога*, встретившего в поведении партнера-ученика проявление недопустимой позиции, можно ожидать не типичной бытовой реакции, заключающейся в выяснении отношений с целью их немедленного исправления посредством выговора, а использования *деловых средств* педагогического воздействия. Именно педагог находит средства и способы, позволяющие добиться в процессе работы с воспитанником изменений в его позициях, убеждениях, навыках, поведении.

Кропотливый и терпеливый труд педагога — одна из надежд общества, которое хотело бы иметь хорошо воспитанных граждан. Стихийные силы среды, степень и характер организованности общественных связей тренируют в каждом человеке свои неповторимые способы адаптационной деятельности, и только целенаправленный педагогический труд может последовательно добиваться прогнозируемых личностных качеств и добровольного освоения подрастающим поколением установленных норм поведения. Но осуществляется это только в деловой, настойчивой и терпеливой работе учителя.

Очень редко прямое позиционное наступление можно назвать единственно верным и возможным средством педагогического воздействия. Такое наступление А. С. Макаренко называл «взрывом». Предполагаем, что только в случае абсолютного доверия учеников и учителя друг к другу и полной ясности в их предшествующих отношениях возможен «взрыв». Именно угроза для установившейся ясности и доверия вызывает «бурю», желание «взорвать» возникший рецидив недоверия. Хотя одиночный позиционный взрыв оправдан не только в случаях работы с самыми дорогими и любимыми классами, но и как крайняя мера и последнее средство в поисках контакта с классом, упорно и глухо обороняющимся от учителя или ярко враждебно настроенного к нему (подобная ситуация и была описана А.С. Макаренко в «Педагогической поэме»). Отметим, что в последнем случае успех вовсе не гарантирован и зависит от безусловно дружелюбно-

45

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

ной заинтересованности учителя, его искренности и уверенности в конечном успехе своих усилий.

Деловая борьба — достойный и результативный способ общения учителя с классом. Все, с чем учитель сталкивается в своей работе, может быть поводом для делового подхода, деловой борьбы. Так происходит, когда свою основную обязанность учитель видит в том, чтобы найти и осуществить столько разных

дел и работ с детьми, чтобы в процессе их выполнения ученики обучались, воспитывались и развивались. Все недостатки обучения, воспитания и развития детей для хорошего учителя — исключительно деловые объекты. Настойчивость, изобретательность, оптимизм и мажор лежит в основе целесообразной и продуктивной *деловой борьбы* учителя за верное использование времени урока. И поощрение, и наказание должны быть реализованы в делах, в них же формируется и представление каждого ребенка о своих правах и обязанностях. Тогда эти представления станут для учеников основой или ориентиром поведения во многих жизненных ситуациях.

Можно легко заметить, что именно деловой подход к своей профессиональной работе требует от учителя всесторонней подготовки и как специалиста, и как психолога, и как педагога. И именно возможность спастись перед трудностями, встав на соблазнительный путь банальной позиционной борьбы — самая большая опасность для молодого активного учителя.

Например, какую *деловую* цель поставит перед собой учитель, если класс шумит и не слушает его объяснений? Может быть, разделит класс на группы, которым даст либо одно общее, либо разные задания. Может быть — превратит свое объяснение в вопросы, интересные (и/или неожиданные) для учеников, и они начнут поиск ответов. Может быть — сменит жанр рассказа и начнет что-то демонстрировать, одновременно объясняя, то, что расшумевшимся детям будет сразу интересно и не очень сложно (то есть доступно для понимания). Лишь потом, по мере овладения вниманием класса, он увеличит уровень сложности задания. Выходов может быть множество, главное — не переходить к *позиционной борьбе*, восклицая: «Какое вы имеете право?», «Как вы ко мне относитесь!», «Что вы о себе думаете?!», «Как вам не стыдно!», «Я же для вас стараюсь, а вы...!» и т.п.

Учителю лучше всего исходить из предположения о том, что в его взаимоотношениях с детьми в классе — полная и абсолютная ясность. Если эта ясность строится на реальном (а не на словес-Ном) признании учителем своих обязанностей помогать всем и Каждому из детей стать людьми дела, то он застрахован от пози-ционных притязаний. Они исчезают при установке на то, что Дети в классе такие, какие они есть, и именно он — учитель — § 6.

Педагогика деловая и позиционер

должен организовать и обеспечить для них интересную и полезную деятельность. Если же учитель жаждет либо послушания, беспрекословного повиновения от детей, либо обожания, пожизненной признательности, то он, как только не встретит желаемого, неминуемо поддастся позиционной борьбе в одном или во всех четырех ее разновидностях: он будет бороться или за увеличение дистанции во взаимоотношениях, унижая детей-партнеров и/или возвышая себя, или за сокращение дистанции, восхваляя детей и/или унижая себя.

При стремлении учителя к сокращению дистанции {сближению} в педагогическом процессе возникает любовно-позиционный стиль. Наиболее

точно оценить отличие любовно-позиционного стиля от делового можно с позиций этических. Дело в том, что взаимная любовь — вещь тонкая и возникает как заслуженный результат, но далеко не всегда. Другими словами, она является всего лишь одним, и не самым главным из раскрывшихся лепестков цветка, окрепшего под действием света, тепла и труда. А деловая связь, не препятствующая зарождению симпатии, но сохраняющаяся и без нее, более чиста, нравственна. Выполнение дела по-своему обогащает каждого из учеников, и их свободный деловой подход к работе надежнее обеспечивает проявление и развитие неповторимых индивидуальных черт, нежели слепое копирование учениками повадок любимого учителя.

Разумеется, любя учителя, школьники работают лучше, интереснее, эффективнее, да и какой учитель не хочет, чтобы его любили. Но школьная жизнь имеет свои практические, деловые показатели развития, движения. Влюбленность же в учителя является для всех пребыванием в одном и том же состоянии. Ведь трудно представить развитие любви ученика к учителю на протяжении, например, пяти лет. Отношение учеников, которое называется любовью к учителю, возникает и удерживается в классе только как дополнительный результат всех усилий учителя, но не как самоцель. Хорошо, когда любовь детей к учителю, воспитателю вырастает из взаимного уважения, сохраняя между ними определенную *дистанцию*. И хорошо, когда она не приобретает форм оперной восторженности, маниакального фанатизма. Давно известно, что не всякая любовь возвышает человека, ее испытывающего и ее принимающего — истина, иногда забываемая учителями.

Если представить себе реально класс и взрослого человека, стоящего перед тридцатью парами глаз, то совсем не праздным покажется желание учителя-труженика пользоваться не деловым, а смешанным стилем общения. Позиционно-любовный стиль мы можем квалифицировать как кокетство взрослого с классом — специфическое сочетание предоставления ученикам ини-

47

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

циативы с последующей обороной педагога, когда они не так пользуются ею, и с его собственным наступлением, когда они отказываются использовать предоставленную инициативу (см. пятый параграф). Почти всегда поначалу кокетство ведет к положительному самочувствию учителя и при высоком уровне его человеческих качеств и педагогического мастерства переходит в целеустремленную деловую борьбу за знание, воспитание, развитие детей.

ЗАТЯНУВШЕЕСЯ ЖЕ КОКЕТСТВО НЕИЗБЕЖНО ТЯНЕТ ПЕДАГОГА К ПОЗИЦИОННОМУ СТИЛЮ И ПРОЯВЛЯЕТСЯ НА УРОКАХ - В ХРОНИЧЕСКОМ МНОГОСЛОВИИ УЧИТЕЛЯ ПРИ МАЛОСЛОВИИ ШКОЛЬНИКОВ, А ПРИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВСТРЕЧАХ С КЕМ-ТО ИЗ УЧЕНИКОВ - ВО ВЗАИМНЫХ ИЗЛИЯНИЯХ ДУШИ.

Чем меньше у учителя устремлений деловых, тем чаще он занят позиционными целями. Самовосхваление, разносы, лесть, самоуничижение могут сменять друг друга в поведении учителя, когда он занят позиционной целью, опирающейся на (иногда неосознаваемую) установку, которую можно выразить милой упрощенной формулировкой: «Мне хочется, чтобы они меня любили». Деловые же устремления как бы освобождают учителя от собственных позиционных забот и претензий к детям, и он перестает бросаться из одной крайности в другую.

Теперь остановимся подробнее на трудностях реализации деловой борьбы в педагогическом процессе. Еще раз подчеркнем, что деловой стиль может начинаться со смешанного, то есть в борьбе могут присутствовать кокетливые оттенки позиционных намеков. К сожалению, если эти оттенки слишком значительны, а использование их слишком привычно для учителей, то смешанный стиль переходит в чисто позиционный. Но учителей-«тружеников», как правило, смущает другое. На многих лекциях У учителей возникали возражения и разногласия по поводу нашего призыва: «Занимайтесь на уроке деловой борьбой!» Оппоненты говорили об опасности бюрократизма и неизбежного хладнокровия, если всегда сохранять деловитость и снимать позиционные устремления. Многие не соглашались убрать из своей Работы флер позиционного кокетства, самоутверждения или ожидания восхищенно-ободряющей поддержки любимого класса. Учителя отказывались взглянуть на свою нередко успешную, то есть заслужившую похвалы работу с новой точки зрения, взвесив именно издержки позиционных целей и достоинства объективной деловой борьбы. Но часто необходимость защищать деловой стиль ведения уроков у нас отпадала при знакомстве учителей со следующим параметром взаимодействия — *дружественностью*, о которой речь пойдет в следующем параграфе. После⁴⁸

знакомства с этим параметром большинство учителей без труда соглашалось с нашим утверждением об оптимальной эффективности именно дружественной деловой борьбы. Альтернатива «дело — позиция» решается нами бесспорно в пользу «дела», а параметр «дружественность — враждебность» конкретизируют существенные особенности деловой борьбы учителя на уроке. Как уже было сказано выше, деловое стремление учителя к осуществлению каких-то дел на уроке (слушать, писать, считать, отвечать, следить и т.п.), встретив *сопротивление*, переключается на прямолинейное стремление изменить сами основы отношения обучаемых к учителю. Этот позиционный уход от дела одни совершают слишком легко, другие умеют сохранять деловой настрой даже при самом упорном сопротивлении учеников, при их отказах от работы и при других неприятных для учителя неожиданностях. Отметим, что если возникшая на уроке неожиданность, наоборот, приятна учителю, то для него опять же-таки возникает «опасность» перейти на личную позицию и начать более или менее навязчиво, «возвышая» учеников или «унижая» себя, подчеркивать реальное (или кажущееся ему) уменьшение дистанции. Какие советы можно дать учителю, чтобы он не выходил за рамки делового стиля

общения в трудных для себя ситуациях? Во-первых, увидев любое сопротивление, отказ, невыполнение — короче говоря, не то, что он ожидал увидеть и что сразу же ему не понравилось — учитель должен поискать конкретные деловые причины случившегося. Это не всегда бывает легко сделать и требует активного, изобретательного мышления. Искать или предполагать следует такую причину, которая поддается деловому изменению и конкретному выполнению. В силу сказанного всевозможные ошибки учеников — от описки и пропуска слов в правиле до ошибочной точки зрения или тревожных мировоззренческих утверждений — предмет делового исправления. Поэтому деловой стиль работы учителя обязательно опирается на искусство педагогической диагностики. Смешно было бы смотреть на врача, который, обнаружив симптом болезни или признаки ее продолжения, стал бы возмущаться и делать выговор больному за то, что тот все еще не здоров. Учителю нужно найти такое дело-задание, выполняя которое, ученик будет тренироваться в верном действии, то есть обучаться, развиваться и воспитываться.

Во-вторых, деловая позиция учителя укрепляется при уважении к ученику, признании учителем высокой ценности неповторимой личности ученика, на которого нельзя (да часто и без толку) давить, но с которым нужно вместе работать. Уважение друг к другу тормозит и сдерживает позиционную борьбу

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

(направленную как на увеличение, так и на сокращение дистанции) во всех педагогических ситуациях. Уважение заставляет нас признавать право человека на ошибку и не отказывать в праве ее самостоятельно исправить, а затем не злорадствовать и не терять достоинство, нравственную высоту. Уважение к ученику и признание ценности его личности определяют весь стиль педагогической работы и не дают учителю права заниматься самолюбованием и самоутверждением. Вместо этого ему открывается возможность *учиться у детей* и с их помощью приобретать новые запасы сил, знаний, радости.

Совет А.С. Макаренко — как можно больше требовательности к воспитаннику и как можно больше уважения к нему — так проинтерпретируем, пользуясь параметром поведения «дело — взаимоотношения»: уважение — это признание высоких самостоятельных прав партнеров. С тем, к кому мы относимся с уважением, у нас реже возникает (и бывает гораздо слабее) желание выяснять отношения — увеличивать или уменьшать позиционную дистанцию. Учитывая права другого на деле, а не на словах, человек никогда не взорвется или не разволнуется при встрече с неприятными для себя неожиданностями в поведении другого. Уважение изменяет содержание и меру требований. Именно деловые требования не противоречат уважению. Поэтому деловые обязанности, предлагаемые ученикам, трудные, но доступные задачи, сложные вопросы — являются не только результатом подготовки учителя к уроку, но и средством воспитания ученика*.

В-третьих, учителю, предлагающему разные наборы дел, нужно помнить, что выполнять их каждый раз ученики будут по-разному. И в этом учителю следует увидеть (а увидев, оценить и полюбить) важнейший фактор собственного профессионального совершенствования. Учитель с приобретением опыта накапливает знания о том, что и кому из учеников дается трудно, где они обычно спотыкаются, где им надо помочь. Деловой подход к своим профессиональным обязанностям делает этот путь накопления бесконечным, так как неисчислимы все ученики, все их личные открытия, их способности и все возникающие по ходу дела проблемы.

Когда учитель меняет масштаб или конкретность поставленных перед собой задач (научить грамоте, воспитать аккуратность, приучить к логике рассуждений и т.п.), когда выясняет для себя причину затруднений у каждого ученика, то этим он и реализует свое представление о правах и обязанностях. Сравнивая записанный в учительской тетради план урока с его осуществлением, учитель может определить исходный уровень деловой подготовки, творческий или формальный характер работы как своей, так и

. s2* См.: Бодалев А.А. Личность и общение. Изд. 2-е перераб. М. 1995. С. 63-65.

§ 6. Педагогика деловая и позиционная

50

коллеги-учителя. Определить по роли, которая для реализации намеченных целей и задач отводится ученикам (во всем многообразии их особенностей). Если в плане записано, что должны сказать ученики, — то это не план школьного урока, а какая-то пьеса для театра абсурда. Если же записано, что сам учитель должен рассказать, задать и спросить, то — где здесь ученики? Читатель, разумеется ответит, что именно для них и приготовлены задания и вопросы. Д будут ли дети выполнять эти задания? «Обязаны», — возможно, подумает читатель. Но каждый ли из учеников будет отвечать на подготовленные учителем вопросы, и если будет, то зачем?

Именно эти очевидные проблемы-парадоксы сложного учительского труда слишком легко игнорировать при упрощенном представлении о характере общения, возникающего в педагогическом процессе. Но именно характер общения и определяет в конечном счете цену урока, а соответственно, и уровень подготовленности к нему учителя.

Учителю желательно забыть формулировку, «ученики д о л ж н ы усвоить, запомнить, выполнить...». Единственная возможность — организовать такую ученическую работу, в результате которой то, что было намечено учителем, они и усвоят, и запомнят, и выполнят. А организовать работу гораздо сложнее, чем «рассказать», «дать задание», «поставить вопросы» и... отругать за невыполнение*.

Планирование того, что дети должны «усвоить, запомнить, выполнить», просто-таки провоцирует, толкает учителя на позиционную борьбу, на удаление в случае непослушания (неповиновения) учеников. Учитель становится беспомощным перед основным содержанием своей профессии —

переделать плохое в ученике в хорошее (минусы в плюсы — см. стр. 61). Для такой работы учителю на уроке нужен и разный материал, и многообразные формы коллективной работы, и критерии и способы контроля за ходом работы, которыми бы могли пользоваться сами ученики.

ЕСЛИ НА УРОКЕ УЧИТЕЛЬ ВИДИТ И ЗНАЕТ, ЧТО «ВЕРНО» И «НЕВЕРНО», «ХОРОШО» И «НЕХОРОШО», «ИНТЕРЕСНО» И «НЕИНТЕРЕСНО», ТО ДЕТИ ПРИУЧАЮТСЯ ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ ЛИШЬ НА ЕГО ОДОБРЕНИЕ И НЕ НАУЧАЮТСЯ КОНТРОЛИРОВАТЬ СЕБЯ САМИ, ПО ОБЪЕКТИВНЫМ КОНКРЕТНЫМ ПОКАЗАТЕЛЯМ. Из-за этого непомерно вырастает роль хороших или плохих взаимоотношений с учителем, повышенное внимание к которым в школьном возрасте может привести в дальнейшем к пожизненной позиционной борьбе.

Реальная подготовка к уроку реже всего проходит по схеме: определение цели - > постановка задач -> выбор методов -^ под-

* См.: Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить! В кн.: Хрестоматия по педагогической психологии. М. 1995. С. 304.

Часть I: ПЕДАГОГ И РЕЖИССУРА

и о заданиях и упражнениях. Как правило, учителю легче определить эту дидактическую цепочку постфактум, проверяя ее ожившегося в уме урока. Планирование — это своего рода творческое таинство, в ходе которого учитывается: объем материала, степень его сложности, характер класса как коллектива, конкретные особенности проведения предыдущего урока, связь с последующими уроками и многое другое вплоть до времени и дня недели, в который будет проведено занятие (например, опытные педагоги хорошо чувствуют разницу между уроками в понедельник, в середине недели и в субботу и учитывают это в своей практике).

В результате учета всех этих разнообразных условий складывается замысел того, чем необходимо заниматься на предстоящем уроке. Замысел включает:

1. Представление о том, на что будет направлено главное усилие преподавателя, в каком задании оно проявится в наибольшей степени и возможно вызовет необходимый поворот в понимании темы учащимися, на что будут в прямой или косвенной форме работать все задания на уроке. Этот момент крайне существен при комплексном подходе к обучению, так как обеспечивает внутреннюю связность урока, что с удовлетворением ощущается как преподавателем, так и самими учениками. Отметим также, что представление о главном усилии по назначению близко к первому звену дидактической цепочки — определению цели, которое, в отличие от *образного представления*, носит более дискретный, логизированный характер, что затрудняет его формулирование и использование при комплексном подходе.
2. Представление о том, какая работа необходима перед «главным заданием», чтобы оно выполнялось учениками с интересом.
3. Представление о том, какие задания потребуются учителю для развития того нового интереса, с которым столкнутся его ученики.

Начинающему учителю полезно проверить свою готовность к Уроку разложением его замысла если не на звенья дидактической Цепочки (для чего нужен навык), то на перечисленные представления. Причем «главное задание» желательно специально записать, чтобы, добавляя другие задания над или под этой записью, наглядно видеть ход конкретизации замысла урока. По мере приобретения опыта преподавания замысел может воплощаться учителем в конкретную последовательность заданий, "Нога и без этой вспомогательной записи.

Главной заботой планирования занятий является обеспечение Насыщенности всего времени обучения. Учителю при подготовке

"~ желательно стремиться к тому, чтобы ученики с каждого § 7. Дружественность и враждебность учеников и учителей _____ 52

урока уходили с определенным деловым ощущением, чтобы они научились чему-то для них новому. Мастерство педагога заключается в том, что он умеет обеспечить именно такое ощущение и при изучении нового материала, и при его углублении или при повторении пройденного. В последнем случае это ощущение может быть не таким ярким, как при изучении нового раздела, но настолько же реальным, чтобы обеспечить у учеников положительные эмоции от занятий. При этом сами ученики, как правило, не смогут дать отчета в том, чем именно урок вызвал у них чувство эмоционального удовлетворения или чему новому они конкретно научились. Да и стремиться к словесному отчету не нужно. Если педагог заканчивает урок подчеркнуто многозначительной фразой о том, какую интересную, важную тему узнали сегодня ученики, то это воспринимается скорее всего, как свидетельство о неудачно проведенном уроке.

Особую роль деловая подготовка к уроку имеет в сфере гуманитарных, художественных дисциплин. Здесь как бы возникает новое противоречие между задачами педагогическими и художественными. Но это, на наш взгляд, противоречие кажущееся, так как до тех пор, пока художественная педагогика остается педагогикой, она должна быть и бывает только деловой. А это значит: конкретные дела, их точное распределение среди детей, известные и доступные ученикам критерии успеха, деловое восприятие ошибок и терпеливое упорство педагога в достижении успеха.

Обучение неразрывно связано с достижением обучающимися состояния, когда то, что было недоступным или трудным, становится легким и всегда получается. Успех окрыляет, и школьники всех возрастов стремятся к нему. И потенциально они всегда и на всех уроках готовы узнавать, делать, творить. Учитель может и должен предоставить им именно эту возможность, а не заслонять собою богатство мира, требуя любви, уважения, послушания. Хорошими учителя становятся, стажирясь у детей. Это обычные дела обычных детей учат замечать, успешно или нет тратит он — учитель — свои усилия, учат его стойко удерживать' свою деловую роль и стремиться быть достойным своих учеников.

§ 7. Дружественность и враждебность учеников и учителей

Каждый первоклассник, переступая в сентябре порог школы, с любопытством и готовностью ждет от нее чего-то неведомого, заранее веря, что это неведомое будет интересным и добрым. За время же многолетнего обучения в школе эти любопытство и готовность почему-то неизбежно исчезают, а на смену им приходят и равнодушие, и недоверие, и порой даже ненависть.

UanTh ^ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА^

53

Хорошо известно, что ученики начальных классов почти поголовно преданно любят своих учителей. Но к концу начального этапа обучения от этой преданности мало что остается. В средних же и старших классах безразличие к предложениям учителя, зароненное в первые три-четыре года обучения, укрепляется и развивается (за редким исключением) до отношений явно не преданных и отнюдь не дружественных. И эта закономерность с подозрительным постоянством повторяется из года в год почти в каждой школе. Что же отталкивает значительное число школьников от нас, учителей, и почему их позитивное отношение к нам меняется на негативное или безразличное?

Педагоги-исследователи предлагали и предлагают разные ответы на этот вопрос. Часто причину изменения отношения школьников к учебе и учителям исследователи связывают и с неизбежными возрастными изменениями учащихся, и с влиянием семейного и внешкольного окружения, и с индивидуальными особенностями характера школьников* или учителей (которые, конечно же, иногда могут быть и не очень внимательны, и не очень находчивы, и не очень сдержанны).

Режиссура и театральная исполнительная теория действия, направляя наше внимание на особенности поведения людей и помогая ориентироваться в типах этих особенностей, открывает нам свой «поведенческий» вариант ответа о причинах смены явно дружественного отношения первоклассников к учительнице и учению на явно недостаточно дружественное отношение у значительного числа учеников к концу третьего (четвертого) класса. При наблюдении за поведением учителя и учеников (и младшего, и среднего, и старшего школьного возраста) прежде всего бросается в глаза то, что в школе проявления враждебности (особенно в мелочах) необязательно связаны с отдельной индивидуальностью или характером того или иного взрослого или ребенка. Враждебность в школе — это слепая стихия, время от времени то там, то тут захлестывающая то взрослого, то ребенка помимо их воли.

Ребенок, впервые попадающий в школу, ждет от встречи с ней чего угодно, но, как правило, не враждебности — по крайней мере, от учителей. Хотя именно они невольными проявлениями враждебности в мелочах своего поведения освящают и

* Данные о зависимости различных проявлений агрессивности подростков (физической, косвенной, вербальной и негативизма) от пола, возраста и

социального положения семьи см.: Семенюк Л.Н. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. В журнале: Мир психологии и психология в мире. 1994. Нулевой номер (октябрь — декабрь). С. 57—63. Приводимые данные позволяют автору сделать, например, вывод, что *наименее* агрессивны подростки из среды торговых работников, а *наиболее* — дети из семей сельских механизаторов. § 7. Дружественность и враждебность учеников и учителей

54

узаконивают в глазах учеников многообразные формы школьной враждебности, включая школьную «дедовщину».

В теории режиссуры *дружественностью* называется такое поведение общающегося человека, в котором присутствуют нюансы, мелкие (и даже мельчайшие) действия, связанные с внутренней уверенностью человека в какой-то общности его интересов с интересами партнера (партнеров). Чем больше уверенность в общности, тем ярче в поведении признаки дружественности. *Враждебностью* же называется поведение, основывающееся на «слепой уверенности» человека в противонаправленности, антагонизме своих интересов интересам того, с кем он общается — уверенности, беспричинной по большому счету.

В жизни у каждого человека умение считывать враждебные или дружественные признаки поведения окружающих людей доведено до безотчетного автоматизма, что дает нам возможность очень быстро и не задумываясь определять по поведению окружающих степень совпадения, общности их интересов с нашими собственными. По мере освоения родного языка овладевают этой способностью и дети.

Соотношение интересов учителей и учащихся с идейно-педагогической точки зрения рассматривается вполне однозначно: их интересы хотя и могут не совпадать, но, тем не менее, не являются антагонистическими. Поэтому педагогическая идеология все случаи бытования враждебности относит к частным случаям (то есть к исключениям) и для борьбы с ними предлагает известные нам призывы-заклинания. Они, конечно, помогают, но, как показывает практика, в узком диапазоне.

Теперь посмотрим на соотношение интересов учителей и учеников глазами самих учеников, сидящих за партами и владеющих (еще с дошкольного возраста) способностью невольно, «считывать» интересы взрослого с его поведения и примерять его интересы к своим.

У доски отвечает ученик. Нашими вздохами, нетерпеливостью мы невольно демонстрируем свое отношение к нему как к ученику слабому, бесперспективному. Это хорошо видит и сам отвечающий, и его друзья по классу, которые с такой учительской демонстрацией мнения о способностях отвечающего могут быть не согласны так же, как и не заинтересованы в нашей публичной учительской откровенности. Привычность же для нас такого

поведения может восприниматься ими как проявление глубины расхождения между их ученическими и нашими учительскими мнениями и интересами.

У доски отвечает другой ученик. Теперь мы невольно предались скучающему унынию (или заполнению журнала). И, дождавшись конца ответа, равнодушно ставим тройку или четверку

55

Часть

ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

в журнал, даже не задумываясь, как это может быть воспринято учеником и его товарищами. Вспомним, а как мы воспринимаем равнодушную реакцию окружающих (и особенно друзей) на наши попытки или выпутаться из неприятного переплета, или доказать свою правоту, или косноязычно изложить что-то, нами понятое (или так до конца и не понятое)? Безусловно, мы сами такое равнодушие воспринимаем как проявление недружественности, пытаюсь определить, насколько эта недружественность случайна или закономерна.

Расхождение или общность в интересах читаются детьми во всем: в том, перебиваем ли мы их или нет; если перебиваем, то когда и как (каким тоном); радуемся ли мы вместе с ними, или, наоборот, то, что радует их, нас огорчает.

Через нашу учительскую реакцию процесс недружественного размежевания детей в классе часто стимулируется. Одного учительница вызывает с тяжелым от безнадежности вздохом: «Попробует ответить Вова Д.». Другого — с саркастическим покачиванием головы: «Ты можешь сказать что-нибудь по этому поводу?». Она как бы подсказывает им, что они оба — «одного поля ягоды». Тогда как третьего учительница почти всегда вызывает зазывно-интригующим и звонким голосом: «Слушаем Сашу О.!»*

ЕЖЕДНЕВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПОДОБНЫХ МЕЛОЧЕЙ ПРИВОДИТ МНОГИХ ДЕТЕЙ СНАЧАЛА К СТОЙКОМУ ОЩУЩЕНИЮ НЕДОСТАТОЧНОЙ ДРУЖЕСТВЕННОСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ К СЕБЕ, ПОТОМ И К УВЕРЕННОСТИ В ТОМ, ЧТО ИХ УЧЕНИЧЕСКИ-ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕЛИ И ИНТЕРЕСЫ ЧУЖДЫ НАШИМ, УЧИТЕЛЬСКИМ. ОБУЧЕНИЕ СТАНОВИТСЯ ДЛЯ НИХ ОБУЗОЙ. Школа превращается в остров, на котором покинутые дети-робинзоны ищут себе Пятницу и воюют с другими робинзонами, видя в них ничтожных или кровожадных туземцев. Стихия враждебности начинает все чаще и чаще входить в их жизнь и определять ее.

Недружественность, непреднамеренно запущенная нами самими или кем-то из наших коллег, бумерангом возвращается к нам же. Как всегда, ведомые благими педагогическими намерениями, мы все чаще начинаем наткаться на глухую стену холодного безразличия учеников, и тогда все чаще стихия захлестывает нас, и мы заикливаемся на представлениях об антагонизме детских устремлений.

Поэтому достаточно часто можно увидеть и услышать учительский «диалог», в котором в ученика мечутся молнии злости,

* О зависимости статуса ребенка среди сверстников в начальной школе от отношения учителя к его дисциплине и успеваемости. См.: Битянова Н.Р. Социальная психология. М. 1994. С. 61. I

§ 7. Дружественность и враждебность учеников и учителей

56

бушует ярость и торжествует насилие. А «силовые» приемы, унижение, требование покорности — все это применяют в общении не с другом, а с тем, кого скорее можно назвать врагом. При этом мы, находясь «в сердцах», всегда твердо уверены, что добром этот «не-друг» навстречу не пойдет, просьбу не выполнит, поручение не примет и т.д., и т.п. Нередко подобное отношение к ребенку у взрослого возникает даже после первого непослушания. Учителя-«бездельники» особенно легко (почти автоматически) переходят к средствам враждебного воздействия. Стойкая деловая инициатива учителей-«тружеников» также не застрахована от стихии враждебности. Враждебные оттенки в их поведении менее экспрессивны, но зато могут быть более методичными. Учитель строго требует беспрекословного подчинения и обыкновенно у такого учителя вырабатывается система наказаний, достаточно чувствительных для детей. Деловитость такого учителя приносит свои плоды — изучаемый на его уроках предмет будет освоен каждым учеником. Но только единицы (так называемые сильные, дисциплинированные) смогут полюбить эту область знаний. Большинство же учеников отвращаются от предмета изучения, так как процесс его освоения навсегда свяжется у них с отрицательными переживаниями от испытанного насилия, принуждения, страха наказания. Все это происходит от стихийного и всем привычного недружественно-высокомерного представления некоторых из нас о незначительности личных интересов и устремлений ученика.

Размышляя о мере дружественности в общении между нами и учениками, нам всегда следует помнить, что и у них по этому поводу всегда существует свое мнение. И как это ни странно, мы далеко не всегда осознаем ту нашу враждебность, которую периодически ощущают, видят и знают наши воспитанники.

Напомним, мы сознательно настойчиво используем театральный термин «борьба» вместо более привычного и распространенного в педагогике слова «общение». Очень показательны то, что учителя первое время с трудом принимают этот термин. В нем им видится признание или даже провозглашение фатальной враждебности и состязательности, которые, хотя и повсеместно наблюдаются в разных ситуациях общения учителей с учениками, но чаще всего в педагогической среде умалчиваются, в отличие от среды ученической. Поэтому, для того, чтобы разобраться с фатальной враждебностью, якобы шлейфом тянувшейся за предлагаемым нами театральным термином, рассмотрим целесообразность использования термина «борьба» на «нейтральной» деятельности — а именно, на игре, выбираемой свободными участниками произвольно.

Абсолютному большинству игр, захватывающих участвующих в них партнеров, свойственна явная состязательность, то или

57 Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

иное противостояние. Если в этих играх не будет партнеров-противников, между которыми завязывается борьба открытая, честная (то есть по определенным правилам, принятым добровольно всеми участниками), то сама игра исчезнет. Но наличие противников в игре к враждебности не приводит. И несмотря на случающиеся (особенно в детском возрасте) обиды проигравшего (или проигравшей команды), после игры оба партнера (или обе команды) остаются довольны участием в игре и ищут новых возможностей для ее повторения.

Теперь сравним желание участников игры еще и еще раз в нее окунуться с отношением участников, например, открытого урока к его проведению. На нем, казалось бы, враждебности не было, как не было и открытой борьбы. Это могут засвидетельствовать все приглашенные на открытый урок педагоги. Так вот, в большинстве случаев ни ученики, ни сам учитель после открытого урока не мечтают как можно скорее провести его вновь.

Читатель нам может возразить, что на открытом уроке показывается работа, а игру с работой сравнивать не стоит — это слишком разные вещи. Но ведь в любой работе можно увидеть своеобразное сопротивление (например, «замысла» с материалом), так же, как можно припомнить и такую работу, которая вызывает у выполнившего ее работника, помимо прочего, и желание повторить ее еще раз. Для разных людей и работы такие будут разными. А значит, причина не в самой работе, как и не в самой игре или открытом уроке, — а в тех интересах, которые при этом или осуществляются, или нет.

Что же мешает в той или иной работе, в том или ином уроке осуществляться интересам учеников? В ответ от педагогов можно иногда услышать — отсутствие соответствующих интересов у детей. Как только подобная мысль овладевает нами, то появляется представление о противостоянии наших педагогических интересов интересам ученическим, немедленно и явно сказывающееся на нашем поведении.

Но педагогика не может строиться на отсутствии нужных интересов — она сразу разваливается. Поэтому нам, учителям, в установлении столь необходимой дружественности, общности интересов с детьми мешает примитивизм в понимании своих педагогических прав и своих педагогических интересов.

Например, каждого из нас всегда подстерегает простенькая мысль: «Я сказал, а он (она) не выполнил (выполнила). Да как он (она) смеет? Ну я ему (ей) сейчас покажу! Сколько же можно терпеть?» И мы «показываем» — ставим его (ее) перед всем классом, записываем в дневник, вызываем родителей, оставляем после уроков, в качестве наказания лишаем какого-то поощрения (возмож-§ 7. Дружественность и враждебность учеников и учителей

ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

но, кстати, заслуженного) и т.д., и т.п. Совсем разгневаны мы бываем, когда, несмотря на наши предупреждения, ученик совершает предвидимый нами «нежелательный» поступок. А мы-то столько «усилий» потратили: и на уроке уделяли ему особое внимание, и после уроков по-хорошему объясняли, и даже незаслуженно (в качестве аванса или взятки) раз-другой похвалили, — а он сбежал с дежурства! Вывод — надо встать в дверях и не выпускать из класса.

В подобной (время от времени всех нас захлестывающей) логике сквозит примитивное недомыслие в понимании педагогических прав. Недомыслие заключается в барственной претензии на послушание, барственном расчете на то, что дети должны *сами собой* воспитываться, неукоснительно выполняя наши педагогические предписания. Педагогика оказывается сведенной к примитивной раздаче предписаний порядка: порядка в обучении, порядка в поведении. При этом у многих педагогов возникает невольное разделение — «они» и «я». Автоматически с языка начинают срываться словосочетания «я им покажу!», «они должны!...», а в голову лезть соответствующие этой позиции поощрения, наказания, оценки, средства воздействия. И здравый смысл нам начинает изменять все больше и больше. «Ослепнув», мы уже не задаемся вопросом: если они и должны, то почему именно мне и именно сейчас? Абсолютизация своих учительских прав становится для нас априорной, и, окрыленные ею, мы, находясь при исполнении своих служебных обязанностей, отважно вступаем со слабым учеником в борьбу (отнюдь не честную, как в свободно выбранной игре), оттачивая свою доблестную настойчивость. (Видимо, неслучайно дедовщина в армии сопровождается выражениями, заимствованными из педагогики: «проучить салага», «научить уму-разуму».)

В посещающем нас желании добиться от ученика выполнения требований именно моих и именно сейчас, помимо всего прочего, примитивное понимание педагогических прав усугубляется примитивным пониманием педагогических интересов. Педагогические интересы и цели оказываются подозрительно «близкими». Как будто, если ученик именно сейчас выполнит наше столь упрямое требование — то наступит полный триумф педагогики, после которого она сможет заснуть спокойно.

Обманчивая достижимость близких «педагогических» интересов (целей) связана с узостью нашего взгляда как на собственные интересы и цели, так и на интересы и цели детей.

Желание детей двигаться, увлеченно играть, самостоятельно трудиться, участвовать в общем деле — прекрасные цели, которые взрослым следует разделять с ними, точнее, принять к исполнению, помочь подыскать или придумать какой-то способ (форму) для их осуществления. Тогда взрослый становится нужен детям. И у него

появляется возможность способствовать расширению, усложнению и обогащению целей и интересов своих воспитанников.

Но, как известно, наш взгляд время от времени сужают шоры недоразумений. Тогда нам вдруг кажется, что желание детей подвигаться в корне противоречит нашим высоким и благородным педагогическим целям. И мы начинаем воспринимать это детское желание только как отсутствие «нужных желаний», как досаждение нам баловством и непослушанием. Такое сужение наших представлений об интересах детей неизбежно сопровождается появлением у нас позиции, в той или иной степени враждебной детству.

Поэтому перед каждым заданием или упражнением педагогу полезно задуматься: в чьих же интересах оно задается и осуществляется? И если оно реализует только «педагогические» цели взрослого и не учитывает, не реализует, не опирается на уже сложившиеся интересы самих учащихся (в их возрастной, индивидуальной и коллективной специфике), то его выполнение неизбежно сопровождается элементом насилия. И уже именно этот элемент насилия определяет тот или иной педагогический эффект (который точнее было бы назвать педагогическим дефектом). Если же сиюсекундный характер интересов и устремлений детей используется учителем максимально и ему удастся на этой базе развернуть познавательную деятельность, то дети и «учат себя» (у ч а т с я) и «воспитывают себя» (воспитываются) как бы незаметно, без всякого ощущения насилия.

Мы освободимся от узости в своих представлениях о педагогических профессиональных обязанностях, если начнем в любых ситуациях подбирать дело в интересах детей и создавать условия для того, чтобы, выполняя это дело с удовольствием, дети приобретали знания и учили себя всему комплексу учебно-воспитательных навыков и умений. Мы освободимся от узости представлений, если, начав работать в таком стиле, будем неустанно совершенствоваться, не поддаваясь возможной стихийной враждебности администрации и коллег и не теряясь от завихрений Дружественности ошалевших учеников.

Учитель с широким взглядом на интересы как свои, так и ре-оценка, всегда обнаружит в них хоть какую-нибудь общность. И тогда он спокойно (то есть деловито и дружественно) встретит и отказ ученика от порученного дела, и его каприз, и ошибки, и прочие проявления его настроения, самочувствия, характера. Понятно, что все детские оплошности, погрешности, баловство *не могут* являться *досадными, нежелательными* препятствиями на пути достижения взрослым человеком — учителем — своего профессионального счастья, так как именно за преодоление, сглаживание, освобождение ребенка от них педагогический труд ценится в обществе.

§ 7. Дружественность и враждебность учеников и учителей 60

ОТНОШЕНИЕ ВЗРОСЛОГО К ОШИБКАМ И ШАЛОСТЯМ ДЕТЕЙ (ВОСПИТАННИКОВ) ЯВЛЯЕТСЯ ПОКАЗАТЕЛЕМ И ТОГО, ЧТО ОБЫЧНО

НАЗЫВАЕТСЯ «ЛЮБОВЬЮ К ДЕТЯМ» И ТОГО, ЧТО НАЗЫВАЕТСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРИЗВАНИЕМ.

Представление об общности интересов *естественным* образом выражается в характерных чертах и особенностях поведения — в дружественности. Растущее поколение благодарно и легко откликается на всякую живую заинтересованность, внимание и дружественность, даже малую. Разные варианты представлений учителей об общности (и разности) интересов или самой возможности этой общности порождают многообразие дружественного и враждебного поведения с учениками.

Один педагог и не прикидывается «старшим братом» — он, не таясь, ведет себя, как враг, узурпатор, дрессировщик. Другой, хоть и имеет с детьми общий интерес, но всего лишь в том, чтобы без хлопот, не напрягаясь, провести общее время занятия — соответственно, и поведение его носит черты легкого дружественного флирта. Третий обслуживает интересы детей, опекая их и попростецки подчиняясь их желаниям.

В предыдущем параграфе мы рассматривали особенности любовно-позиционного и концертно-солирующего стиля в педагогике. К сказанному добавим: представление педагога о том, что он такой умный, хороший, благородный, порядочный, образованный, красивый или даже неотразимый и во всем достаточный человек, обычно приводит его к позиции человека, претендующего не только на уважение, но и обязательную любовь со стороны учеников. М.Ю. Лермонтов писал, что в любви подставляет щеку для поцелуя первым тот, кто себя очень уважает. И нередко самозабвенное самоуважение учителя завораживает окружающих, и они предпринимают разного рода усилия, чтобы попасть к нему в доверие и поцеловать «подставленную щеку». Некоторые ученики ценят, подобно фанатичным влюбленным, оказанное им доверие, в ответ стремясь и выполнить все задания, и предугадать желания такого учителя. Свои взрослые и благородные интересы этот учитель держит как планку, достичь которой жаждут замороженные ученики и тем самым развиваются, самоусовершенствуются, приобретают знания, умения, хорошие привычки.

Можно ли сказать, что все здесь происходит в интересах детей? Да. Но трудно сказать, что в этом процессе интересы детей главенствуют. Дети только подчиняют — добровольно — свои детские интересы интересам любимого и уважаемого взрослого. В его же руках сосредоточивается реальная сила, которую он употребляет, к сожалению, не всегда бескорыстно и не всегда в максимально

61

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

полезном для учеников направлении. К тому же при таком стиле паботы учитель всегда оставляет без внимания часть самых слабых, неуверенных, скромных и трудно контактирующих детей.

Не всех педагогов устраивает любовно-позиционный стиль, и они ищут (находя или нет) индивидуальный оптимальный стиль общения с детьми, в котором было бы достигнуто и равноправное, и равномерное чередование взрослых и детских интересов. Причем взрослые и дети обычно явно ощущают, когда не их интересы доминируют, призывая себе на помощь терпение и уступчивость*. На уроке педагог, работающий в таком стиле, чутко заботится о переключении интересов детей, добиваясь того, что на каком-то этапе учебного занятия интересы его и детей начинают совпадать.

Важно учесть, что совпадение интересов детей и взрослого не может быть полным и постоянным. Совпадение (общность) возникает локально, хотя, повторяясь, оно формирует у детей устойчивое представление о дружественности старшего. Такое представление о дружественности не ущемляет самостоятельности и обособленности целей и интересов ребенка.

Друг в одном деле не всегда является другом в каком-то другом. Бывает, что во время урока кто-то из учеников своим поведением начинает мешать уже наладившейся совместной учебной работе одноклассников. Тогда переключение учителя с позиции «друга» на позицию «не-друга» по отношению к этому ученику обычно несет естественно позитивную воздействующую силу. При этом представления о дружественности учителя у учеников (в том числе и у виновников) только укрепляются.

Использовать враждебность категорически нельзя только в том случае, если «безобразие» совершает ученик, почему-то сам стоящий на враждебной позиции к учителю. В этом случае от педагога требуется абсолютная и безукоризненная дружественность. Ни на йоту нельзя усиливать озлобление ребенка против взрослых, его уверенность, его представление, что взрослые (педагог) — враги (враг).

Случается, что ребенок неожиданно начинает самыми резкими^и недоступными выходками испытывать прочность нашей к нему Дружественности, как бы стремясь лишней раз убедиться в ее надежности для того, чтобы более уверенно рассчитывать и полагаться на нее в будущем. Подчеркнем, что только дружествен-

Огметим, что учитель — «старший друг» — разбираясь по просьбе ученика в^создавшейся вокруг него конфликтной ситуации, призывает обычно к прощению

Добру только самого ученика. Детей легче уговорить не обижаться на папу,
**^МУ, другого учителя: «Пойми, им так тяжело, они так устают». Убедить в этом

^е ^{Вз}Рослых (пап, мам, конфликтующую учительницу-коллегу) гораздо труднее!
У

^с -- У взрослых — меньше доброжелательности, терпения, скромности. § 7.

Дружественность и враждебность учеников и учителей 62

ность испытывается таким своеобразным способом, но никак не враждебность.

В ходе такой «закалки» педагогу приходится на деле (а именно — стойкостью проявлений дружелюбности в своем поведении) доказывать этому «трудному» ученику безопасность его участия в работе. Но обычно дети (и большие, и маленькие) легко, быстро и чутко реагируют на общий дружелюбный тон работы, и, прочитав в ней *добрую* инициативу (см. пятый параграф), они не спешат испытывать ее на прочность своим непослушанием.

Установки учителей на враждебность или дружелюбность ярко проявляются в поощрении и наказании. Эти две акции давно уже определены как способы коррекции прав и обязанностей воспитанника воспитывающим. Последний либо расширяет права учеников, либо увеличивает их обязанности, либо сужает и уменьшает и то, и другое. Все эти процедуры целесообразно осуществлять всегда с позиции дружелюбности, так, чтобы воспитанник ощущал по всем мелочам поведения взрослого, что все делается в его детских интересах (ощущал, а не просто слышал от самого взрослого). Особенно важно это по отношению к наказаниям: «Встань и постой 5 минут», «Дай мне эту игрушку, которая мешает тебе заниматься», «Положи дневник на стол», «Работай один», «Пересядь», «Я забираю у тебя книгу» и т.д., и т.п., — может звучать и враждебно (да еще как способ унижить, самому возвеличиваясь), а может звучать и по-деловому дружелюбно, например, с тяжелым искренним вздохом сочувствия, так как один вынужден делать другому неприятность, но в его же интересах.

Враждебный тон, нотка антагонизма всегда сильно воздействует на фоне предыдущей дружелюбности и при условии, что тот, на кого воздействуют, сам стремится к дружелюбности. Дети и взрослые бывают по-разному чувствительны к ноткам враждебности. На одних каждая такая нотка действует сильно и положительно, на других сильно и отрицательно, на третьих почти не действует. Когда мы говорим «положительно» или «отрицательно», то имеем в виду соответствие или несоответствие цели, которую поставил перед собой тот, кто ждал эффекта от примененного средства воздействия.

Педагогический опыт показывает, что на натуры эгоистические враждебный тон оказывает озлобляющее действие, на альтруистов — огорчающее и побуждающее к заглаживанию своей вины. Ребенок же, выращиваемый в атмосфере враждебности, относится без всякого переживания к средствам антагонистического педагогического воздействия, и вызвать отклик в его душе способна только твердая и верная дружелюбность.

е»
РЕЖИССУРА
б£ _____:-----

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ

Повторим, что дружелюбность и враждебность, как и вообще все в поведении педагога, четко видны в мелочах совершаемых действий: огорчился (или обрадовался) ли он вместе с воспитанником; помог ли в трудное мгновение; был ли внимателен, покоен; не изменила ли ему вера в то, что перед ним

(педагогом) хороший человек (ученик). Уважение к личности ученика, интерес к его самобытности и вера в его добрые намерения проявляются в добром спокойном взгляде и готовности слушать ученика, в отзывчивости на его заботы и трудности.

Как специальную педагогическую задачу следует оговорить цель формирования дружного ученического коллектива. Поскольку читатель теперь подробно ознакомлен с нашей точкой зрения на причину дружелюбности как на единение интересов, мы можем сформулировать правило объединения детей в коллектив: включение их в общее дело, то есть обнаружение общей для всех цели. На этот счет существует древний педагогический совет. НИКОГДА НЕ ДЕЛАЙТЕ ЗАМЕЧАНИЕ ВСЕМ УЧАСТНИКАМ БЕСПОРЯДКА, А ТОЛЬКО ОДНОМУ. УСТРАИВАЯ ПРОРАБОТКУ ВСЕМУ КЛАССУ ИЛИ ЕГО ЧАСТИ, УЧИТЕЛЯ ЧАСТО НЕВОЛЬНО ПОМОГАЮТ ДЕТЯМ ОБЪЕДИНЯТЬСЯ В ПЛОХИХ ДЕЛАХ.

Туристический поход может быть первым шагом к сплочению коллектива. Если в классе затеяли ставить спектакль, может быть в нем скоро родится дружный коллектив. Общие дела ведут к сплочению, если удастся занять ими всех.

И как тут не вернуться к странной ситуации: в школе у всех детей, казалось бы, есть общее дело — учиться, — но оно почти никогда не объединяет детей в коллектив. Вероятно, требуется прямо-таки революционная перестройка всех дидактических представлений для того, чтобы процесс научения стал делом, объединяющим учеников. Может быть, потребуется пересмотреть и цели, и содержание, и методы обучения для детей от 5 до 15 лет, оставив для старшего возраста формы индивидуалистического общего или специализированного образования под консультативным присмотром квалифицированного специалиста.

И в заключение попросим читателя вспомнить учебники по Педагогике и методике, припомнить планы и отчеты по воспитательной работе, восстановить в памяти образцовые планы уроков, Подготовленных согласно дидактическим и методическим требо-^{Ва}ниям, до сих пор существующим. Автоматически начинают Мелькать в памяти то умственное развитие, то нравственное, трудовое или физическое воспитание, то тренировка памяти, то усвоение норм поведения и т.д. и т.п. Но вот целостной картины, °ДИного образа из этих педагогических фрагментов не возникает. § 7. Дружелюбность и враждебность учеников и учителей

64

И это не случайно, так как большая часть официальной педагогической литературы и привычных педагогических ожиданий (требований) построена так, что действие их можно сравнить с работой циркулярной пилы. Подобно ей, они расчленяют будущую целостную жизнь ученика или коллектива учеников в стенах класса на дискретные кусочки, которые затем педагогической теорией

именуются то целями, то задачами, то результатами, то средствами, а то и еще как-нибудь.

Казалось бы, что такая вивисекция могла быть придумана только равнодушно-враждебным чиновником от просвещения. Но ее распространенность заставляет задуматься более глубоко. Ведь большинство учителей в своей работе невольно оказываются на позициях полного отстранения от живых учеников и их общения между собой. Из-за того, что «циркулярные» формы планирования, отчетности и специализации привычны и никого не удивляют, мы, учителя, ежедневно уподобляемся или рискуем уподобиться бездушным чиновникам, от которых сами же стонем.

Но «членение», переполняющее педагогику, все-таки возникло не случайно и не по злой воле. Деление знаний на дискретные единицы вызвано естественным для людей стремлением разобраться в накопленном и систематизировать его. Расчленение целостного образа жизни ребенка* свидетельствует как о самом стремлении взрослого (педагога) разобраться, так и о том, что он находится всего лишь на одном из начальных этапов долгого пути. Конечный пункт — воссоздание (уже на основе понимания) этого целостного и живого образа. Тогда педагогическая наука трансформируется в педагогическое искусство. Но случается, что, начав путь, взрослый (педагог), быстро притомившись, тут же делает привал, который, затягиваясь, продолжается потом чуть ли не всю профессиональную жизнь. По мере того, как в сознании педагога стремление к идеальному результату — воссозданию целостности — *меркнет и забывается*, дискретные номенклатурные единицы обретают для него все большую фундаментальность и упорядоченность, а разнообразные педагогические классификации все увереннее вытесняют неуловимо-призрачную и интуитивно-кустарную педагогическую системность. И сам педагог, конечно же, незаметным для себя образом, становится все большим и большим бюрократом.

* На сегодняшний день инерцию сохранять целостный образ жизни ребенка (образ, пусть в чем-то наивный, но все же целостный) еще можно встретить в семейной педагогике; но и она, ориентируясь на отголоски рекомендаций ортодоксальной педагогики и психологии, нет-нет да начинает мечтать об избавлении от (ставшей уже уникальной) целостности своего взгляда на ребенка.

65

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

Конечно, предъявление бюрократических мерок и критериев к уроку. гд^е тут У Вас осуществлялось обучение? где развитие? где воспитание? — ставит дисциплинированного учителя (особенно начинающего) в безвыходное положение. Ему приходится игнорировать реальных учеников, укрепляя в себе и в них чувство отвращения к уроку.

Зашоренность того, кто готовит решения, постановления, программы и иную регламентацию нашего педагогического труда, переходит и на того, кто в

соответствии с этой регламентацией работает. И мы перестаем замечать, что учебные программы и методики по существу своему являются для нас рассадником запретов, так как предписание того, что на таком-то уроке ученик (и учитель) должен думать, о чем вспоминать, что делать — одновременно является запретом думать и вспоминать обо всем остальном, запретом делать все иное. И учителя, засучив рукава, стремятся даже к досрочному насаждению всех этих запретов. Ученики же на такую зашоренность учителей программами и методиками, в свою очередь, отвечают в диапазоне от досады до ненависти. Таким образом стихия школьной враждебности получает столь необходимую поддержку со стороны дидактики.

Спасти от этого наваждения можно, отказавшись от лишней регламентации. Как показывает практика, учителю начальной и средней школы вполне достаточно руководствоваться годовыми этапами жизни ребенка. Вся промежуточная регламентация является всего лишь чьей-то субъективной вариацией. Вариацией возможной, но не единственной; и если первоначально даже живой и симпатичной, но, тем не менее, не универсальной. Когда же эта вариация, расчлененно-зацементированная буквой предписания, спускается «всем и всюду» для повторения, то, как в восточной сказке, на месте привлекательного юноши-победителя оказывается многоголовое чудовище, парализующее всех исторгаемыми запретами.

Но смельчаки, отважившиеся приглядеться к этому страшному чудовищу, вскоре замечают, что размеры его не превышают тараканьих. А со временем это становится очевидным даже самой Робкой душе. И если при встрече очередного спущенного «сверху» чудовища вовремя вспомнить, что оно всего лишь педагогическая галлюцинация, вызванная излишеством мелкой дробной регламентации, то у нас могут освободиться время, силы и разум для спокойной работы с детьми и кропотливого поиска собственного понимания и идеальной системной целостности и всеохватывающего °Динства

5~527§ 8. Профессиональная сила и слабость учителя

66

§ 8. Профессиональная сила и слабость учителя

Приспособление тела человека к совершению любого действия называется на языке технологии актерского искусства — пристройкой. Например, в транспорте каждый из нас легко заметит того из сидящих пассажиров, кому скоро выходить. Заметит по его *приспосабливанию* к вставанию. А на автобусной остановке из всех ожидающих мы сразу выделим тех, для кого подъезжающий автобус оказался с нужным номером маршрута — по тому, как они заранее готовятся войти в автобус. Очень ярко и наглядно проявляется пристройка к штанге у тяжеловеса, но не всегда можно заметить пристройку, например, фигуриста или акробата к сложному элементу.

В «пристройке» воедино слиты и внимание, и работа мускулатуры с непрерывным процессом реагирования, учитывания реальных воспринятых обстоятельств. Подбегающая к подгорающей каше хозяйка готова

(«пристроена») совершать разные действия: максимально быстро отключить газ, схватить тряпку, чтобы снять кастрюлю и т.д.

Если человек считает какое-то дело важным для себя, но не знает, как с ним справиться, он пристраивается на одну-две секунды дольше того, кто это же дело может выполнить квалифицированно. Вспомните, как мы бинтуем рану, кроим ткань, чистим ягоды, вяжем, если дело это нам приходится выполнять редко. И еще: если дело относится к разряду любимых, то «пристройка» к нему включает учет большего числа обстоятельств, чем «пристройка» к тому же делу в случае, если мы считаем его скучным и утомительным. Внимание к «языку пристроек» может раскрыть наблюдателю не только квалификацию человека, его предпочтения и антипатии, но даже его страхи, надежды и радости.

Особый интерес представляет для наблюдателя то, как изменяется характер «пристроек» одного человека к другому или другим. Конечно, то, как приспособливается физически, телесно один человек к воздействию на другого человека, в очень большой степени зависит от того, что это за воздействие (вопрос или ответ, поцелуй или удар, приказ или просьба и т.д., и т.п.). Но есть одна общая для всех этих воздействий черта — представление одного человека о своем праве в данный момент именно так воздействовать на другого человека. Если воздействующий ощущает это свое право, то все его пристройки обладают чертами *пристройки «сверху»*, если он ощущает свое бесправие — пристраивается «снизу», в случае «золотой середины» — пристраивается «наравне»*.

* Об использовании в педагогике этих специальных терминов см., например Битянова Н.Р. Социальная психология. М. 1994. С. 23—24.

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ

67

РЕЖИССУРА

Предложенный П.М. Ершовым критерий различения «пристроек» человека к человеку — сверху, снизу и наравне — очень прост и понятен в наблюдении, хотя достаточно сложен в обосновании. Почему в данный момент данный человек к данному партнеру «пристроился» именно «наравне» — объяснить бывает трудно. А вот увидеть, узнать эту пристройку — достаточно просто: человек не мобилизовался, не потратил ни одного лишнего усилия при обращении, вне зависимости от того, был ли он «открыт» или «закрит», никак дополнительно не перепристраивался.

«Пристройка» же «сверху» проявляется в распрямлении спины, «увеличении» роста человека, чтобы слова посылались сверху вниз, чтобы послушание, поддакивание, исполнительность того, к кому человек обращается, последовали сами собой. Причем это «увеличение себя» совсем не обязательно связано с агрессией. Люди часто расплываются в улыбке и раскрывают объятия (буквально или фигурально), обращаясь к тому, кто, по их представлениям, обязан исполнять, слушаться, обожать, соглашаться. Полное пренебрежение правами собеседника — вот что выражается в чертах «пристройки сверху». Смело приблизиться, решительно протянуть руку, без спроса взять вещь, по-

хлопать по плечу, потрепать по щеке — и все это с уверенностью, что возражений у партнера быть не может. Надеемся, что читатель, подняв глаза от текста и понаблюдав за общением людей (возможно, окружающих его в данную минуту), сможет определить, кто из присутствующих пристроен более всех «сверху». Может быть, чуткий читатель вспомнит, что иногда «пристройка сверху» наблюдается даже у того, кто пространственно находится ниже партнера. Например, пристройка хворающего, лежащего в постели — к стоящим над ним близким (скажем, маленького ребенка — к бабушке и т.п.).

«Пристройка снизу» выглядит, как тщательное приспособление говорящего к тому, от кого он ждет ответа. Человек старается занять как можно меньше места, уложиться в самое короткое время, возможно меньше беспокоить значительного для себя собеседника, чтобы тот без труда смог согласиться, выполнить просьбу, помочь.

Особенно ярко читается «пристройка» у человека, открывающего дверь и входящего в комнату с целью изложить свою просьбу тому, от кого зависит ее выполнение. Если человек откры-

^{1e}т дверь лишь настолько, что сначала «входят» глаза, потом голова, потом туловище и наконец ноги; если он ловит взгляд си-■^Щего в комнате, чтобы обратиться, робко занимает край стула,

ЗДи ему предлагают сесть; если начинает свое дело с длинного, "Утаного извинения, — значит, он пристраивается «снизу». ^e1 «пристройки снизу» могут присутствовать в пристройке к§ 8. Профессиональная сила и слабость учителя

68

выполнению любого действия, в том числе и тех, что мы перечисляли выше — и поцеловать, и ударить, и приказать.

Вероятно, читатель уже представил себе живые образы «пристроек», вспомнив своих знакомых, друзей, родных. Труднее детально вспомнить свое собственное поведение, и очень часто люди отрицают по отношению к себе то, что для них совершенно очевидно по отношению к другим.

«Пристройки» каждой разновидности у любого человека очень разнообразны. Они тонко отражают все изменения и в восприятии человеком своего партнера, и в его отношении к нему.

Со всей очевидностью различия в отношениях человека к разным его собеседникам, одновременно участвующим с ним в разговоре, проявляются, когда ему приходится для каждого партнера использовать свои пристройки (для одного — «снизу» — для другого — «сверху», для третьего — «наравне»):

— Вы как считаете, Н.Н.?

— Ну, так слушайте же, К.К. ...

— Я понял, М.М.

Такие и подобные фразы могут произноситься почти сразу друг за другом. Но когда произношение одной фразы сопровождается особым вниманием к выражению взгляда Н.Н., а другая фраза (для К.К.) говорится небрежно, через

плечо, третья же (для М.М.) звучит, как нечто само собой разумеющееся — перед нами картина трех «пристроек», трех приспособлений, в основе которых лежит представление говорящего о равенстве с М.М., авторитетности Н.Н. и о своей собственной значительности для К.К.

Этот экскурс в типологию «пристроек» поможет нам обсудить с читателями, какие же «пристройки» свойственны хорошему (занятому делом воспитания) педагогу.

Если педагог считает, что ему даны особые права на дидактическое лидерство, а детям даны всего лишь обязанности, — то в его поведении на занятиях с детьми будут превалировать «пристройки сверху» к ним всем и к каждому в отдельности (и было бы очень интересно увидеть, какой же повод может вызвать в таком педагоге смену этого типа «пристроек» на другой).

Если педагог, приступая к работе, робеет перед грандиозностью и сложностью стоящей перед ним задачи воспитания, а дети представляются ему «фугасными снарядами» или гениальными, неприкосновенными личностями (что бывает у педагогов гораздо реже), которые, может быть, снизойдут до ответа на учительские требования и призывы, то, по всей вероятности, такой педагог уже и входить-то в класс будет в пристройке «снизу» (интересно,

69

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

что же в этом случае сможет заставить его «гаркнуть» на детей или дать кому-то из них затрещину?)

Педагог-«демократ» войдет на занятие в пристройке «наравне», но очень интересно, как же он встретит первое возражение, отказ, непослушание?

Если читатель-педагог по ходу наших рассуждений уже начал анализировать свое поведение на занятиях с детьми, то, вероятно, он ощутил сопротивление такому прямолинейному и упрощенному делению педагогов на три типа отношений к своим правам, возможностями и обязанностями. И действительно, на практике одобрение вызывает лишь педагог, подвижно меняющийся в пристройках к детям, и, наблюдая за ним, можно увидеть все три типа пристройки даже к одному и тому же ребенку на данном занятии, а не одну-единственную на все случаи. Или одну, постоянно «прикрепленную» к одному ребенку, а другую — к другому. Ведь, попросту говоря, такое *однообразие пристроек* будет свидетельствовать о предвзятом отношении к какому-то воспитаннику, о зашоренности педагога либо о его чиновничьем равнодушии к реальному ребенку, находящемуся перед ним.

Кстати, нередко единообразие поведения (в том числе «пристроек») педагога приучает детей к мысли, что взрослых надо «перетерпеть» аналогично тому, как эти взрослые терпят общение с детьми. Но все же, о чем говорит сменяемость пристроек (или готовность к их смене)?

Не об общей ли уверенности, дружелюбности и деловой занятости педагога? Целеустремленность педагога в обеспечении полезного и доброго использования ребенком времени обучения неминуемо связана с учительской

(воспитательской) подвижностью в реакциях, наличием «перестроек», то есть использованием многообразных приспособлений, разных *словесных воздействий*.

Но для этого учителю (воспитателю) нужно чувствовать себя свободным, творящим, квалифицированным специалистом. А если он себя таковым не чувствует? Вот и тупик. Потому что если чувствует, то и советы никакие вроде бы ему не нужны. Если вы согласны с подобным рассуждением, то, вероятно, вы воспринимаете в прочитанном прежде всего то, что и так знаете сами, а остальное пока отвергаете, критикуете, не видите, не слышите. Такой этап часто бывает для читателя неизбежным, однако проходящим.

Известно, что представления человека о своих правах и возможностях всегда как-то выражаются в особенностях его поведения. В свою очередь, эти особенности, проявляясь, создают у окружающих то или иное впечатление о степени уверенности или неуверенности человека в своих силах. Впечатлениям этим люди интуитивно доверяют больше, нежели заявлениям самого чело-

Л§ 8. Профессиональная сила и слабость учителя

70

века о присущей ему силе или, напротив, о непреодолимой слабости-неуверенности.

Любые перечисляемые учителями-практиками вопросы, трудности, проблемы в большей или меньшей степени связаны как с самими представлениями о своих правах, обязанностях и возможностях (и профессиональных, и человеческих), так и с особенностями их реализации в поведении (и профессиональном, и человеческом). На семинарских занятиях всегда находятся учителя, сетующие на то, что некоторые ученики быстро «сажаются на голову». Другие жалуются, что испытывают трудности со своими руками и поиском места в классе, где им лучше находиться. Третьи — огорчаются, что дети их боятся, и просят чем-нибудь помочь. Четвертые, пятые и шестые жалуются на придирки к ним администрации и т.д., и т.п. Поэтому мы приступаем к новому блоку идей, связанных с представлением общающихся о своих *силах*, о соотношении их с предполагаемыми или визуально воспринимаемыми *силами* партнера или партнеров.

Главным своим «богатством» (залогом своей силы) учитель нередко считает то, что он знает и умеет больше своих учеников. И с этим трудно спорить. Было бы смешно, если бы пьедесталом для своей «силы» учитель считал дороговизну своих туалетов, могущество родственников или высокие удои домашней коровы. Конечно же, сила учителя в его знании. И субъективное отношение учителя к ценности своих, уже накопленных знаний проявляется в его поведении.

Учитель приходит на урок, чтобы передать часть своих знаний детям. Уверенность в силе своего интеллектуального багажа выразится в том, как учитель войдет в класс (уверенно ли откроет и закроет дверь, пройдет через всю комнату или, войдя, долго будет стоять у двери), каким голосом скажет

первые слова (спокойным, громким, не быстро и не медленно), как займет учительский стол, как будет двигаться по классу. «Сила» привлекательна, если в ней нет оттенков враждебности, и поэтому проявление силы определяет успех первых шагов, а иногда и всего года учительской работы.

А что это значит — войти «сильным», поздороваться, провести опрос, объяснить материал? Это значит, что во всех черточках поведения будет видна уверенность в своих словах, жестах, действиях. Если человек без всякого стеснения заполняет собою и место, и время, значит, он чувствует свои силы, ощущает на это право. Обычно подобное ощущение, отражающееся в особенностях поведения, порождает сознательную или бессознательную уверенность в том, что те, другие, к которым этот «сильный» обращается, чем-то ему обязаны, что они должны. Вспомните типичные недоумения некоторых педагогов, попавших в конфликтную ситуацию и воюющих с учениками: «Как они *смели*? Они же

71

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

должны знать свое место! Они *не имеют* права!» В подобных высказываниях подразумевается, что воспитанники обманули ожидания взрослых, расширили свои права, проявили смелость, вышли за границы «своего места», за границы отведенного им бесправия. И судит взрослый об этом возмущенно и уверенно. Чаще всего в основе подобных конфликтов лежат *позиционные претензии* учителя, обостренные неудачной попыткой властвовать, направлять, чувствовать себя сильным — сильнее учеников.

Можно даже точно сказать, что такие конфликты являются закономерным и ярким проявлением отсутствия у учителя подлинной силы, уверенности в ценности или глубине своих знаний и умений. Подобные конфликты демонстрируют ущербность стандартных педагогических методов воспитания.

И действительно, учитель и воспитатель находятся в таких условиях, когда его заинтересованность, озабоченность, желание достичь хорошего результата в своей работе (измеряемого, к сожалению, странными подсчетами двоек, нарушений тишины, количеством ошибок и т.п. — и все это за произвольно взятый отрезок времени и в удобные для какого-то «управленца» календарные сроки!...) зависят от его же учеников. Он хотел бы добиться видимых результатов к такому-то числу и часу, а его ученики ко всему этому, в сущности, равнодушны. Им нет нужды измерять свою жизнь теми же отметками и показателями, которыми измеряет свою работу учитель, а потому взрослый попадает в зависимость от детей. И начинаются изощренные поиски способов получения показушных результатов, которые так хочется предьявить начальству (для подтверждения своей квалификации) и при этом сохранить благополучные отношения с детьми. Собственно подлинным спасением от этой угнетающей зависимости учителя от не желающих учиться учеников является только одно — сделать обучение и желанным, и привлекательным — как для всего класса в Целом, так и для каждого ученика в отдельности.

Как уже говорилось выше, первое впечатление от встречи с Добрым и сильным человеком может расположить детей к доверию, безотчетному стремлению учиться у него и согласию подчиняться его требованиям. У такого счастливчика-педагога может сразу сложиться идеальная обстановка для работы. Что же грозит нарушить эту идиллию, возможно, начавшуюся с удачного входа в класс (и иног-Да поддерживаемую репутацией учителя и слухами о нем)? Все опасности кроются в причинах учительской уверенности в себе.

Если причина уверенности — в образованности, то достаточно наткнуться на знающего, эрудированного ученика, чтобы потерять эту уверенность. Правда, самоуверенность обычно делает Человека слепым и глухим, и он не сразу замечает, что попал «в§ 8, Профессиональная сила и слабость учителя

72

лужу», высокомерно выговаривая то, что спрашивающий эрудит никак не сочтет за умный ответ. Такой учитель не заметит скрытого смысла в оригинальном, небанальном вопросе ученика. А ведь дети могут и не знать, какие вопросы следует задавать по данному поводу, а какие нет, и очень трудно представить себе все вопросы, которые могут прийти в голову тем, кому вы что-то объясняете, надеясь на полноту своих знаний и пониманий. И вот возникает взаимное недовольство. Учитель ощущает нанесенный ему урон в силе и обычно сердится и огорчается, а то и пытается унижить любознательного ученика, нередко теряя при этом даже внешние черты поведения сильного человека.

Если же причиной силы является сознание того, что я большой, а ребенок маленький, то часто само сопротивление, неподчинение, ошибка ребенка выводит взрослого из себя. Какая уж тут сила! К тому же одиночество учителя перед массой детей само по себе нередко порождает у него ощущение беспомощности. Они делают то, что хотят, а не то, чего он от них ожидает или требует. Дети как бы игнорируют его «величину, ширину и высоту», на значимость которых он рассчитывал.

Собственно, сильный учитель, желающий главенствовать и подчинять себе детей, всегда обречен на неудачу. В педагогическом деле сила нужна совсем для другого. Не для того, чтобы класс *подчинить*, а для того, чтобы его *обслуживать* с максимальной пользой для развития всех и каждого. Для этого надо и много знать, и со вкусом одеваться, и быть старше, и добрее, и умнее, и сильнее.

В бытовом значении слово «обслуживать» выглядит синонимом «приспосабливания» слабого к сильному, в педагогике же именно сильный (и только сильный) может «обслужить» духовное, умственное, физическое, нравственное и пр., и пр. развитие группы детей и каждого из участников этой группы. Слабый не справится с этой задачей. У него страх, неуверенность, скудость средств свяжут руки, мысли и действия. Самые хорошие и скромные люди обычно именно так и чувствуют себя. Им часто кажется, что у них нет

способов и средств увлечь детей работой, что дети в любой момент могут сделать что-то такое, с чем трудно будет справиться, и это их очень пугает. Наконец, их страшит ответственность в определении — верно или неверно они сейчас реагируют на что-то, сказанное ребенком.

Так часто и получается, что хорошие, добрые люди не удерживаются в педагогике или, страдая сами, наносят вред и воспитанникам, формируя в них пренебрежение к доброму, но *слабому* человеку. Справиться с таким комплексом профессиональной непригодности, в общем-то, легко: путем тренировки усвоить особенности поведения сильного человека, одновременно меняя

73

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

ложно-профессиональные представления о своих педагогических правах на профессионально-деловые представления о своих обязанностях, которые всегда можно выполнить, если хочешь детям добра.

Довольно частое заблуждение заключается в том, что, готовя к занятиям что-то не только полезное и нужное для детей, но и интересное для самого учителя, наталкиваясь на равнодушие класса, педагог приписывает ученикам неспособность сочувственно откликнуться на его заботу.

УЧЕНИЧЕСКОЕ РАВНОДУШИЕ ЧАСТО ПОЯВЛЯЕТСЯ ЛИШЬ ПОТОМУ, ЧТО ТОТ ИНТЕРЕС, С КОТОРЫМ УЧИТЕЛЬ ГОТОВИЛ УРОК, НА САМОМ УРОКЕ НИКАК НЕ ПРОЯВЛЯЕТСЯ В УЧИТЕЛЬСКОМ ПОВЕДЕНИИ, ПОЭТОМУ УЧЕНИКИ ОКАЗЫВАЮТСЯ НЕ СПОСОБНЫ «ЗАРАЗИТЬСЯ» УЧИТЕЛЬСКИМ ИНТЕРЕСОМ, ИЛИ ХОТЯ БЫ ОТНЕСТИСЬ К НЕМУ УВАЖИТЕЛЬНО.

Вспомним эффект Тома Сойера, который сумел превратить скучную обязанность красить забор в дело, желанное для всех. На уроках же нередко приходится встречать обратное — интересное дело превращается в скучную обязанность.

Педагогическая профессия обязательно включает умение делать интересным для других то, что считаешь интересным сам. А для этого учителю необходимо смело и свободно позволять себе *интересоваться интересным* — вот это и будет поведение сильного человека, увлекающего за собой воспитанников.

Содержание программ средней школы и всех предыдущих ступеней, по нашему мнению, стыдно называть сложным. Но если оценивать бытующие сейчас методы, способы и организацию обучения программному содержанию, то трудно не прийти в отчаяние от невозможности осуществить их на практике без вреда для детей. И тут выход из положения находят прежде всего «сильные» люди, которые способны отказаться от бессмысленных вериг, сковывающих, калечащих и убивающих нормальный ход развития детей. Чаще всего эти «сильные» («отважные») учителя и воспитатели не имеют административной власти и даже бессильны перед нею, но зато они «короли» и

«королевы» на своих уроках и занятиях, они увлекают, ведут за собою, обеспечивая ученикам ощущение полноты жизни на уроках.

Основные черты поведения «сильного» педагога: делает то, что считает нужным, и делает уверенно, не жалея времени и пространства. Молчит, когда не знает, что сказать. Ходит, когда хочет. Когда хочет — сядет, встанет, скажет. Очень показательна реакция «сильного» на неповиновение — *недоуменное удивление* (неспешная «немая сцена»): «В чем дело? Меня не поняли?? Не rff

§ 8. Профессиональная сила и слабость учителя

74

может быть!!!» И ждет «сильный» всегда именно поддержки, понимания и расположения.

Тяжелое впечатление всегда оставляет враждебная «сила» собеседника. Он давит, требует выполнения сию же секунду, не шутит, не снисходит. Враждебность как бы перекрывает пути свободных, творческих поисков выхода при встрече с препятствием — остается только действовать напролом.

Разумеется, учитель без ощущения своей способности справиться с поставленной задачей обречен на провал и неудачу. Но, повторим, если он считает своей задачей лишь передачу предусмотренных программой знаний и видит свою силу в том, что он писать умеет, а первоклассник еще нет, — такой учитель тоже безнадежен. Потому что его такая и подобная ей «сила» быстро исчерпывается и совсем не ценится большинством обучаемых. Повторим, что учеников привлекает та сила учителя, которая пробуждает в них стремление самостоятельно открывать в знаниях интерес, доступность и глубину.

Как-то смешно представить себе взрослого человека, который чувствует глубокое удовлетворение самим собой от того, что знает, как делать бумажный кораблик или доказывать теорему Пифагора, и по этим поводам повторяет «непосвященным» правильные советы год за годом много лет. Согласитесь «силы» здесь очень мало. А вот знать, как помочь ребенку справиться с трудностями и что-то для него трудное постепенно делать легким, — это уже особое умение, и в нем больше оснований для «силы», которая сама по себе всегда помогает ученику и услышать учителя, и увлечься.

Итак, если в класс входит учитель, и по его глазам и всей его повадке видно, что он настроен по-деловому, то одно это уже дает очень много для положительной оценки его педагогического уровня. Но не всякая деловая целеустремленность гипнотически действует на воспитанников, заставляя их признавать авторитет педагога и проявлять готовность что-то делать, выполнять, слушаться. Одно из условий, украшающих эту целеустремленность учителя, — это дружелюбность. Вторым условием является уверенность, или в терминологии, принятой в теории режиссуры, — *сила*, а в потребностно-информационной терминологии — сознание осуществимости своих задач и ощущение своей *вооруженности*.

Казалось бы, уверенность, сила, вооруженность — самые главные черты каждого педагога, не обладающий ими и в педагогику-то не пойдет. Но так

может думать и говорить тот, кто никогда не преподавал сам, или тот, кто ни разу не испытывал в своей педагогической работе чувства бессилия или страха. А в каких случаях нас захватывают эти чувства? Разумеется, когда мы видим очень сложную ситуацию и не находим способа ее

75

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ

РЕЖИССУРА

разрешения. Насколько много в педагогике трудных ситуаций, можно судить по количеству педагогических книг, но вот что считать способом разрешения этих ситуаций, какие способы можно считать приемлемыми, кто сколько способов может вспомнить, придумать и какой из них выбрать — эти вопросы обращают нас к самым, вероятно, важным личностным характеристикам учителя и воспитателя.

Ребенок не выполняет поручение (приказ, просьбу, предложение) взрослого. Это сложная педагогическая ситуация, широко распространенная в школе и дома. Из нее может быть масса выходов: не обратить внимания и дать другое поручение; обратить внимание и заставить (вариант — уговорить) обратить внимание и ждать; объяснить свое поручение еще раз; сразу наказать и т.д., и т.п. И все перечисленные и неперечисленные способы могут стать проявлением силы, уверенности, вооруженности педагога, а могут, напротив, показать его слабость и неуверенность. Все зависит от мелочей. Но в них-то все и дело.

Каким голосом было высказано задание — просьба — предложение? Если с дружественной позиции и верой в то, что выполнить его нетрудно, то есть с верой в силы исполнителей, так как просят о легком — то это значит, что педагог рассматривает свое задание без придыхания от сверхъестественной его трудности, без запугиваний. От задания, предложенного таким образом, довольно трудно отказаться: это вроде бы пустяк, от которого и отказываться-то стыдно. Но предположим, что такой поведенческий номер на этот раз не прошел и ребенок или группа по-прежнему не выполняют поручение (задание). ПЕРВОЕ, ЧТО СДЕЛАЕТ СИЛЬНЫЙ ЧЕЛОВЕК, ПОЛУЧИВШИЙ ОТКАЗ В ОТВЕТ НА ВПОЛНЕ ВЫПОЛНИМУЮ ПРОСЬБУ - ОН ОСТАНОВИТСЯ ХОТЯ БЫ В СЕКУНДНОМ НЕДОУМЕНИИ («НЕМАЯ СЦЕНА»).

В логику поведения уверенного в своей профессиональной Квалификации педагога обязательно входит уверенность в Добром намерении детей, а потому их отказ всегда несколько Удивителен. Возникает «оценка» ситуации. За время этой «оценки» (обычно — несколько секунд) у вооруженного педагога происходит выбор того способа, с помощью которого он наиболее эффективно сможет справиться с непослушанием, неповиновением, невниманием, нежеланием.

Представление о своей силе проявляется в поведении педагога очень ярко во время выбора «хода». Сильный человек может позволить себе сколько угодно длинную паузу для поиска и выбора средства. Если «ход» приходит ему в голову сразу, то он сразу его и § 8, Профессиональная сила и слабость учителя

реализует, а если считает нужным разобраться в причинах и обстоятельствах, то, не стесняясь, занимается этим выяснением.

Но вот он находит способ воздействия. И если это не отказ от выдвинутого требования (отмена его), то следующий этап может быть продолжительным, и он будет связан или с наступлением, или с навязыванием инициативы, или даже с глубокой обороной педагога.

Если взрослый снимет свое задание, то сила его проявится в смелости принятия этого решения — по собственной инициативе и как наилучшего выхода. И тогда окружающие ученики увидят, что принятое решение об отказе от задания не навязано ими, не принято покорно, а возникло именно как собственное и достаточно взвешенное решение учителя.

Но допустим, что взрослый не отказывается, а напротив, приступает к борьбе за выполнение своего задания. Он за время раздумья нашел (выбрал) цель, в которую как бы следует попасть. Для этого ему необходимо собраться, мобилизоваться, подготовиться к длительной работе.

Начиная шаг за шагом путь к цели, сильный сначала испытает на прочность каждое из препятствий, и уж только если убедится в особой прочности какого-либо препятствия, позволит себе потратить на преодоление излишне много сил — закричит, разволнуется. Он всегда будет подходить к любому препятствию, как человек сильный, то есть сначала уверенно и сдержанно. Если такая малая затрата сил окажется недостаточной, тогда он затратит их больше.

Но сильный может и бросить трудно преодолимое препятствие и найти какое-то уязвимое место в поведении противника (сопротивляющегося ребенка или группы), чтобы «пробить брешь» в их обороне без большой затраты своих сил — то есть, он будет менять цели и способы воздействия. Смена способов воздействия (в том числе и «словесных воздействий» — см. третий параграф) у сильного человека, встретившего серьезное препятствие (сложную педагогическую ситуацию), всегда сопровождается паузами, ранее нами описанными и обозначаемыми в театральной теории термином *оценка*.

Итак, настойчивость, изобретательность, решимость, готовность самому принимать решения и выбирать способ действия не как вынужденный, а как лучший — вот черты поведения сильного человека в сложной педагогической ситуации. Эти черты характеризуют изначальную внутреннюю мобильность сильного человека, его оптимизм — он не ощущает безысходности, оказываясь перед серьезными препятствиями.

Уверенность человека в своей вооруженности совершенно ясно проявляется, когда он, стремясь к какой-то цели, разворачивает аргументацию и подает каждый следующий довод в свою

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

пользу со все нарастающей настойчивостью и убежденностью. Начиная разговор с минимальных усилий, рассчитывая на понимание, внимание и согласие (повторим, что благодаря такому поведению партнеры, очень часто

сразу же идут на добровольное согласие, послушание, выполнение), сильный человек *постепенно*, шаг за шагом добавляет в свою речь огня, а доходя до яркой монологической формы, изобретательно меняет подходы, сохраняя и наращивая свою настойчивость.

Вообще сила человека проскальзывает в его поведении даже тогда, когда он еще не встретил никаких препятствий, чтобы ее применить. Как только педагог появился на глазах у воспитанников, от него веет либо покоем и уверенностью, либо опасениями и страхами, что он не справится со своими задачами. Его сила видна, например, в том, как он использует пространство комнаты и время встречи.

ЕСЛИ ПЕДАГОГ ПОТРАТИЛ МИНУТУ НА ТО, ЧТОБЫ, НЕ СМУЩАЯСЬ ПРИСУТСТВИЕМ УЧЕНИКОВ, СПОКОЙНО ВЫБРАТЬ, ОТКУДА ЕМУ НАЧАТЬ ГОВОРИТЬ, «ВЗВЕСИЛ» И ОЦЕНИЛ, ЧТО ЗДЕСЬ БЫЛО ДО ЕГО ПРИХОДА И ЧТО НАДО ИЗМЕНИТЬ, ЧТОБЫ УЧЕНИКАМ БЫЛО УДОБНО РАБОТАТЬ С МАТЕРИАЛОМ ЕГО ПРЕДМЕТА, ТО ЭТО ОБЫЧНО ЧИТАЕТСЯ, КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЯВНО УВЕРЕННОГО ЧЕЛОВЕКА ПО ПРИСПОСАБЛИВАНИЮ УСЛОВИЙ К СЕБЕ, А НЕ СЕБЯ К УСЛОВИЯМ.

Приспосабливание условий к своим интересам как будто бы не может служить характеристикой педагогической деятельности. Но так можно думать, пока под своими интересами мы не видим интересов педагогических, ставших своими. И в этом действительно заключается важная часть проблемы педагогического мастерства.

В предыдущем параграфе шел разговор о соотношении и об общности интересов воспитателя и воспитанников. А уверенность взрослого в ценности и значимости каких-то общих и для него, и для детей интересов ярко проявляется в тех чертах поведения, которые мы сейчас рассматриваем. С одной стороны, вера в то, что я не делаю детям ничего вредного, а с другой — моя вооруженность, компетентность, мои знания о том, как это полезное для них дело организовать и обеспечить, чтобы они делали его с удовольствием, — лежат в основе нормальной (красивой) педагогической уверенности и силы. В отличие от этой нормальной уверенности существуют в педагогике и ненормальности: некрасивая самоуверенность, жестокая (злая) настойчивость и целеустремленность.

Как это ни удивительно, но ученики почти всегда «покупаются» на самоуверенность, если только она не отталкивает их сразу чертами враждебности. Поэтому среди так называемых педагогов ^c большим опытом обычно больше половины о-о-очень самоуве-
§ 8. Профессиональная сила и слабость учителя

78

ренных, для которых начало их педагогической деятельности сложилось достаточно удачно, а дальше они только закрепляли свои позиции — учить, командовать, наставлять, подчинять себе. Больше половины! И поэтому иногда кажется, что школьная педагогика вообще может быть только «антигуманной»

и идут в нее только соответствующего типа люди. Например, в одном из специальных педагогических девятых классов одной из московских школ только два человека исходно проявили склонность к скромности и к уменьшению своей роли в произвольном, «ничего не значащем» театральном-этнодном диалоге. Все остальные тридцать человек неизменно исходили из преувеличенного представления о своих правах по сравнению со своими обязанностями. Отсюда и высокомерный тон задаваемых вопросов, и мало-подвижная реакция на неожиданные аргументы собеседника, и быстрая готовность к гневу при неповиновении.

Такое представление о своих силах и возможностях опирается на непростительно упрощенное понимание своих учительских задач, учительских обязанностей. Если в мою задачу входит лишь говорить правильные вещи, а все остальные должны меня слушаться, то достаточно мне прочесть много умных книг и научиться заставлять людей меня слушать — овладев этими двумя видами вооруженности, я стану великолепным учителем.

Однако не в этих единицах вооруженности состоит сущность педагогической профессии и, соответственно, сила настоящего педагога. Более того, настоящий педагог всегда чувствует, что знать можно больше и лучше него, а организовать урок кто-то сумеет с большей эффективностью для того или иного из детей, поэтому хорошему педагогу самоуверенность не грозит. Думается, что скромному человеку научиться вести себя более уверенно легче, чем нахалу — скромно. Поэтому мы и продолжаем разбираться в особенностях поведения человека, чувствующего свою силу. Эту силу любой начинающий и не уверенный в себе молодой учитель может попытаться ощутить хотя бы в возрастной разнице с учениками, в своем большем опыте. К тому же педагог всегда (если захочет) может обрести уверенность и даже радость в том, чтобы учиться у своих учеников. И это будет проявлением его силы, так как он сам счел нужным не учить, а учиться. Помните — «приспосабливать обстоятельства к своим интересам»? И если в эти интересы входит ощущение, что детям сейчас полезно дать возможность научиться чему-то старшего, то согласие учителя на роль ученика становится проявлением его педагогической силы.

Здесь, кстати, уместно коснуться вопроса о том, хотим ли мы воспитать и вырастить *сильного человека* из своего воспитанника. Каждый практик знает, что в любой возрастной группе (от 2 и до

79 _____ Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

50 лет) встречаются такие, кто легко и комфортно себя чувствует только тогда, когда от них ничего не требуется и им не надо ни к чему приспосабливаться. Среди таких людей есть обладатели болезненного самолюбия, то есть их не только опасно задевать и вовлекать в какое-то дело, их еще надо и похваливать все время, чтобы они ощущали комфортное состояние. Добиться или, точнее, дожидаться от них в групповой работе радости от желания помочь кому-то, от

стремления приспособить себя к чьим-то особенностям, от открытия в себе способности слышать и понимать другого человека, думающего не так, как «я», — вот что представляется нам самым важным делом и воспитания, и перевоспитания, и образования.

Известно, что примерно третья часть почти каждой возрастной (или учебной) группы — это люди скромные, в себе неуверенные. Среди них есть и замкнутые, и открытые (интроверты и экстра-верты). Для таких «учеников» (или участников) педагог (или организатор, руководитель) должен обеспечить практический опыт лидерства в тех делах, которые у них хорошо получаются. Тренировка у этих застенчивых чувства силы заключается в не заметном для них создании условий, в которых они почти добровольно берут на себя ведущую роль и испытывают при этом не дискомфорт, а радость. Обычно такая победа достигается через радость одновременного действия вместе с самыми признанными лидерами группы. Когда наш «скромный» несколько раз испытает коллективную радость от общего успеха, он становится более (или хотя бы чуть более) готовым к смелому принятию на себя роли лидера.

Сильный человек верит себе, своим мыслям и чувствам. Поэтому педагогу, воспитывающему будущее поколение «сильных», необходимо всегда видеть, понимать и чувствовать представления, ощущения и переживания своих воспитанников и именно из них исходить в своих действиях. Только сильный педагог способен честно и скромно оценивать значение и роль своих сиюсекундных усилий и общих достижений. (Как известно, во время спортивных соревнований именно сильные спортсмены чаще всего точно знают, можно ли было выступить лучше — это, кстати, еще один довод против дежурного самодовольства, распространенного в «педагогике».) Кроме того, понимая космическую значимость личности каждого из своих воспитанников, педагог тем более не станет самоуверенно приравнивать себя к божеству, вдыхающему жизнь в пустой сосуд. В своей учительской и преподавательской практике мы не допускаем мысли, что наши воспитанники (дети — в детском саду, ученики — в школе, студен-¹Ы — в вузе, учителя — на курсах) глупее нас и всячески поддерживаем в них представление об их собственных значительных^{во} возможностях и силах.

§ 8. Профессиональная

учителя

К сожалению, многие передовые и известные педагоги «царствуют» на позиции «учу дураков». В такой силе есть своя привлекательность, но она обычно основана на превосходстве образованного над необразованным, а так как такое превосходство сопровождается административной зависимостью обучаемых от обучающего и установкой на подражание и угождение, то оно чревато глубокими конфликтами и ущемленностью для учеников*.

Рассуждения о необходимости усилий по воспитанию и поддержанию самоуважения и силы воспитанника могут навеять воспоминания о трудных для педагога ситуациях, когда в общении ребенка со взрослым значительно сильнее

выглядит первый. И выглядит ребенок сильным потому, что не чувствует своей зависимости от взрослого, который, в свою очередь, как раз ощущает эту зависимость в самой унижающей его форме. Взрослому надо, чтобы ребенок съел кашу, а ребенку — нет. Взрослому надо, чтобы ребенок выучил иностранные слова или этюд Шопена, а ребенку — лень. Правда эта унижительная для взрослого ситуация разыгрывается обычно дома, то есть с родным чадом, когда и «нужно», и «хочу», и «требую», и «полезно» смешаны, когда родительское тщеславие и забота о будущем данного дитяти глубоко сидят в сердце взрослого. Но именно здесь взрослый человек часто сталкивается со своим бессилием из-за малой вооруженности против «лени», «капризов», «упрямства», «легкомыслия», «отвращения», которые он в «букете» или по отдельности видит в ответной реакции ребенка. Если вы не хотите потерять силу и в этой острой домашней ситуации, то вспомните вышеприведенные примеры поведения сильного человека.

Если помните, среди советов был и «махнуть рукой», отказаться от своего требования, но в домашней жизни такое поведение сильного родителя, скорее всего, будет расценено ребенком как равнодушие, которое может внести враждебно-антагонистический оттенок во взаимоотношения. Если же настойчивость взрослого, утрачивая черты силы, приобретает форму враждебной домашней войны («если не сделаешь, то я тебе не дам куклу»), то и в этом случае взрослый теряет плодотворные педагогические позиции.

Логика поведения сильного человека подсказывает несколько «правил», которые могут предотвращать конфликт или спасать ситуации:

1. Не начинать с категорических требований.
2. Предоставлять выбор.

* См.: Бодалев А.А. Личность и общение. Изд. 2-е перераб. М. 1995. С. 76—77.

81_____ Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

3. Предлагать действия, в которых взрослый может оказаться желанным помощником.
4. Искать поводы для взаимного соревнования.
5. Превратить задание в игру с неожиданным концом.

Известно, что в покое «сила» проявляется в барственной экономии движений и усилий (припомним образ лежащего льва), «Сила» же в действии — впечатляет мощностью и оглушительной непобедимостью. То же самое происходит и с человеком, который находится среди более слабых. Если он не устремлен к цели, то сдержан и экономен во внешних проявлениях, если же он выбрал цель, то затруднения на пути к ней могут вызвать у него лавину аргументов и страсти. При *краткой* и беспрепятственной целеустремленности сильный человек всегда смотрит как бы «сверху вниз» в отличие от слабого, который смотрит «снизу вверх». Выражение силы в выпрямленное™, поднятой голове, смелом взгляде, несуетности жестов противоположно сжатости тела, осторожному взгляду, торопливости движений.

Признаки силы хорошо видны в поведении учителя, уверенного в себе, но не очень озабоченного делом. Целеустремленный же, деловой учитель, знающий свои возможности (то есть сильный), не только как бы забывает о сдержанности и медлительности, но и может смотреть на ученика и «сверху», и «снизу» — как он посчитает нужным для достижения своей цели. Более того, разнообразие приспособлений в процессе убеждения на пути к достижению цели (занять всех учеников полезной для них работой), как мы уже отмечали выше, является одним из рычагов наступления «сильного» учителя.

Слабость часто проявляется, когда мы молчим, стесняясь сказать то, что нас беспокоит. Припомните реальную картину наших привычных собраний, когда с молчащим, безмолвствующим народом-делают, что хотят, те, кто считает себя сильным. Один уважающий себя человек говорил: «Раз уж я пришел на это собрание, я скажу свое мнение». Так и «сильный» учитель всегда чувствует право сказать все, что считает нужным, но все же он именно выбирает и решает, когда ему полезно смолчать, а когда высказаться. Силы педагога проявляются в самом целесообразном его поведении для пользы тех, кого он учит и воспитывает, а так как именно к ним он и пристраивается в своей работе, то При необходимости педагог сможет оказаться слабее своего ученика. И, может быть, это один из способов возвысить ученика

Для воспитания его сильным человеком, б § 8. Профессиональная сила и слабость учителя

82

Девиз сильного: «Работая — работаю!» Поэтому сильный учитель на уроке собран, активен, мобилизован, учитывает каждую минуту, видит и знает, что делается вокруг него.

Вероятно, не требуется вспоминать и перечислять здесь огромное количество мер принуждения, придуманных взрослыми, чтобы подчинить себе детей: наказания, ограничения, унижения, лишения и т.д. Но испытывает силу ребенка и само поведение взрослых — достаточно только вспомнить злобно-строгий голос, прямую спину и жесткий пугающий взгляд. Часто способность к такой «строгости» считается основным показателем способности к педагогической работе. И действительно, такая демонстрация взрослым (учителем) силы имеет совершенно определенное воздействие на детей (учащихся, воспитанников). Им сразу начинают приходить в голову мысли о том, что эту «тетю» или «дядю» лучше слушаться. Но если читатель разделяет наши взгляды на педагогику, то ему не надо объяснять, что такая позиция ребенка нам не по душе. Однако прямая спина, низкий голос, немногословие, подвижность и изобретательность в приспособлениях, конечно же, являясь признаками «силы», могут спасти робкого, начинающего педагога в критический момент, когда он чувствует подступающие слезы слабости, когда страх провала занятия схватывает внутренности. Советуем: остановить свой взгляд на любом объекте, собрать на нем же свои мысли, выпрямиться и низким (насколько возможно) голосом произнести любое (лучше примитивное) задание;

Дует вспоминать о специфических чертах поведения «сильного» человека: (1) готовности к тому, что собеседники естественным образом заинтересуются или согласятся с предложением «сильного»; (2) отношении к каждому несогласию партнеров как к большей неожиданности; (3) изобретательности в смене средств воздействия (вплоть до перемены Цели); (4) использовании широких голосовых диапазонов — от тихой, спокойной речи до «металла» в голосе и бури эмо-Ций, от речи быстрой до медленной, от использования верхних регистров своего естественного голоса до самых нижних, и так далее. В совокупности эти и другие усилия педагога могут помочь вывести урок из неуправляемого режима, который мучает и учителя, и детей. § 9.

Информативная направленность обучения

84

§ 9. Информативная направленность обучения

Для слушателей наших семинаров по выразительности педагогического общения после их знакомства с параметрами инициативности, предмета борьбы, соотношения интересов и соотношения сил освоение параметра завершающего — направленность обмена информацией — начинается с поиска ответа на вопрос: в чем основа работы учителя — добывать информацию у учеников или выдавать ее им?

Если бы наши семинары проводились в виде обычных лекций, то вполне возможно, что в ответ на наше «почему?» мы получали бы молчание, подчеркнутое риторически-шутливым «по-кочану» наиболее смелой слушательницы или же чьи-то попытки угадать, «попасть в яблочко», «вычислить» ожидаемый преподавателем «правильный» ответ. Но на семинаре благодаря *драмогерменевти-ческому** подходу к его проведению, атмосфера дружественности и деловой раскрепощенности делает слушателей и разговорчивыми, и искренними, и любознательными. Мнения-ответы высказываются заинтересованно, почти всеми и почти одновременно.

По содержанию же мнения обычно разделяются поровну, и первое время нас это даже удивляло. Половина слушателей считают, что основа работы учителя на уроке заключается в добывании информации, а другая — что она состоит, напротив, в ее «выдаче» ученикам. И те, и другие понимают, что учителю приходится делать и то, и другое. Но что важнее?

Однажды с помощью преподавателя слушатели сообща пришли к такой занятной формулировке: педагогу «выдавать» информацию следует лишь тогда, когда его воспитанники заняты ее добыванием! Действительно, до тех пор, пока дети не активны в вопросах, просьбах, поисках, — учителю лучше самому заняться добыванием необходимой для себя информации.

Существует принципиальная разница в характере обучения в начальной, средней и высшей школе. В вузе считается правильным и уместным принимать зачеты, прочитав курс лекций, в школе — ежеурочно объяснять и спрашивать, а в детском саду — учить, играя. Хотя желание учить и научить чаще всего приводит педагогов и в вузах, и в школах, и в дошкольных детских

учреждениях к форме *лекционного объяснения*, то есть к «выдаванию» педагогом информации одновременно всем и как бы поровну. Так что непонявшие, неза-помнившие, неусвоившие оказываются якобы сами виноваты!

* Термин **драмогерметевтика** будет подробно объяснен в последнем параграфе первой части.

85 Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

Эта ориентация учителя на «выдавание», хотя и неявно, но поддерживается большинством печатных методических советов и разработок, ему адресованных. Тем не менее, в них все же можно найти материал о том, что учителю иногда стоит побывать и в позиции «добывающего». Мы же на семинарах ориентируем учителей на главенствование именно этой, добывающей позиции.

Каждого из нас всегда подстерегает искушение блеснуть перед учениками своими знаниями, умениями. Особенно опасно поддаваться такому соблазну тем, кто хочет быть хорошим педагогом и учителем. Избегать этой опасности не помогают ни методики, ни, тем более, поурочные разработки.

Если методичка или разработка, исходя из логики предмета, служит цели добиться во что бы то ни стало усвоения знаний (и умений), послушно следуя по пути, когда-то и кем-то проторенному, то внимание учителя, изучающего эти методички, будет обязательно концентрироваться на знаниях. И когда педагог оказывается наполненным или даже переполненным знаниями и ответственностью за них, то он уже с трудом различает условия сегодняшних занятий и особенности реальных детей, а значит и перестает реагировать на них. Ну, а потеря или ослабление внимания к детям часто вообще зачеркивает значимость самих занятий.

Отказываясь от своих желаний, вопросов и мыслей, дети вынуждены терпеливо пережидать, пока учитель-воспитатель-педагог изложит содержание учебника, методички, разработки. К сожалению, методическая литература часто вольно или невольно ориентирует читателей-учителей на воспроизведение чужого текста, оставляя для самостоятельных действий лишь поддержание дисциплины и обслуживание больших и малых «ЧП». Поэтому уроки, занятия и даже игры, проводимые по методичкам, часто превращаются в ритуал, в котором дети — статисты.

Не каждый из нас понимает, что как в театре главный судья — зритель, так в учебном заведении высшая инстанция — это ученики, которые в нем учатся и воспитываются. Это для них ведутся Уроки, факультативы, кружки, проводятся собрания, устраиваются праздники. Это им *здесь, сегодня и сейчас* (К.С. Станиславский), то есть конкретно и на вашем занятии, должно быть уютно, интересно, трудно и радостно.

Но стремление именно к этому и заложено во всех методичках, — скажут нам. И мы согласились бы с этим, если бы не ви-Дели почти в каждом методическом совете явного или подразумеваемого «должны». «Здесь ученики должны

заметить то-то и то-то». «Здесь школьники должны заинтересоваться тем-то и тем-то». «Тогда дети обязательно зададут следующий вопрос...» «После этого они пойму! то-то и то-то», и т.д., и т.п. **§ 9. Информативная направленность обучения**

86

Следуя методическим советам, учитель, организуя учебную ситуацию, ждет «должной» реакции хотя бы от одного из учеников из числа так называемых «звездочек». Зная материал и имея план урока, учитель надеется на то, что и ученики будут вести себя согласно предписанному. В некоторых классах учитель почти всегда получает ожидаемую поддержку. И, благодарно опираясь на нее, реализует план-конспект. Зато в других классах тот же учитель так просто этой поддержки не находит.

Ориентация же учителя только на детей-«звездочек», податливых к обучению, приводит его ко все ухудшающимся результатам*.

Не секрет, что многие учителя скептически относятся ко всем и всяким методичкам и разработкам. Но, попадая на наши дра-могерменевтические семинары по педагогическому мастерству, именно они начинают громче всех возмущаться, что мы не даем им этих самых разработок и методичек. «Ну, конечно, нам (то есть слушателям) на семинаре было хорошо и интересно. А вот как нам теперь самим вести занятия с детьми?» И мы в очередной раз повторяем: «Постарайтесь каждую минуту на своем уроке помнить о том, что дети даже по новой учебной теме знают что-то такое, чего не знаете вы. Попробуйте начать узнавать, что же именно. Но так, чтобы ваше узнавание не было ни притворно-приторным, ни пугающе-заумным. Иначе вы на каждое беспардонно-менторское «почему» будете наткаться на явное или скрытое детское «по-кочану»₁

По режиссерской теории общения мы уже знаем, — кто *наступает, держит инициативу*, тот, в основном, добывает информацию, а тот, кто *обороняется* — выдает. Знание этой закономерности позволяет педагогам получать новые для себя практические выводы. Приведем несколько примеров таких выводов из нашей практики. Добывать информацию в общении с учениками и воспитанниками свойственно тем учителям и воспитателям, которые инициативны и наступают. Инициативный и дружественно настроенный учитель, добывая информацию в деловом общении, ощущает и готовность щедро делиться ею. Квалифицированный учитель к особой яркости и красочности речи прибегает лишь в борьбе позиционной, а в деловой он ждет этой красочности от учащихся.

Для добывания информации на уроке учитель пользуется поведением самым что ни есть обычным, распространенным в быту — и называемым «приветливое любопытство». Слово «любопытство» обозначает как разнонаправленную заинтересованность человека в пополнении собственной информированности, так и своеобразный подход ко всему окружающему, связанный с постоян-

* См., например.^ Битянова Н.Р. Социальная психология, М. 1994. С. 61.

87

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

ожиданием и подтверждением занятой взаимосвязанности, уникальности и даже таинственности всего происходящего и существующего. Оба эти аспекта ценны для педагогической работы.

Главный объект интереса педагогики — ребенок. А он для всякого взрослого — тайна, единственная в своем роде, как и любой из ваших коллег в педагогическом коллективе. Если вы согласитесь признать тайну в каждом из тех, кого вы собираетесь учить или воспитывать, то вам легко будет осуществлять свою педагогическую деятельность как добывание информации и от, и про детей.

Приветливое любопытство, конечно, сильно отличается от назидательной нравоучительности, вопросительной риторичности, просветительского менторства и многословия. Чаще всего детям приходится день за днем, час за часом, лицезреть взрослых, утверждающих истины, вдалбливающих правила, объясняющих проблемы. Хотя те же взрослые в тех же ситуациях могли бы найти, чем заинтересоваться, о чем детей спросить, чем обогатить свои профессиональные представления о них, попутно находя, возможно, самые лучшие сиюминутные советы, рецепты, самые в данный момент эффективные для детей формы деятельности.

Только «добывая» информацию о том, что дети к данному моменту знают, видят ли они поставленную проблему, могут ли они выполнить задание, заметить свои и чужие ошибки, захотят ли они работать над предложенным заданием, смогут ли справиться с ним, какие идеи и мысли возникают у них в ходе деятельности и т.п. — учитель сможет чему-то их научить и что-то воспитать, а точнее создать условия для того, чтобы дети научились и воспитались.

Поведение человека, добывающего информацию для осуществления своих намерений, отличается от поведения того, кто выдает ее. Выше мы старались показать разницу между намерением слушать собеседника, интересоваться им и намерением говорить самому, то есть претендовать на интерес к себе. Теперь обратим внимание, как эти намерения отражаются в заданиях педагога и в его поведении.

Начались занятия с детьми 12 лет в так называемой группе продленного дня. Учитель-воспитатель вошел в класс подтянутый, мобилизованный к работе и старается быстро определить, в каком состоянии, настроении сегодня каждый из детей, чтобы создать для предстоящей работы дружный, деловой настрой. Для сплочения надо сделать всем вместе что-то посильно-трудное и интересное. Но как дети поймут, что будут делать то, что и посильно, и трудно, и интересно?

Лучше всего им поможет это понять и почувствовать поведение самого педагога, его собственный интерес к предлагаемым § 9. Информативная направленность обучения

88

делам. А выбор таких дел велик. Можно проверить, способна ли сегодня и сейчас вся группа одновременно хлопнуть в ладоши, топнуть ногой, встать, повернуть стул по часовой стрелке и т.п. Педагогу интересно узнать, смогут ли дети сориентироваться друг на друга. А детям становится интересно добиваться синхронности.

Но предположим, что синхронности так и не получилось. Значит, можно попробовать выполнить другую работу — сделать что-то наперегонки, кто больше, друг за другом, — с тем, чтобы потом опять попробовать добиться синхронности.

Все это время основу поведения учителя-воспитателя составляет *добывание информации* о том, что для детей сейчас может быть забавой, развивающей, сплачивающей их к делу. Добытая информация иногда заставляет его отказаться от запланированной последовательности, иногда — увеличить или уменьшить количество заданий или проб. Имеющий педагогический опыт учитель или воспитатель обычно использует свой особый, излюбленный набор упражнений, заданий, выполнение которых приводит его учеников к такому поведению, при котором у них появляются и вопросы, и открытия, и стремление докопаться до сути. В нашем опыте особо ценимы задания (или, точнее, такие формы работы учащихся), выполняя которые, дети мобилизуются, и у них обостряется внимание, «вкус к жизни», память и концентрируется воля. Не меньше ценятся и формы работы, которые открывают ученикам важность зависимости друг от друга, тренируют общительность. Ну, и конечно же — задания, которые позволяют каждому из учеников продумать игровую проблему «углубленно» и сравнить свои находки с результатами размышлений других.

В подобных наборах заданий и упражнений у педагогов всегда есть какая-то иерархия по разным признакам. Приведенный нами перечень следует дополнить и признаком уместности: одни задания особо полезны в начале урока, четверти, года, другие — наиболее эффективны в конце.

Итак, когда ученики собираются группкой для обсуждения, сосредоточиваются, забывая обо всем отвлекающем, или, наоборот, отыскивают среди множества мнений самое похожее или самое непохожее, обходя (обегая) весь класс, — то в это время их учитель может, фиксируя внешние признаки поведения детей, добывать важную для учебно-педагогического процесса информацию. Но он не смог бы ее получить, не освободив учеников от обязанности сидеть в красивой ученической позе. Поэтому учителю с помощью примитивных двигательных упражнений-заданий приходится то так, то эдак специально заниматься пересаживанием, перемещением, подниманием учеников отдельно или вместе со

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

стульями (или даже вместе с передвижением учебных столов). Их внимание собирается то на доске, то у окна, то в одном месте класса, то в другом. В результате такой подвижной психофизической разминки-подготовки в содержании последующих „ (или параллельных — бывает по-разному) работ и высказываемых идей часто возникают приятные и для учителя, и для учеников неожиданности.

Готовность к учебным неожиданностям и открытиям проявляется у детей по-разному, и поймать, увидеть ее всегда довольно трудно. Каждый раз заново приходится учителю решать и вопрос о том, следует ли ему в конкретной ситуации вмешиваться в процесс работы той или иной группы учеников. Иногда оказывается, что ученики и без помощи педагога неожиданно легко освоили предложенную тему, правило, алгоритм. Иногда же самостоятельная работа в малой группе идет тяжело и путанно. Тогда учителю приходится сдерживать себя, чтобы не подсказать детям готовое решение, уже найденное другими.

Какое правило и кому из детей легко легло на душу? Когда следует убрать все препятствия, а когда стоит их усложнить? Как обеспечить в коллективе индивидуальную интеллектуальную деятельность и совместный анализ ее результатов? Эти вопросы вместе с другими, подобными, делают взгляд педагога *вопрошающим* (стремящимся узнать, найти, получить), а реакции на окружающее — подвижными и разнообразными, слова и поступки — открытыми для альтернативных предложений.

Но вопросы, подобные вышеперечисленным, задают себе все учителя, а вот стойкая вера в доброжелательность маленького собеседника, открытость его мнению, внимательность к его альтернативным предложениям — качества, которые наблюдаются далеко не у каждого учителя.

Вообще интерес взрослых к мнению ребенка, к неожиданностям в этом мнении, к детскому несогласию очень сильно зависит не от самого мнения или ребенка, а всего лишь от ситуативной Роли взрослого. В качестве созерцателя детской игры или общения ребенка с каким-то человеком или сверстником взрослый склонен все подмечать и восхищаться неожиданными мыслями Ребенка, его ответами, его смелыми вопросами. *Но стоит этому We взрослому взглянуть на того же живого, сметливого и смелого Ребенка как на объект обучения или воспитания и ощутить в себе зу-оющее стремление к «педагогической цели», как всякое отклонение поведения ребенка от требуемого и ожидаемого начинает воспринимать^{Сн} взрослым как упрямство или злой умысел. И взрослый начинает воз¹УЩ.аться, запрещать, задавать риторические и «глупые» вопросы.* Часть

§ 9. Информативная направленность обучения

I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

Собственная уверенность и твердость возмущающегося взрослого легко может довести его до враждебности. В педагогике проявление уверенности и твердости стимулируется представлениями о дисциплинарных обязанностях. «Дисциплинированность» — катализатор обоюдной большей или меньшей враждебности. Чаще всего педагогический состав летит «под откос» именно с ее помощью.

Враждебность накладывает своеобразный отпечаток и на «добывание» и на «выдавание» информации. Учитель, настроенный враждебно, если и добывает информацию, то только вредящую, ослабляющую того, с кем он «воюет». Такой педагог и выдает информацию скупее, осторожнее. Исключения — случаи, когда он ученику (или классу) сообщает нечто неприятное (!). Сдержанность и осторожность «выдачи» демонстрируется до начала самой речи. Это те моменты, когда педагог, поджав губы, сухо и строго глядит на подопечных детей. Злоупотребление таким поведением успешно отучает детей задавать на уроках вопросы и рассказывать о себе.

Сдержанность в обмене информацией свойственна и «сильному». Поэтому *сильный* (уверенный) и *враждебный* учитель — бедствие для педагогики. Особенно в начальной школе. Что же касается средней и высшей школы, то такие персонажи могут оказаться и полезными для некоторых способных, но небрежных учеников. Учителя, *как и мамы*, бывают и важны, и нужны всякие. Сдержанность силы в педагогическом труде учителя наиболее красива в сочетании с дружественностью, которая характеризуется и интересом к собеседнику, и щедрой помощью ему, если это надо. Дружественность — самая естественная базовая позиция для педагогической работы. Держась ее, учитель всегда найдет, чем ему интересоваться, какую и зачем информацию добывать. Не затем, разумеется, чтобы потом сильнее, большее наказать ученика, а затем, чтобы найти новые способы укрепления его слабых сторон и исправления ошибок.

НО ДРУЖЕСТВЕННЫЙ НАСТРОЙ УЧИТЕЛЯ ЧАСТО ТОЛКАЕТ ЕГО НА НЕСДЕРЖАННОСТЬ СОВЕТОВ. ОБЪЯСНЕНИЙ, ТО ЕСТЬ ИЗЛИШНЮЮ ЩЕДРОСТЬ В ОКАЗАНИИ ПОМОЩИ, НА ВЫПОЛНЕНИЕ РАБОТЫ ВМЕСТО РЕБЕНКА. А ведь это означает, что интересы воспитанника несколько забыты или поняты слишком прямолинейно, банально, непрофессионально. Сколько можно педагогу и родителям забывать, что дети получают радость от своего труда, а не от труда «помогающего» им взрослого! Каждый из нас может вспомнить таких детей, подростков и взрослых, которых отучили радоваться своему труду, так как долго «дружественно» отстраняли от участия в работе, оставляя возможность только пользоваться результатами чужого труда. Некомпетентный дружественный педагог

может вырастить ленивого тунеядца или нахала, делая за него в детстве всю трудную работу.

Дружественность, характеризующаяся щедростью в выдаче информации партнеру и в собственном добывании деловой информации, может легко

превратиться в «слабость». А слабость, имея, разумеется, не только отрицательные, но и положительные педагогические свойства, все же склоняет человека к тщательному выдаванию информации при редком ее добывании. Полезно это в педагогике бывает лишь в той ситуации, когда необходимо поддержать слабого, когда есть опасность задавить своей взрослой «силой» и знаниями робкую нерешительность ребенка.

Можно предположить, что «слабость» педагога бывает полезна и тогда, когда дети начинают чувствовать свою силу. Смешно обычно выглядят педагоги, которые на полном серьезе начинают «качать права» перед ребенком, как бы настаивая на том, что «я сильнее». Отсюда один шаг до позиционного выяснения отношений, поводом к которому стало проявление укрепляющейся «силы» ребенка. Вообще все виды позиционной борьбы — лесть, выговор, объяснение, самоунижение — характеризуются обильным, ярким, бурным словоизлиянием. По логике наших педагогических представлений учителям лучше всего сводить их к минимуму, к шутке, юмору, парадоксу, не давать себе «растекаться мыслью по древу», то есть демонстрировать себя, свои чувства и соображения по всем и всяким поводам. Вспомним, кстати, частые сетования методистов на то, что учителя не умеют говорить эмоционально и заразительно. Может быть, это им не так уж и надо? Ведь такое умение больше всего необходимо в позиционной борьбе самовосхваления. В режиссуре известно: чтобы борьба была деловой, достаточно точности, конкретности, предметности в обмениваемой информации. Это правило со всей очевидностью относится и к об-Щению взрослого с детьми на любых занятиях, но результаты Действия этого правила в условиях школы специфичны. Учебники⁰ всем предметам содержат в основном конкретные вопросы. И те ^рные ответы, которых ждут учителя, так же конкретны. От сопряжения же таких конкретностей педагогам лучше бежать. И если их нтересует лишь соответствие ребенка конкретным критериям про-заммы, то перед нами не педагогический процесс, а инвентариза-^{Мя} старшим поколением поколения младшего. Избегать инвентариза-^{Ци}онной засушенной деловитости учителям поможет противопо-^{->}Жное правило режиссуры: чтобы деловой диалог «смягчить», необ-'ДИмо при обмене информации подыскивать и употреблять образ-'^и обобщающие выражения, смыслы. Тогда сугубая деловитость раз-^ается легкой добродушной позиционностью. 92

§ 9. Информативная направленность обучения

Заметим, что *позиционность*, уместная и допустимая в малых дозах — ценный педагогический инструмент. Такие позиционные формы, как шутливо обобщающие вопросы, учительский юмор и колкие парадоксы, незаменимы для осуществления некоторых неизбежных педагогических задач. Притом сами эти формы поведения отличаются краткостью и, в отличие от других позиционных форм, не изнуряют учеников длиннотами (как, например, монологи самовосхваления или разноса).

Образный намек на то, чего не заметил ваш собеседник, часто спасает от инвентаризационных советов и занудных дидактических рекомендаций. Шутливый, парадоксальный вопрос учителя может помочь ученикам избежать банальных ответов. Доля позиционности в добывании информации не противоречит проявлению того интереса взрослого к ребенку, который лежит и в основе всех форм педагогического совершенствования и повышения квалификации. Интерес, который помогает каждому учителю оценить эффективность всех и всяких советов, рекомендаций, разработок.

Бесхитрое, *простое воспроизведение* учителем деловой конкретности учебника делает урок безжизненным. Таков результат попиранья диалектичности. Конкретность произносимого учителем должна отличаться от конкретности напечатанного в учебнике.

Деловая конкретность произносимого учителем возникает лишь при условии отражения в том, что он говорит и о чем спрашивает, личных, групповых, возрастных особенностей и интересов учеников, а не при абстрактном, соответствии какой-то программной «истине». Истина субъектна, она не равна формулировке в учебнике или ответу в арифметическом задачнике.

Если взрослый ориентируется на самобытность ребенка, интересуется ею, то он непременно находит для ребенка конкретный путь, позволяющий ему изучать и осваивать законы, правила, алгоритмы, открытые прошлыми поколениями, и путь этот лежит через индивидуальные и самостоятельные ученические озарения, исследования, заблуждения и опыты. Такая конкретность, деловитость и интерес требуют в педагогике новых форм и методов работы, личного учительского поиска и собственных открытий.

Ниже мы приводим контрольные вопросы и фрагменты ответов, основанных на материале всех предыдущих параграфов первой части. Для неудобства читателей-учителей мы сознательно расположили фрагменты ответов в произвольном порядке.

Вопрос 1. Вам вдруг нужно зачем-то *отобрать инициативу*, то есть, прервать самостоятельное, вольное использование времени урока учениками, или их отдельной группкой, или отдельным лидером. Что вам нужно делать, чтобы инициатива оказалась в ваших руках?

93^ _____ Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

Вопрос 2. Вы чувствуете, что часто втягиваетесь в *позиционную борьбу*. Почти от любых слов и поступков детей вы начинаете ворчать и скандалить — при ориентации на увеличение дистанции, или, наоборот, умиляться и таять — при ориентации на уменьшение дистанции, существующей между вами. А по стратегическим или тактическим соображениям вы хотите общения делового. Что следует делать? Как убрать позиционные мотивы из своего поведения?

Вопрос 3. Вы чувствуете у детей, по вашему мнению, совершенно неадекватное, «дикое» отношение к себе. Ваши деловые задания, предложения, просьбы, вопросы встречаются или слишком равнодушно, или слишком хо-

лодно, или слишком восторженно. Это задевает или даже оскорбляет вас. (Разумеется, что «слишком», а что «не слишком» — всегда субъективно и лежит на вашей совести.) Чего лучше всего не делать в данную минуту? И в чем пересмотреть представления о *своих* правах и обязанностях, чтобы в дальнейшем освободиться от подобной педагогической оскорбленности?

Вопрос 4. Вы поняли, что стали заложником детских капризов, желаний. Дети рассчитывают только на ваше согласие, потакание. В их глазах вы теряете *право* на отказ. Что следует изменить в своем поведении конкретно в сию секунду? Что вообще следует менять в своем *поведении*, чтобы больше не портить детей?

Вопрос 5. Отдельный ученик или их группка стали испытывать вас конфликтной ситуацией. Вас *провоцируют* на «некрасивое» поведение, на наказание или позиционный взрыв. Какие особенности вашего поведения могут помочь снять разногласие, избежать конфликта?

Вопрос 6. Какими приемами поведения можно прикрыть (замаскировать) свой страх или реальную слабость, *если* вы почему-либо считаете, что это необходимо и учеников лучше лишить возможности вам посочувствовать или даже вас пожалеть?

Вопрос 7. Какими особенностями своего поведения вы — если того захотите — сможете оградить учеников от чувства неуверенности в себе, от сознания своей *слабости*, бестолковости, зависимости от вас?

* -можно легко представить себе ответ на этот вопрос в рамках традиционного курса педагогики в училище и институте. § 9. Информативная направленность обучения

94

Студентка на экзамене: «Для этого я должна более внимательно относиться к индивидуальным успехам учеников. Хвалить их за это. Чаше ставить хорошие отметки. Быть более доброжелательной и ровной». Методист таким ответом бывает доволен. А вот учитель-практик, реально столкнувшийся с этой проблемой, — нет. Потому что...

- ...за ходом информации. Не скупитесь выдавать информацию в интересах дела, а все, что связано с выяснением позиций во взаимоотношениях, ограничивайте краткой юмористичностью, шутливой афористичностью.
- ...поймав себя на осознании ситуации, замолчите и займитесь любым конкретным, узким, точным делом. Лучше, если оно будет связано с общением. Только — спокойствие. Только — минимум в выдаче и в добывании информации.
- ...из-за того, что вы слишком расслабились, слишком спокойно стали разгуливать по классу или слишком удобно примостились на край стола или расселись на своем месте. В вашем облике исчезли и целеустремленность, и настойчивость, столь необходимые вашим ученикам...
- ...если вспомнить спокойного, уверенного в себе лектора-преподавателя в вузе, который, не гневясь и не сердясь, давил вас, студентов, своим

авторитетом и всезнанием, а его похвалы ваших верных ответов вместо раскрепощенности нагнетали еще большую зависимость и чувство слабости. Малое...

- ...тогда найдите хоть что-нибудь, чем можете заинтересоваться и начните наступательно добывать информацию от тех, с кем общаетесь в данной...
- ...что у вас лицо может быть и серьезным, и улыбающимся. Что вы можете и молчать, и напористо узнавать, и терпеливо выслушивать. Что вы знаете не только учебный материал, но и разные присказки, поговорки, и даже просто занятные выражения из популярных песен, мультфильмов, книг. Смените «пластинку»...
- ...у некоторых педагогов похвала, не раз повторенная, приводит к возвеличиванию одних учеников над другими и никогда—к чувству равенства с педагогом в знаниях. Другое дело, когда похвала исходит от сверстников, но чтобы такое случилось, от учителя требуется предварительная готовность к...
- ...во время любой из этих пауз придумайте обобщающее, красочное, образное, убийственное (или возвеличивающее)

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

сравнение, метафору и выдайте ее партнеру, сразу же заготавливая новую.

...начните скупее выдавать деловую информацию. На время как бы закройте свой банк советов и помощи. Тогда ученики.■•

...достичь проявления собственной слабости в сравнении с силами партнеров (скромности) помогают готовность и торопливость в выдаче деловой информации и предусмотрительность, осторожность обращения с информацией в борьбе позиционной...

...то, что учитель считает лишь случайной небрежностью, упущением, окружающими его учениками воспринимается по-другому. Каждая случайность в поведении совершенно справедливо обязывает их к определенным выводам...

...знаете одиннадцать опорных (простых) словесных воздействий, сообразите, какими вы уже пользовались, и начинайте действовать по очереди теми, которые остались, на ходу подбирая удобную (или выгодную) аргументацию.

...чем настойчивее, категоричнее вы будете *добывать*, тем яснее и понятнее ученикам будет общение с вами. А чем больше и чаще вы, *добывая*, будете *выдавать*, тем сложнее будет композиция происходящего общения — со всеми вытекающими последствиями...

...громкость вашего голоса неуместна. Исправляйте ситуацию. Если речь была слишком тиха — поступенчато набирайте громкость. Если же громкость была велика, — убрав ее совсем, начинайте поступенчатое усиление до уместного уровня.

...для успеха важнее, если учитель *выясняет* сильные и слабые стороны ученика, а не сразу *выдает* «лекарство».

...постоянно возвращают учителя к позиции узнающего, спрашивающего: «Почему он выполняет ваше задание? Почему у него оно быстро получается? Почему ему хочется получить новое задание?» и т.д. Поэтому дружелюбно

настроенный педагог гораздо чаще и больше занят добыванием информации, чем ее выдачей.

...а для «осаждения» или «охлаждения» достаточно бывает сухости, сдержанности, настороженности в обмене информацией, то есть — небольшой *враждебности*. ••осуществлял движение к добровольно принятой цели. Не заваливайте его ни вопросами, ни советами-подсказками. § 10. Учитель как герой нашего времени

96

Дожидайтесь его самостоятельности терпеливо. Будьте готовы не только помочь, поддержать, удивиться неожиданности, но и уйти в тень, промолчать, отложить...

...не надеетесь на выполнение, начните *подчеркнуто* растягивать гласные. Первое время подчеркивать можно и шутливой «гнусавостью», если по-другому еще не получается. Шутливость позволит вам с большей легкостью менять, перебирая, способы, отыскивая для этой ситуации...

...если быть ориентированным на создание добровольных или случайных группок учеников для сотрудничества, для совместной творчески-познавательной работы, то сами задания, задачи, условия, приспособления и их последовательность учитель начнет обнаруживать в своем же собственном педагогическом багаже в соответствии с особенностями возникающих конкретных моментов.

§ 10. Учитель как герой нашего времени

Зрители довольно быстро определяют среди персонажей спектакля или кинофильма «положительного героя» для достаточно единодушного сочувствия ему. Существуют разные типажи «положительных героев», каждый из которых вызывает симпатии у своего круга зрителей-почитателей. Но глядя даже на «чужой» типаж «положительного героя», невозможно его роль принять за отрицательную или, скажем, эпизодическую. На сцене или экране все «положительные герои», — мужского ли, женского ли они пола, молодые ли, преклонного ли возраста — это люди, как правило, чуткие, потому страдающие, но умеющие переносить свои страдания мужественно. Их добродетельность и умные усилия в переделывании или упорядочивании жизни могут не находить отклик среди «близоруких» окружающих. Но к ним герои великодушны. У героев есть недостатки, и иногда очень существенные, но сами эти недостатки в глазах зрителя подчеркивают присущие им достоинства. Герои умеют быть упрямыми, хотя сами уступчивы (или наоборот). Часто темперамент бойца-защитника позволяет им быть остроумными и находчивыми. При победе героя зрительские симпатии достаются ему, а не побежденному противнику. Режиссеры, работая с актерами, исполняющими роль положительных героев, как правило, добиваются от них *инициативности, силы, дружелюбности*.

▲

РЕЖИССУРА

А теперь представим: кого из театральных или экранных любимых положительных героев мы с удовольствием пригласили бы, например, в гости или в совместную рабочую командировку? Тут наши оценки уже могут меняться. На некоторых положительных (к даже любимых) героев нам хотя и нравится смотреть со стороны, но быть с ними соседями по коммунальной кухне или коллегами по работе мы бы не хотели. Такое расхождение объяснимо, вероятно, принципиальным различием позиций «созерцателя» и «участника». Действительно, совсем не одно и то же — смотреть со стороны, как принципиальный человек горячо борется за свои идеалы, и — представить себя в роли его коллеги, партнера, собеседника, который рано или поздно сталкивается с ним на узкой тропинке.

Сейчас нас интересуют только те герои, с которыми мы бы согласились жить бок о бок, с которыми нам было бы интересно, хорошо, с кем рядом мы чувствовали бы себя комфортно или даже были бы счастливы. Их-то мы и будем в дальнейшем подразумевать, употребляя выражение «положительный герой».

Соотнесем понятие «положительный герой» с далекими, возможно, уже полузабытыми образами учителей, учивших нас когда-то в школе. Конечно, каждым из нас большинство из вспомнившихся учителей явно не воспринималось ни в качестве «героев», ни в качестве «положительных». Хотя были и такие, кто представлялся нам либо «просто положительным», либо «настоящим» «положительным героем». Их было мало, и, возможно, встречали мы их не в общеобразовательной школе (а, например, в клубе, Доме пионеров и т.п.), но — они были, и под обаянием такого педагога мы находились более или менее продолжительное время. В своих предпочтениях мы были, как и зрители на киносеансе, не одиноки. По каким же признакам мы тогда узнавали в учителе «положительного героя»?

Теперь, представив современного рядового учителя, подумаем, что в его поведении следует изменить, чтобы в глазах учеников он стал обаятельным «положительным героем». Ведь режиссер, руководствуясь «техникой действий», советует актеру, как тому себя вести, чтобы зрители признавали в нем «положительного героя», симпатизировали ему, «заряжались» от него верой в Добро. Наиболее универсальные советы мы адресуем обычным Учителям, чтобы становилось все больше и больше обаятельных, симпатичных, «заряжающих» педагогов.

Совет первый заключается в том, чтобы «герой» почти всегда был в чем-то заинтересован. Об этой заинтересованности окружающие догадываются по степени телесной мобилизован-^н ° с т и. Поэтому, подходя к двери, за которой предстоит рабо-^{Тат}ть, вам прежде всего следует «проверить» свою мобилизацию.

7-527§ 10. Учитель как герой нашего времени

О мобилизации мы уже писали, но приведем несколько поясняющих этот театральный термин примеров. Легкоатлет на старте — все тело подготовлено к преодолению препятствий, он ждет. только сигнала. Хозяйка, кипящая молоко, — она ловит момент, когда нужно снять с огня ковш. Мать, которая уходит от кроватки с засыпающим ребенком, — ее внимание сконцентрировано и на звуках дыхания засыпающего ребенка, и на бесшумности своих движений. По мобилизованности можно отличить в музейных залах заинтересованных экспонатами посетителей от праздношатающихся. Перечень этих примеров читатель легко может продолжить, вспомнив себя или своих знакомых в состоянии большой мобилизованности. Вспомним, как мобилизованно — и увлеченно, и заинтересованно — играют дети, как непросто им выключиться из игры, если взрослые бездумно (бестактно) вмешиваются и отвлекают их на что-то другое.

Столь же сосредоточенно, собранно, мобилизованно должен выглядеть и педагог при исполнении своих обязанностей. Один его мобилизованный вид уже дает ученикам ощущение ценности времени и важности выполняемой работы.

Напомним также, что большая мобилизованность — как внешняя (телесная), так и внутренняя (психическая) — бывает до примитивности простой, а бывает сложной. Сложная — когда одновременно много разных дел и забот. Простая — когда дело одно и к тому же срочное (впрочем, последнее условие не обязательно).

К сожалению, в школе, если и проявляется у педагога мобилизация — то чаще всего для того, чтобы навести лишь внешний порядок или добиться формальной тишины. Когда же эти простые и близкие цели достигаются — дети или подобрали бумажки, или «закрыли рты», или достали нужные тетради и устремили свои глаза на учителя — он, удовлетворенно вздохнув (точнее — *выдохнув*), устраивает себе «привал» и с прохладцей командует дальнейшим ходом занятия. И так до следующего нарушения порядка.

Распространено представление, что без такого прямолинейного наведения порядка учителю не обойтись. Согласно же нашим представлениям о педагогике и нашему опыту практической работы погоня за таким формальным, скороспелым порядком не позволяет учителю заняться установлением порядка естественно-рабочего и долговременного. Поэтому мы и на уроках со школьниками, и на семинарских занятиях с педагогами, наоборот, тратим усилия, чтобы нарушить привычную видимость поверхностного порядка. Нам всегда приходится «разрушать» правильность рядов, «перемешивать присутствующих, позволяя им (или вынуждая их) то так, то этак передвигать и стулья, и столы, добиваясь «рабочего шума».

99 Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

Обычно мы делаем это на занятиях для того, чтобы в аудитории (классе) возникли реальные условия для появления различающихся индивидуальных

мнений, чтобы наша дальнейшая работа с «учебным материалом» осуществлялась в обстановке легко высказываемых мнений, чтобы всем удалось поработать с услышанным и от других, и от себя, и в себе. В такой внешне неупорядоченной среде мнения присутствующих чаще оказываются неожиданными, новыми, рождающимися при рабочем столкновении друг с другом самые ценные выводы-результаты-открытия.

Учительская мобилизация в подобной сознательно неупорядоченной ситуации — необыкновенно сложна. Хотя, казалось бы — раз учитель предоставил детям поле деятельности для индивидуальных поисков и размышлений, предварительно создав им для этого благоприятные условия, то теперь — «спи-отды-хай!». Нужно и момент не упустить, когда, кому, где, чем помочь, и преждевременной своей помощью не навредить. Постоянно быть в курсе предложений, идей, мнений, высказываемых учениками друг другу, и не пропустить момент зарождения конфликта (или даже драки «на почве научных разногласий») или выключения из работы одного-двух-нескольких учеников из-за усталости. Подлинная занятость учителя обилием дел и забот будет «читаться» во всех его движениях, действиях, разговорах.

Аналогичного поведения от актера добивается режиссер, работая с ним над образом «положительного героя». Он не позволит ему ходить по сцене расслабленной (беззаботной) походкой, или, развалившись, сидеть, равнодушно глядя на окружающих, если только в задачу исполнителя не будет входить подчеркнутое равнодушие — «полное» и «совершенное» — к тем, кто в данный момент его окружает. Во всех других случаях «герой», появляясь на сцене или экране, сразу будет активно включаться в происходящее. Персонаж, доблесть которого в равнодушии, спокойствии и незаинтересованности ни в чем и ни в ком, — оставляет неприятное впечатление и «героем» не бывает. Надо ли, чтобы такое впечатление оставалось у детей от педагогов? Конечно — если мы хотим, чтобы они с малых лет усваивали идею о том, что послушание — превыше всего, а сами они с их миром личных Мнений, надежд, страхов, радости — никому не нужны.

Но не только равнодушие — угнетающе может действовать и Мобилизованность, если она основывается на упрощенном пони-Мании педагогических обязанностей, если в цели, задачи, заботы Учителя не входит сохранение интеллектуального и духовного Мира ребенка, если учителю безразлично, весело или нет учиться^{его} Ученикам и нужны ли они руг другу, когда учатся. Но в этом^{Сл}Учае у учеников может включаться самозащита — смех. Если в **7*§ 10. Учитель как герой нашего времени**

100

голове и сердце учителя сидит одна забота — достичь примитивной видимости порядка, послушания, а ко всему остальному он равнодушен, то по законам сценического искусства его старание, мобилизация начинает восприниматься окружающими комедийно. Как известно, «за глаза» школьники часто уничижительно подсмеиваются над такими учителями.

Совет второй направлен на то, чтобы поведение учителя убеждало учеников, что именно они интересны ему. Происходит это благодаря эпизодическим появлениям «пристроек» учителя к ученикам как к важным персонам, то есть «пристроек снизу». Напомним, что о пристройках «снизу», «сверху» и «наравне» мы писали в параграфе, посвященном параметру «сила — слабость». Теперь остановимся на значимости их разнообразия для детей и учителя.

По «пристройкам» членов большой семьи друг к другу можно безошибочно определить центральную в семье фигуру. К ней более или менее явно и пристраиваются более или менее «снизу», то есть тщательно, осторожно, стараясь не тревожить, не отвлекать пустяками, ценя каждое слово, что-то додумывая уже самостоятельно. Этой «фигурой» может быть и мать, и отец, и дед, и ребенок или кто-то из детей. При этом сама «фигура» может быть так же щепетильна и внимательна в своих пристройках к остальным членам семьи. Но может и, наоборот, «купаться» в своей власти, наслаждаться главенствованием, пристраиваясь ко всем «сверху».

Напомним, что нам иногда удается видеть, как один и тот же человек, разговаривая одновременно с разными людьми, пристраивается к ним по-разному. К тому, кого очень ценит — «снизу», к тому, кем пренебрегает — «сверху», к тому, с кем дружит — «наравне». Перестройки в его поведении осуществляются молниеносно. Пауза перед словом, небрежное обращение, простота обыденного обращения — чередуются естественно и легко, отражая те чувства и отношения, которые владеют говорящим и отражают его сиюминутные или постоянные предпочтения. Так и учитель — какую бы педагогическую личину он ни выбирал неизбежно раскрывается в микромизансценах своих «пристроек».

Студенты-практиканты нередко стараются выглядеть очень сдержанными, видя в этом проявление профессионализма. А «пристройки» их к детям выдают дилетантское безразличие к успехам и неудачам каждого конкретного ребенка. Молодому учителю кажется, что он сознательно скрывает свое отношение к ребенку, здесь и сейчас что-то сделавшему, не подозревая, что присутствующие обнаруживают в его поведении элементарное равнодушие к осуществлению своих обязанностей. Объяснение, опрос, закрепление пройденного, контроль — становятся бездушными. А учитель, тонко чувствующий и оценивающий, старающийся не лезть к уче-

101

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

со своими преждевременными советами, указаниями, требованиями, — очень разнообразен в своих «пристройках».

Одно правило, связанное с разнообразием «пристроек», студентам педвуза мы даем для заучивания наизусть и обязательно с последующим тренингом: ко всему классу — «сверху», а к каждому ученику — либо «наравне», либо, «с н и з у». По сценическим законам «положительному герою» не следует к группе лиц пристраиваться «снизу» а к отдельному человеку — «сверху». Усваивать такой

стиль поведения студентам помогает, например, мысль болгарского писателя Г. Данаилова о том, что перед нами всегда может оказаться будущий Моцарт*. Так что ж это мы — уж точно не Моцарты! — пристраиваемся «сверху», подавляя маленького ученика еще и своей величиной.

Опыт ведения практикумов показывает, что у учителей и воспитателей всегда возникают трудности с освоением закономерностей пристройки «снизу». Например, трудно осваивается и усваивается *готовность к отказу ученика*. Учителям (особенно студентам) нелегко смириться с тем, что тебе — учителю! — могут отказать, что тот, к кому ты обращаешься, имеет право выбирать — слушать тебя или нет. Некоторые учителя «категорически» не приемлют права ребенка на такую позицию в ответ на свое обращение к нему. Право отказывать и настаивать на своем они присваивают только себе, удел же детей — слушать и слушаться.

Готовность учителя к отказу ученика (учеников) существенно влияет на стиль общения во время урока и на подготовку к нему. Сам собой появляется азарт соревнования, и ясно ощущается необходимость интеллектуальной педагогики, методического оснащения, заинтересованности в самостоятельных рабочих усилиях детей.

Но театральному режиссеру, создающему образ «положительного героя», приходится заботиться и о том, чтобы артист держался в рамках параметра «силы», то есть тщательно следить за уместностью пристроек «снизу». Особенно по отношению к персонажам, представляющим власть. Именно к «сильным мирам сего» герою свойственно пристраиваться «наравне» и «сверху», к «слабым» же — ни в коем случае, чтобы не быть высокомерным и жестоким. Так и учителям, чтобы быть «героями», следует почаще пристраиваться к детям «снизу», а к своему начальству — «сверху».

Третий совет связан с радостью, возникающей у учителя от °го внимания к ученику, от его интереса к ученическим ошибкам и Удачам. Эта радость видна невооруженным глазом благодаря тому, что в актерской технике именуется легким и тяжелым «весом».

* См.: Данаилов Г. Не убить Моцарта! — М., 1986. § 10. Учитель как герой нашего времени

102

Каждый человек, сколько бы он ни весил, от радости легчает, а от огорчения тяжелеет. Дело не в убавлении или прибавлении граммов — у человека изменяется субъективное ощущение веса своего тела, что непроизвольно отражается в его поведении. Например, футболист, забивший гол, «взлетает» от радости. А вратарь, пропустивший этот гол, напротив, не может сразу подняться на ноги — настолько он придавлен «тяжестью» досады. Пушкин, описывая мучения и терзания влюбленной Татьяны, отмечает: «...недвижны очи клонит, и лень ей далее ступить...». Так и видишь, как тяжелым свинцом наливается ее тело от горькой мысли о своем ничтожестве в глазах Онегина.

Каждый человек знаком с полегчаниями и потяжелениями. Поэтому многие из нас достаточно легко по одному только виду входящего человека безошибочно определяют, удачно или неудачно для него закончился разговор, удачно или нет складываются у него дела. Можно заметить, что есть люди, более склонные к радостному, оптимистическому восприятию жизни — большую часть времени они пребывают в «легком весе». Разумеется, и они огорчаются («тяжелеют»), когда встречаются с неприятностями, но долго пребывать в состоянии уныния души и тяжести тела им не свойственно. И напротив, есть люди пессимистичные, «тяжелые», легчающие редко и ненадолго. Среди первых могут быть полные, высокие, пожилые, а среди вторых — худые, невысокие, молодые. Но психосоматическое состояние радости дает *легкость* и тем, и другим, а огорчения делают и тех, и других *тяжелыми*. Обычно детям присуща легкость, а старикам она не свойственна, поэтому парадоксально выглядят «тяжелые» дети и «легкие» старики. Встреча с теми и другими надолго врезается в память.

Репетируя «положительную» роль, режиссер обязательно добивается от актера легкой походки, легкости движений. Обратите внимание: положительные герои на экране и сцене ходят, не топя и не шаркая, легко встают и садятся, ловко, грациозно обращаются с реквизитом. А уж если надо будет «построить» сцену, где героя постигает горестный удар, то режиссер с актером будут искать такую мизансцену, в которой *смена веса* будет наиболее выразительной, то есть внимание зрителей непроизвольно будет концентрироваться на безжизненно падающей руке, свинцовом потяжелении губ, внезапно осипшем голосе. Но доля подобных эпизодов во всем объеме роли «положительного» героя будет явно не велика.

Если большую часть времени учитель находится в *легком весе*, то это свидетельствует не только о его общечеловеческом оптимизме, но и об удовольствии от своей работы. А последнее необходимо, чтобы дети, перенимая, «заражаясь» этим удовольствием, невольно приучались учиться и трудиться с радостным пред-

103

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

вкушением загадок и открытий, сопровождающих обмен мыслями, мнениями, суждениями как со сверстниками, так и с учителем.

И если, как понимает читатель, мы не одобряем учителей, приходящих в класс в *тяжелом весе* и с неудовольствием вздыхающих от предстоящих трудов, — то совсем безнадежным нам представляется учитель, закованный в чиновничий мундир бесстрастности. Когда учитель, произнося, что это, мол, плохо, а это — хорошо, при этом не меняется в весе — не улыбается, не хмурится или не охает от неожиданности — то ничье сердце (в том числе и детское) не поверит этим оценкам. «Вес» неопровержимо выдает «антигеройскую» бездушность.

Мастерство педагогического поведения обязательно включает в себя и моменты максимальной мобилизации, и бережные пристройки «снизу», и диапазон обязательной смены веса. Причем учителя — подлинных мастера своего дела — трудно предсказуемы в своих реакциях. Искусство начинается с парадоксов, и искусство педагогики в том числе. Учитель говорит «хорошо», а сам тяжелеет. Или — «ошибка», а сам легчает. Или — «я тут где-то ошибся», а при этом расслабляется, демобилизуется. Или, наоборот, мобилизуясь, произносит «сейчас отдыхайте». Все подобные моменты и создают поле воздействия, определяющее стиль жизни детей на занятиях.

Конечно, учителям (и «начинающим» и «опытным») полезно тренироваться в соединении разных сочетаний степеней мобилизации, характеров «пристроек», меры «веса» (чем, кстати, и следует заниматься на курсах по педагогическому мастерству вместо чтения лекций), но дать перечень единых рецептов поведения для каких-то повторяющихся педагогических ситуаций, к сожалению, нельзя.

Но поскольку любое направление педагогической деятельности каждого конкретного учителя всегда и обязательно выразится в своеобразии сочетания *бессловесных действий*, о которых мы только что рассказывали — мобилизация, «пристройка», «вес» — то у читателя есть возможность продиагностировать свое профессиональное поведение. Понаблюдайте за собой. В каком «весе» вы входите на занятие? В каком уходите с него? К кому из детей вы с е-^г о Д н я пристраивались снизу? А к кому — как всегда? В какой момент занятия вы были мобилизованы в наибольшей степени?

Диагностируя себя, помните, что и искренность, и артистизм Учителя наиболее чисто проявляются во все тех же бессловесных Действиях. Точнее — в сменяемости и разнообразии их сочетали. Ибо никакие статичные, намертво зафиксированные сочетания бессловесных показателей не могут быть полезны для жи-^{во}го занятия. В театральном деле это окончательно стало ясно со¹,

§11. Противонаправленность темпа урока его ритму _____ 104

времен Станиславского. Да и для педагогов-практиков не секрет, что в школе всегда необходимо подлинное, живое участие в уроке учителя со всеми его произвольно выразительными реакциями на ход урока. А ход этот может, но не должен быть гнетуще однообразным, ему следует хотя бы для детей быть интересным. Все же случающиеся погрешности должны как минимум приводить к осознанию, что необходимо повышать свою собственную квалификацию, а не к выводу, что пора «плохих» детей заменять на «хороших».

§11. Противонаправленность темпа урока его ритму

Сочувствуя герою фильма или спектакля и даже, возможно, восхищаясь им, зрители, как мы уже отмечали, не всегда хотели бы жить и работать с ним бок о бок. В школьной жизни встречается нечто аналогичное. Учителя часто недолголюбивают, например, сильных учеников. Недолголюбивают по разным причинам. А еще чаще учителя не любят сильных, сплоченных классов.

С одной стороны, сплоченный, сильный класс — мечта каждого учителя, особенно классного руководителя. С другой стороны, большинство конфликтов в школе возникает именно от столкновения учителя с ученической вольной или невольной, преднамеренной или непреднамеренной сплоченностью. Вопреки официально провозглашаемым коллективистским принципам и целям школа давно и успешно ведет тихую, неафишируемую борьбу с разными проявлениями ученической сплоченности и детского живого коллективизма.

Очень часто эта борьба начинается уже при формировании первых классов. Но для многих учителей борьба эта носит характер не осознанных действий, а всего лишь — следования установившейся традиции. Заключается оно в том, что детей, пришедших в школу из одной группы детского сада, обязательно разделяют по разным первым классам. «Иначе они сядут на голову», — поучает опытная завуч новеньких учительниц, пришедших в школу по распределению. Сегодня подобные поучения столь широко распространены и привычны, что сомнению практически никем не подвергаются.

В связи с этим вспоминается такой занятный и поучительный случай. Было это несколько лет тому назад в одном из столичных городов бывшего Союза. Рядом с одной из русскоязычных школ работал русскоязычный детский сад, в котором дети обучались чтению и письму по «методике Шулешко». Методика, включаю-

^5 _____ Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

щая особые дидактические приемы и особое отношение педагога к обучению, направлена на налаживание комфортных отношений обучаемых детей и друг с другом, и с обучающим их воспитателем. В результате каждая выпускаемая из детского сада группа становится носителем уже «готового» учебно-рабочего коллективного настроения и сплоченности. Но в стенах школы все это исчезало, потому что из года в год каждый выпуск этого детского сада тщательно рассортировывался по разным классам к разным учителям. В качестве мотивировки выступала ссылка на справедливость: «Дети из этого детского сада приходят, по нашим, -Школьным меркам, хорошо подготовленными. А «сильные» дети нужны в каждом классе. Вот мы их равномерно и распределяем, чтобы никого из учителей не обидеть».

Итак, учителям не обидно, а главное очень удобно. Ведь когда сработавшийся, слаженный детский коллектив, который и сам по себе крайне хрупок, начинают специально членить, разъединять, распылять, то дети среди новых стен, новых сверстников, новых порядков — теряются. Они перестают отличаться от других, так как теряют свою едва начавшую оформляться уникальность, поддерживавшуюся до этого коллективно-групповым самосознанием. А для учителя *потерянные дети* — это мягкий, податливый материал. Сплотившаяся еще в детском саду группа сверстников таким податливым материалом не бывает. С потерянными же, мало и вяло сопротивляющимися детьми учителю в первом классе легче начинать обучение, легче набирать темп. А темп учителя

любят набирать сразу и очень быстрый — как бегуны на короткие дистанции. Из года в год среди учителей первых классов проходят своеобразные неофициальные соревнования — кто кого обгонит и раньше всех закончит «букварь» (чтобы отдельные, так и не научившиеся читать дети потом медленно переползали из класса в класс, ожидая случая, когда премудрость чтения откроется им без посредничества нетерпеливых учителей).

Конечно, Е.Е. Шулешко не мог мириться с таким близоруко-Корыстным школьным отношением к детским коллективам, сложившимся в дошкольных учреждениях. Положив много сил, он Добился-таки, чтобы в упомянутой школе интересы детей учитывались, и выпускная детсадовская группа почти в полном составе зачислялась в один класс, а оставшиеся места заполнялись детьми домашними. В первый год такого формирования класса ^Кола присматривалась. Оказалось, что для педагогов ничего страшного в таком отступничестве от «традиции» не кроется (о Выгоде же детей школьная администрация не беспокоилась). И ^{во}т на второй год зачислить сложившуюся группу из детского

§11, Противонаправленность темпа урока его ритму

106

сада в свой класс решила одна из ведущих, опытнейших учительниц. Дальше события развивались следующим образом.

Когда Шулешко в октябре посетил ее класс, то учительница встретила его с искренним недоумением: что из того, что большая часть класса — это бывшая детсадовская группа, обучавшаяся по его методике? Класс она учит по-своему (а это было действительно так — входить в тонкости его методики учительница не стала и работала в привычной для себя манере), поэтому все результаты, которые показывают дети в классе — ее заслуга, делить которую она ни с кем не собирается.

В конце полугодия к очередному посещению класса ученым она отнеслась более благосклонно. И чем больше проходило времени, тем больше интереса проявляла учительница к посещениям своих уроков автором «новой методики». К середине второго года обучения этих посещений она ждала уже с нетерпением.

Причиной такого возрастающего интереса учительницы оказалась необычная работоспособность класса. Повторим, что учительница была опытной, одной из лучших в школе. Стабильно хорошие результаты ее работы были всем известны. И когда в первом полугодии класс без усилий принял ее темп обучения — и она, и коллеги истолковали это как привычную результативность ее работы. Но вот проходит время — а темп не падает. То, что в других ее сильных классах ученики делали за урок, эти успевали за полурока. И утомления не было заметно.

Чтобы занять остающееся на уроках время, учительнице приходилось задавать им из учебника все новые задачи, примеры, упражнения. Дети бойко справлялись и с «добавками». Но вот беда — во втором классе к середине учебного года учебники по математике и по русскому языку уже были

пройдены до конца. Учительница не знала, чем заниматься оставшиеся полгода! Такого в ее многолетней практике еще не было.

Ситуация вынуждала учительницу обращаться к неведомой методике, которой она прежде пренебрегала, с вопросом — что же надо на уроках делать? чем заниматься? И в ответе ученого-исследователя («Вместо того, чтобы «гнать» программу, пора заняться подлинным обучением, пока детям вконец не прискучило однообразие этой гонки») она уже начинала видеть не научное «ерничество», а реальный глубокий смысл.

Что значит прекратить «гонку», если ученики быстро и правильно посчитали все примеры в столбике или выполнили упражнения по «письму»? В неизбежном возникновении перед опытной учительницей этой проблемы — уникальность описываемого случая. Если раньше она, как и подавляющее большинство ее коллег, не глядя, отмахивалась от любых (верных и неверных,

,07
РЕЖИССУРА

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ

интересных и неинтересных) методических нововведений, зная, что урочного времени на разные петляния и ухищрения явно не хватит, то теперь, когда эта защитная иллюзия исчезла, ей пришлось приглядеться к сущности своей прежней работы и добровольно заняться повышением своей квалификации. Она увидела, что вместо привычного наращивания темпа необходимо налаживание *ритма*.

Парадоксальность соотношения темпа и ритма в театральном искусстве хорошо известна. Если во время спектакля какой-то эпизод становится скучным, затянутым, то актер недостаточно опытный, пытаясь спасти положение, начинает наращивать темп — быстрее говорить, активнее двигаться. Подобный «бодрячок» спасает положение недолго — даже невзыскательному зрителю он быстро надоедает, после чего смотреть на сцену или экран становится совсем скучно и тоскливо. Опытные же актеры в таких ситуациях не спешат увеличивать темп, то есть скорость. Потому что только при поверхностном взгляде кажется, что если у человека скорость действий большая, то он обязательно увлечен своей целью. В жизни гораздо чаще быстрый темп связан с небрежностью, которая возникает, когда цель кажется человеку незначительной.

Представление человека о значительности цели неизбежно связано с его чуткостью к препятствиям. Чем больше действующее лицо обнаруживает в окружающих обстоятельствах препятствий на пути к своей цели, которые необходимо преодолеть, тем значительнее цель, тем сложнее и интереснее поведение героя. Столкновение с препятствиями сдерживает скорость (темп). Появляется ритм.

Для спасения затянутого эпизода опытные актеры начинают импровизировать встречу с какими-то внешними или внутренними препятствиями. Этим они замедляют течение эпизода еще больше, но скука, как ни странно, исчезает.

Наполняясь ритмом, эпизод начинает вызывать непроизвольный интерес у зрителей, которые уже с удовольствием продолжают смотреть спектакль.

В педагогике наблюдается все та же парадоксальная зависимость интереса от темпа и ритма.

Вспоминается, как учитель первого класса одной из московских школ — молодой человек, недавно вернувшийся из армии — Жаловался, что уроки внеклассного чтения проходят и для детей, ^и для него самого уж очень скучно. Он просил помочь чем-ни-будь. Тогда на очередном уроке внеклассного чтения (который Начался с того, что выяснилось — дети к уроку не готовы, то есть е наши, не принесли, не прочитали) один из нас предложил §11.

Противонаправленность темпа урока его ритму 108
каждой «парте» (то есть каждой паре учеников) на третьей странице розданных одинаковых книжек (так называемых коллективов) найти самое большое слово и записать на доске число букв в этом слове. На доске стали появляться числа — и 7, и 9, и 13, и 14. Все оживленно принялись отгадывать «зашифрованные» слова. Сколько было споров! Кто-то посчитал не буквы в слове, а слова в предложении! Выяснилось, что слова длиной в 14 букв на странице просто-напросто нет. Две девочки, записавшие это число, просто ошиблись в счете. Найденное ими слово — «переглянулись» — действительно было самым длинным, но букв в нем оказалось 13. И та парта, которая написала на доске число 13, тоже не выиграла, потому что, как выяснил класс, они, во-первых, нашли «слово» не на третьей, а на второй странице (искали на левой странице разворота, а нужно было — на правой), и, во-вторых, оказалось, что найденный ими вариант не *слово*, а *словосочетание*: «рисунки автора» (!)*. За всеми этими выяснениями урок промчался незаметно.

Молодой учитель был несколько обескуражен. «За целый урок даже одного рассказа до конца (а кончался он на следующей странице) не дочитали! И так времени не хватает на отработку техники чтения, а тут на простой арифметический *счет* целый урок чтения потратили», — пытался он запутать себя и спрятать ощущение неловкости. Ведь ему было очень неловко, что ученики, оказывается, и считать-то толком не умеют (две «лучших» ученицы вместо 13 насчитали 14 букв), а некоторые путают *слово с предложением*, не отличают «правую» страницу от «левой». Ему было неловко за допущенные учениками «ошибки». Он привык вести уроки так, чтобы они не проявлялись, чтобы их не было видно. Но ведь ошибки — это те самые препятствия, которые необходимы для появления ритма. Именно потому он и появился на этом уроке. Урок был детям интересен, потому что был ритмичен. А ритм этот появлялся, когда ученики сталкивались с ошибками — своими или своих одноклассников. Именно поэтому-то жизнь на «внеклассном чтении» стала «бить ключом». Не будь ошибок или предотврати учитель столкновение с ними класса — и для учеников время урока по-прежнему показалось бы растянутым до усыпляющей бесконечности.

Ошибки тормозят темп, задаваемый учителем. И когда учитель, уходя в светотеневую позицию, дает возможность самому классу обнаружить ошибки и разобраться с ними, то на уроке как бы сам собой устанавливается рабочий ритм, спланивающий класс вокруг задания. А так как спланивающий ритм в отличие от

* Эти два слова были напечатаны вразрядку, что сбилось с толку двух неискушенных в чтении учеников.

109

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

предлагаемого учителем темпа задается самим сообществом учеников, то он в полной мере соответствует их возрастным особенностям. Поэтому они такие рабочие ритмы с готовностью поддерживают.

Отметим, что, подчиняясь *магии ритма*, способности учеников начинают проявляться и раскрываться наиболее полно. Поэтому в дружной коллективной работе класса, как правило, отстающих или не бывает вовсе, или их число гораздо меньше, чем в работе, подчиненной только темпу, задаваемому учителем — когда учитель на уроке торопится, боится, что не успеет, а ученики изнывают от безделья.

И младшие, и средние, и старшие классы охотно покоряются живительной магии ритма. Но в старших классах ученики реже оказываются в ситуации, когда предлагаемый учителем темп можно перебивать ученическим спланивающим ритмом. Создание таких ситуаций требует от педагогов несколько больших усилий (да и несколько других навыков), чем в начальной школе. Кто этих «несколько больших усилий» сделать себе не позволяет, тем представляется, что старшеклассники, в отличие от малышей, менее податливы. Парадоксальность *темпоритма* проявляется в парадоксальности результатов. На описанном нами уроке работа над техникой речи не велась, но у многих учеников (особенно слабых) она заметно улучшилась. Ни один рассказ в книжке до конца прочитан еще не был, а книжка уже явно стала для детей заманчивой, интересной. Если в педагогике наполненную ритмом работу рассматривать с позиции сиюминутного, немедленного результата, то она действительно может оставлять впечатление досадной незавершенности, незаконченности — например, отсутствием отработки и шлифовки умений и навыков. Зато через некоторое время оказывается, что в какой-то последующей работе неожиданно обнаруживаются те самые умения и навыки, до закрепления которых на уроках, казалось бы, дело так и не доходило. *Близкие цели* преимущественно связаны с темпом, *далекие* — с ритмом.

Педагогический парадокс темпоритма заключается в том, что чем больше учителя заняты скоростью прохождения программы, тем скучнее становится ученикам на уроках, тем чаще многие из них начинают изнывать от безделья.

КАЖДЫЙ УЧИТЕЛЬ В СВОИХ СОБСТВЕННЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ВОСПОМИНАНИЯХ БЕЗ ТРУДА НАЙДЕТ ПРИМЕРЫ ИЗНУРЯЮЩЕ

НУДНЫХ, ЗАТЯНУТЫХ УРОКОВ. НО ЭТИ ЛИЧНЫЕ ВОСПОМИНАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ ОБЫЧНО НИКАК НЕ СООТНОСЯТСЯ С ИХ СОБСТВЕННОЙ РАБОТОЙ В ШКОЛЕ. §11. Противонаправленность темпа урока его ритму 110

Случается, что педагог у доски, как не очень хороший актер, пытается спасти урок от «затянутости», наращивает всего лишь скорость, темп. В результате он торопливо «убегает» от опасности один, оставляя позади себя тоскливо зевающих, засыпающих за партами учеников, многие из которых, пользуясь любым поводом, выплескивают все свое презрение к школьному образованию. Поэтому когда учителя говорят, что им и так на уроках некогда, то мы принимаем это как их невольное признание в собственном педагогическом браке.

Учителя не любят отступать от программы, опасаясь, что не успеют ее пройти. На самом же деле учитель отнюдь не стоит перед выбором — учить, следуя программе или нарушая ее. Программа будет освоена в том случае, если ученики на уроках *сталкивались* не с ней, а с различными препятствиями для ее освоения. Препятствия же у каждого свои. И даже самые типичные из них не могут быть включены в программу. Ведь тогда они из живых ситуативных препятствий превращаются в рядовой профаммный материал, которому, как и всякому другому, требуются живые ритмы усвоения. А возникнуть они могут лишь при ситуационно импровизируемом преодолении препятствий — импровизируемом и учителем, и учениками, хотя и на разных уровнях, в разных сферах.

Учителю начать импровизировать мешают псевдопедагогические установки, штампы, профессиональные предрассудки. Ссылки на программу, дисциплину, строгость администрации часто выдвигаются учителями всего лишь для корыстной маскировки своей обыденной лени. Но есть немало учителей, для которых эти ссылки — не что иное как истины в последней инстанции, посягать на которые учитель не смеет. Поэтому и не смеют они решиться на импровизацию. Ученики же на уроках ни с того ни с сего импровизировать тоже не начнут. Казалось бы, возникает замкнутый круг: учителя не хотят или не смеют, а ученики не могут.

Но надежда разомкнуть этот круг была, есть и всегда будет. Размыкается он у всех по-разному и как бы случайно. Толчком к этому могут послужить личные воспоминания учителей о своем ученичестве. Но воспоминания не столько радостные (радость неповторима!), сколько негативные (известно, что из плохих учеников чаще вырастают интересные учителя). Собственный негативный ученический опыт помогает учителям вовремя узнавать ситуации, когда ученики на уроке изнывают от тоски, и сочувственно, входя в их положение, разрешать им двигаться. Когда ученики перестают быть привязанными к своим столам и стульям, импровизации возникают без специальных усилий с чьей-либо стороны. Учителю остается только

ф

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

организовать работу вокруг каких-то препятствий, чтобы ученическая инициативность, «зажитая» организационными берегами, слилась в единый, коллективный ритм учебной работы. Организационно оформлять всплески ученической инициативности — любому учителю по силам. Были бы «всплески».

Если «всплескам» мешают парты, то, казалось бы, — убрать их из класса совсем! Если учителя заботятся только о программах, то — отменить их! Но ни первого, ни второго, впадая в педагогический максимализм, делать как раз и не следует. И парты, и программы как форма методической помощи учителю возникли не случайно и давно апробированы школьной практикой. Настолько давно, что изначальный их смысл для многих оказался стертым привычной обыденностью.

Классическая школьная мизансцена — лицом к доске и в затылок друг другу — великолепна, когда все ученики захвачены ритмом объяснения-лекции. Но если они по какой-либо из причин не «захвачены», то эта стандартная мизансцена становится серьезным препятствием. Заранее уберем парты — и одно из препятствий исчезнет, а для налаживания ритма это плохо. Он и так «хромает», а тут еще и препятствие отсутствует! Не убирать надо, а преодолевать. Столы, парты являются выдающимся изобретением для школьной формы обучения, потому что часто могут служить универсальным препятствием, которое у педагога на уроке всегда под рукой. Преодолевая его во время урока с помощью достаточно простых, даже примитивных приемов (например: попросить учеников быстро раздвинуть парты, освобождая центр класса), учитель может восстанавливать, укреплять, обострять ритм или строить его заново. А когда ритм появился, то захваченные им ученики с удовольствием вернут парты на место, восстановив привычную школьную мизансцену, теперь ставшую для соответствующей напряженной работы удобной и предпочтительной.

Интересно, что известный режиссер-экспериментатор В.Э. Мейерхольд, отмечая конфликтность ритма по отношению к темпу, пояснял, что ритм — это умение соскочить с темпа и вскочить обратно. Так же в педагогике дело обстоит и с профаммами, и со школьными звонками, и с учительскими предрассудками.

В школе ничто не является абсолютным источником зла, так же, как и абсолютным источником пользы. Все зависит от ситуации и от профессионализма учителя. Ко всему нежелательному и мешающему можно отнестись, как к препятствию (внешнему Или внутреннему), преодоление которого позволит появиться живительному ритму, без которого урок и для учителя, и для учеников становится несносным театром. § 12. Социоигровая педагогика как драмогерменевтика VI2

§ 12. Социоигровая педагогика как драмогерменевтика

Каждая неудачная попытка скопировать чью-то педагогическую работу, понравившийся стиль ведения урока свидетельствует о трудности понимания

связи причин со следствиями, цели со средствами, задачи со способами ее осуществления в педагогическом труде. Мы уже отмечали: если у одного учителя какое-то задание вызвало в классе энтузиазм, сосредоточенность, азарт, творческое раскрепощение, то у другого после этого же задания в классе могут возникнуть споры, скандалы, а у третьего — отказы работать или скука. Вот и разберись в личных, реальных целях и средствах или в задачах и способах первого, второго и третьего учителя, предлагающих ученикам, казалось бы, одно и то же.

Педагогический опыт авторов — А. Ершовой и В. Букатова — подкрепленный опытом театральным, постепенно привел к пониманию особой *двойности* и взаимоподменяемости целей, средств, задач, приемов, способов и результатов любого учительского деяния.

Сначала каждому из нас представлялось, что театральная исполнительная школа, в основном, может дать учителям более глубокое понимание собственной души и поведения, а также вооружить педагога эффективными способами сопряжения творческих усилий подростков, занятых театральной деятельностью. Тогда мы считали, что театральное творчество может осуществляться в школе, главным образом, во время подготовки и показа любительских спектаклей, представлений, импровизаций, и нас увлекали проблемы развития детской традиционной театральной самодеятельности.

В 70-х годах замечательный московский учитель Лидия Константиновна Филякина предложила одному из нас (А.П. Ершовой) поработать с учениками ее второго класса, чтобы, как она говорила, «развернуть детей с учителя друг на друга». Она считала, что театральное творчество на уроке может сделать детей более чуткими и подвижными, внимательными и собранными. Так возникло и несколько лет существовало еще одно направление в нашей работе, которое получило название «методы театральной педагогики на уроках в начальной школе».

Вскоре к работе с классом Л.К. Филякиной присоединился и В.М. Букатов. Сложилась неформальная научно-исследовательская группа, которая тесно сотрудничала с научно-исследовательской группой замечательного современного психолога-педагога Евгения Евгеньевича Шулешко.

С годами стало ясно, что школьники всех возрастов с успехом и весьма охотно выполняют многие учебные задания театраль-

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

ной «школы». Театральная деятельность для школьников оказалась возможной не только во внеурочное время, но и в рамках урока, на котором о постановке спектакля и речи не было. Мы выяснили, что многие театральные задания могут быть приспособлены к условиям урока и обстановке школьного класса. Начались поиски и отработка доступных для учителей-предметников общеобразовательной школы форм подачи, проведения и оценки различных упражнений на внимание, память, воображение, волю, традиционно

используемых на первом курсе обучения в профессиональной актерской «школе».

Наши поиски неизменно вызывали большой интерес Е.Е. Шулешко, который по мере возможности помогал сочувствием, участием, советами. Он настойчиво предлагал нам рассматривать учеников на уроке как хозяев, творцов, «способных по своему доброму желанию обогащать друг друга своим трудовым и духовным потенциалом». Для организации на уроке такой деятельности мы использовали и «технику действий», и режиссерский раздел учения о действии — «теорию взаимодействий». Так рождалось и оформлялось следующее направление нашей работы, которое мы назвали «артистизм педагогического труда». Задачу этого направления мы видели в том, чтобы прояснить и обогатить проблематику педагогического мастерства с помощью разработанной в театре «техники действий».

В 80-х годах нам стало известно о существовании международной всемирной ассоциации «Драма ин эдьюкейшен». Участниками семинаров и конгрессов этой ассоциации разрабатывались принципы широкого использования театрального искусства в школе. На уроках ученикам предлагалось импровизационно разыгрывать разные сюжеты не для показа их зрителям, а для тренировки поведения, общения, расширения своих знаний. При этом достигался эффект коллективной игры, веселого и увлекательного дела.

Знакомство с драмопедагогикой стимулировало нашу деятельность по отбору театральных форм, средств, приемов, активизирующих процесс детского коллективного познавательного творчества на *любом* уроке, *любом* учебном материале. Русский вариант драмопедагогики получил название «социоигрового стиля обучения». (Первоначально мы везде отстаивали написание нашего неологизма через дефис, но в конце концов смирились и с его бездефисным написанием в некоторых изданиях.)

При социоигровом стиле обучения театральная деятельность не сводилась к разыгрыванию обычных сценок. На уроке группками учеников «воплощалось» все, что угодно. Например, число-■-овой ответ на вопрос о том, сколько правил они помнят, или какой ответ в сложном алгебраическом примере они получили.

8 -⁵27§ 12. Социоигровая педагогика как драмогерменевтика

114

Свое число-ответ ученики по собственному выбору могли и пропеть, и скульптурно изобразить, и выразить — каким-то движением, хлопками и т.п. А все остальные участники урока становились зрителями—отгадчиками—судьями.

На уроке, проходящем в социоигровом стиле, «сценки» могут разыгрываться и по поводу нового сложного определения, формулы или личного мнения об изучаемом литературном произведении. Подготавливаются и исполняются такие сценки небольшими группками учеников тут же, на уроке, без долгих репетиций и особой актерской подготовки, обязательной, например, для детских театральных студий.

Как авторам и разработчикам «социоигровой педагогики» нам приходилось слышать, что учителя, особенно в начальных классах, всегда использовали и используют различные — например, дидактические — игры. *Но социоигровой стиль — это стиль всего обучения, всего урока, а не одного его какого-то элемента. Это не отдельные «вставные номера», это не разминка, отдых или полезный досуг, это — стиль работы учителя и детей, смысл которого — не столько облегчить детям саму работу, сколько позволить им, заинтересовавшись, добровольно и глубоко втянуться в нее.*

Для более глубоких и образных поисков в социоигровом стиле мы на семинарских занятиях одно направление объединяли с другим — «артистизм педагогического труда» с «социоигровой педагогикой». Но наиболее успешно своей цели мы стали достигать, когда к этим двум направлениям присоединили и герменевтику, разрабатываемую В.М. Букатовым параллельно с занятием детской театральной педагогикой и социоигровым стилем обучения.

Герменевтика — наука об искусстве понимания. Понимания как литературных, так и всяких других *текстов*: живописных, музыкальных, математических, справочных и т.п. Популярность герменевтики как области знаний, ориентированной на практические нужды воспринимающих, приходилась на конец XIX века. В 15 томе «Нового энциклопедического словаря» Брокгауза и Эфрона, вышедшего в 1913 году, в статье о герменевтике сказано, что она является наукой, отклоняющей «всякие директивы, откуда бы они ни исходили». В последней четверти XX века возникает новая волна популярности герменевтики, которая из науки прикладной становится, к сожалению, все более и более философско-умозрительной.

Первоначально в нашей исследовательской группе интерес к герменевтике в ее практическом варианте был связан с изучением процесса возникновения режиссерского замысла. И это направление научных интересов, хотя и было тесно связано с

ц5 **Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА** ходами театральной педагогики» и с развитием «социоигрового стиля обучения» — нами самими воспринималось как направление в нашей работе факультативное. Но в конце концов изначально и реально для нас существовавшая взаимосвязь всех направлений работы — «театральной педагогики», и «артистизма педагогического труда», и «социоигровой педагогики» и «герменевтики» — оказалась нами осознанной, что зафиксировалось в появлении нового, несколько непривычного и интригующего термина — д/?&могерменевтика.

Каждый учитель может корректировать свое поведение, менять и исправлять его элементы, если он ощущает и понимает влияние своего учительского поведения на основные и сопутствующие события урока, интерес учеников, их аккуратность, ответственность, настойчивость в овладении умениями и навыками. Тогда для учителя совершенствование его собственного поведения становится как бы целью, дающей освобождение от прежде абстрактных

педагогических разговоров о дидактических и воспитательных целях и задачах. Сущность такого освобождения мы и определяем термином дрялюгерменевтическая педагогика.

Переписывать в свой конспект урока цели и задачи, задания и упражнения из методик или чужих конспектов — легко и просто. Но работающие по таким конспектам педагоги, как правило, не замечают поведения ни своего собственного, ни учеников, не придают значения ни их радостям и огорчениям, ни направленности их усилий, ни их находкам. А следовательно, в учительской работе по таким конспектам педагогика отсутствует. Иными словами, когда работа учителя не строится на его внимании к взаимодействию с детьми, к общению с ними, и их между собой, то специфичность педагогического труда бесследно исчезает. Если же некоторые учителя, работая по одним и тем же конспектам, умудряются сохранять и неповторимость своего поведения, и неповторимость пришедших на урок учеников, то очевидно, что они руководствуются не только или не столько записанными в конспектах «классическими формулировками» целей и задач используемых упражнений и заданий, а чем-то другим, что и позволяет им достигать естественного разнообразия живых педагогических результатов. Драшгерменевтический подход как раз и ориентирован на это неуловимое «что-то другое», позволяющее педагогике быть реально практикующим искусством.

Д/хшогерменевтический подход к обучению является вариантом обучающего и воспитывающего *совместного проживания* Урока (занятия) всеми его участниками, включая учителя (преподавателя). Как направление в педагогике ф<шогерменевтика еще 8» § 12. Социоигровая педагогика как драмогерменевтика 116

ждет своего детального описания и более широкого распространения, основные же положения, проясняющие контуры ее органической целостности, следующие.

1. Доол/огерменевтика возникла и существует как сопряжение сфер театральной, герменевтической и педагогической.

2. Знания, умения и навыки каждой сферы, сохраняя свою специфичность, переплетаются со знаниями, умениями и навыками других сфер. Выявление как самих сфер, так и их содержания стало возможным благодаря этому взаимопереплетению. Поэтому д/гдл«?герменевтическим дефинициям не свойственна жесткая дискретность, они носят подчеркнуто условный характер, естественным образом и «перетекая» друг в друга, и отражаясь в каждой части целостности.

3. Центральными положениями *театральной* сферы являются: 3.1. ОБЩЕНИЕ. Жизнь человека заключается в том или ином общении. И человеческая культура существует, передается и развивается благодаря той или иной форме общения людей друг с другом. Театр как социальное явление дает нам три онтологических типа общения. Первый: *нелегальное* (партизанское) общение зрителей друг с другом в зале во время

спектакля. Второй: *фиксированно-ритуальное* общение актеров на сцене. (Ту же картину мы можем встретить и на школьном уроке за партами — нелегальное, партизанское общение учеников во время объяснения или опроса учителем материала, и у доски — чинно ритуальное, фиксированность которого определяется текстами учебников и программ.)

Известно, что смена фиксированно-ритуального общения на сцене общением подлинным, импровизационным (что при фиксированном тексте пьесы, казалось бы, невозможно!), освобождает зрительный зал от нелегального общения, и он начинает жить с персонажами *единой жизнью*, как бы растворяясь в происходящем. Это третий тип общения, демонстрируемый театром.

Такое общение возможно и на уроке. Когда одни ученики становятся учениками-импровизаторами, то интерес других к происходящему неизменно активизируется. Ученики-зрители начинают участливо считывать импровизационное общение (или участвовать в нем), извлекая при этом информацию гораздо более обширную, чем при лицезрении фиксированно-ритуального общения учителя с вольными или невольными *статистами*.

Забота о смене псевдообщения на сцене (или у доски) и «нелегального» общения в зале (или в классе) на общение подлинное, живое, импровизационное, увлекающее всех присутствующих, — роднит профессию режиссера с профессией педагога, хотя пути достижения этой смены у них явно разные.

(ц7 _____ Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

3.2. **ДЕЙСТВЕННАЯ ВЫРАЖЕННОСТЬ.** Жизнь человека можно рассматривать как цепочку определенных действий. Каждое из них проявляется в каком-то переделывании внешнего мира в интересах действующего лица. Тем самым оно оказывается выраженным и для зрителя-свидетеля, и для самого действующего лица.

г Актерское искусство строится на интуитивном убеждении, что если человек чего-то хочет, то это практически и как-то выразится. Если же это ни в чем не выражается, то нет и особых оснований утверждать, что человек этого хочет.

Неясность побуждений выражается в неясности действий. Но попутное и (или) параллельное совершение действий простых, ясных помогает и неясному побуждению *найти* какое-то выражение. Побуждение начинает проясняться или для самого действующего лица, или для окружающих, которые могут по этому поводу вступить с действующим лицом в общение, проясняющее и (или) корректирующее исходное побуждение.

Во время репетиции актеры в поисках «зерна» роли совершают великое множество попутных действий. Зрители же на спектакле, как и ученики на уроке, живут гораздо пассивнее, так как *ограничены* в совершении попутных действий.

На уроке учителю, по сути дела, дается право выбирать — сажать ли учеников в «зрительный зал», тем самым провоцируя их «хлопать ушами», или же устроить сорокапятиминутный репетиционный поиск каждым присутствующим своего, выраженного в действиях образа, «зерна».

3.3. МИЗАНСЦЕНА. Каждая возникающая ситуация пространственно как-то размещена, то есть занимает какую-то мизансцену.

Макро- и *микро*ситуациям соответствуют макро- и микромизансцены. Изменяя мизансцены, мы неизбежно в той или иной мере меняем ситуации. Как изменения позы, взгляда меняют микроситуации, так и изменения в размещении персонажей-Участников вносят изменение в макроситуацию.

Внимание учителя к макро- и микромизансцене предполагает как предусмотрительное ее изменение — нарушение прежней и (или) «выстраивание» новой — в одних случаях, так и ее заботливое сохранение в других.

Однообразие мизансцен является для живых людей противоестественным и чаще всего обнаруживает более или менее под-Невольное выполнение ими какого-то ритуала.

4. Ведущими положениями *герменевтической* сферы являются:

4.1. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПОНИМАНИЯ. Существует

Много толкований сущности и механизма понимания. С утили-

§ 12. Социоигровая педагогика как драмогерменевтика

Из

тарно-практической точки зрения особое значение имеет то, что понимание какого-то текста, предмета, явления всегда является индивидуальным, уникальным — правильность же понимания всегда относительна. По мере расширения жизненного опыта субъекта его понимания могут расширяться и (или) углубляться. Понимание есть не одномоментный и окончательный результат, а протяженный во времени процесс, которому постоянно сопутствует кажущаяся завершенность.

Безличное или обезличенное понимание есть равнодушие и к какому-либо пониманию отношения не имеет.

Понимание не есть запоминание и им проверяться не может (хотя само запоминание без какого-то, пусть иллюзорного, понимания, как правило, не обходится).

Непонимание как равнодушие следует отличать от осознания субъектом своего «непонимания». Последнее — так же, как «неправильное понимание» (в осознаваемом варианте или неосознаваемом) — является закономерным и неизбежным для всякого понимания этапом, в котором наиболее ярко проявляется индивидуальность и уникальность феномена. «Неправильное понимание» учителям следует не пресекать, подгоняя под ранжир безличной правильности, а поощрять, стимулируя его расширение и углубление, по ходу которых происходит самокорректировка многих представлений субъекта и объединение их в целостную систему.

начинается с выискивания чего-то знакомого. Но оно бывает затруднено отпугивающим обилием незнакомого, которое может быть всего лишь кажущимся. Тем не менее, понимание блокируется — соответствующая деятельность прекращается. Но оказывается возможной *бесцельная* манипуляция с текстом, предметом, явлением. Во время подобной манипуляции неожиданно в пугающей новизне субъекту начинает открываться хорошо знакомые стороны, и прежнее впечатление незаметно проходит. Так складывается *об-живание* субъектом незнакомого, по ходу которого оно становится уже «понятно непонятым». Происходит разблокировка понимания. Бесцельное манипулирование субъекта с чем-то незнакомым можно, как и любую деятельность, стимулировать со стороны. Когда задача понимания чего-то пугающе неизвестного с чьей-то подсказки заменяется какой-то посторонней и простой задачей, связанной с манипуляцией неизвестным или его частью (частями), то такую подсказанную манипуляцию называют *блужданием*. В отличие от самостоятельных бесцельных манипуляций блуждания всегда направлены на какую-то цель — хорошо зна-

Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

мую, достаточно легко достижимую и часто даже примитивную, но ни в коем случае не связанную с самим пониманием. Хотя в результате именно оно и начинает появляться.

4.3. СТРАННОСТИ. В понимаемом или понятом субъект может обнаруживать какие-то нелепости, бессмыслицы, странности. Это свидетельствует, что субъект готов отказаться (или уже отказывается) от *предыдущего* понимания как от поверхностного.

Выявление странностей в понимаемом является развитием понимания, его новым этапом. Когда количество обнаруживаемых странностей начинает превышать какую-то «критическую массу», то для субъекта наступает их взаиморазрешение новым смыслом. Странности исчезают, уступая место новому пониманию, более углубленному, детальному, эмоционально обновленному. «Критическая масса», необходимая для нового понимания, всегда индивидуальна.

Сами выявленные субъектом странности неизбежно носят отпечаток его индивидуальности, его жизненного опыта, и следовательно, они всегда так или иначе эмоционально окрашены. То, что для одного выглядит несомненной странностью, для другого странностью может уже не являться, для третьего — еще не являться, а для четвертого — странностью никогда не было и не будет.

Личный жизненный опыт позволяет субъекту как обнаруживать те или иные странности, так и, в конечном счете, взаиморазрешать их. Самостоятельность субъекта в обнаружении странностей, доступных уровню его восприятия, является гарантом самостоятельного и успешного их взаиморазрешения субъектом. Странности навязанные, чуждые искажают, замедляют или даже блокируют развитие понимания.

Учителя, по-разному относясь к выявлению учениками странностей, в большинстве своем не склонны эту работу на Уроке поощрять из опасения, что ученики увлекутся критиканством. Учителя обычно настроены на поспешное растолковывание всех странностей, обнаруживаемых учениками, не дожидаясь и не организуя их личных эмоциональных поисков смыслоразре-Шения. Тем самым они часто блокируют поступательное развитие процесса понимания, обедняя его эмоциональность, обезличивая его, подменяя суррогатом.

5. Центральными положениями сферы *педагогического мастерства* являются:

5.1. ОЧЕЛОВЕЧЕННОСТЬ. Педагогическая деятельность, как и всякая другая, не обходится без рабочих условных дефини-Ций. Они по необходимости дискретны (обособлены). Когда Привычная дискретность дефиниций распространяется на сами § 12. Социоигровая педагогика как драмогерменевтика 120

реалий педагогической практики, то она незаметно и невольно теряет свою очеловеченность, становясь механистичной.

Потеря очеловеченности неизбежно сказывается на объектах педагогической деятельности — учениках. Большая часть школьников начинает, например, воспринимать каждый день своей жизни поделенным на школьную (или урочную) *нежизнь* и послешкольную (или межурочную) *жизнь*. В результате потери целостности своей личной жизни они и человеческую культуру начинают воспринимать поделенно. Они оказываются носителями как собственной слаборазвитой «жизненной» культуры, так и культуры чужой, для них «нежизненной».

Механистичность может глубоко проникать в мировоззрение и деятельность учителя и стать привычной. Так, обучающим привычно «работу ученической головы» отделять от «работы ученического тела». Неосознаваемый механистический подход педагога к целостному живому организму ученика позволяет поочередно тренировать (развивать) части, его составляющие: на уроке физкультуры — ноги побегают, на математике — голова подумает, на уроке труда — руки поделают. Хотя очевидно, что очеловеченным и для учеников и для учителя станет только тот урок, на котором жизнь ног, рук, головы будет целостной, а их взаимосвязанность и взаимозависимость будет если не обязательной, то хотя бы легальной, то есть допустимой. Преподавание даже самого гуманитарного предмета может оказаться механистичным, неочеловеченным, если умственная работа учеников на уроке осуществляется в ущерб двигательной активности обучаемых.

Все сферы фамогерменевтики пронизаны очеловеченностью. Поэтому ориентация на нее — это не дополнительная нагрузка на педагогический труд, не «лишние хлопоты». Наоборот, эта ориентация облегчает и гармонизирует учительский труд за счет внутренней сопрягающей перенастройки уже имевшихся рабочих установок. Например, естественное для учеников желание подвигаться, плохо связываемое в представлениях учителей с механистическим изучением «высоких материй» учебного материала, а потому обычно не

допускаемое на уроке, — оказывается удобным и даже обязательным условием для организации как герменевтических блужданий, так и всех остальных вышеперечисленных фад/огерменевтических аспектов жизни: общения, деятельной выраженности, разнообразия мизансцен, заинтересованного понимания.

5.2. ПРИМЕРНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ. Примерное, «отличное» поведение (то есть заслуживающее похвалы) всегда ситуативно. Поведение, являющееся в одной ситуации «примерным», в другой таковым, уже не будет. Для учителей привычно хотеть при-

121 Часть I: ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА
мерного поведения от учеников. Педагогическое мастерство учителя зарождается от желания вести себя примерно самому. В:глазах своих учеников и коллег. Чем разнообразнее, труднее и многочисленнее ситуации, в которых педагогу удастся достичь примерного поведения, тем выше его мастерство.

Примерное поведение часто связывается с такими качествами, как внимательность, дальновидность, доброта, искренность, открытость и т.д. При этом способ развития этих качеств каждому учителю остается неведом. Знание педагогического *языка поведения*, первоначально разработанного в театральной теории действий, как раз и позволяет учителю при желании эти качества в себе развивать. Нередко учитель искренне желает быть отзывчивым, но не замечает, что не отдает вовремя инициативу, ситуационно не меняет «дистанцию» во взаимоотношениях, несдержан или неловок в демонстрации своих сил, неустойчив в поиске общих интересов или в следовании им. Когда же он с помощью «языка действий» начинает выделять, прочитывать, осмыслять свое поведение и реально видеть другие возможные варианты, то его желание стать, например, более отзывчивым находит свое практическое применение.

Поведенческая грамотность учителя, сопрягаясь с его желаниями, позволяет ему стать подлинным хозяином своего поведения, разрушает слепую зависимость от своих не всегда ситуационно уместных, но привычных, излюбленных или стереотипных поведенческих ходов и приемов.

5.3. ДИХОТОМИЯ*. Умение к каждой неизбежно дискретной дефиниции педагогической деятельности находить дихотомическую равновозможность позволяет «оживлять» условную дискретность, «обезвреживая» ее механические влияния. Дихотомия, использование которой возможно в любом моменте педагогической деятельности, открывает ветвящуюся вариативность.

Например: при обучении объясняет и проверяет заданное обычно учитель. Дихотомия подсказывает вариант — ученик, Сам по себе этот вариант известен и не очень привлекателен, но повторное использование дихотомии умножает количество вариантов, среди которых появляются и такие, которые могут увлечь Учителя. Из привычного — один ученик (или, по-прежнему, учи-

* Термин дихотомия (от греч. *dichotomia* — разделяю на две части) в логике обозначает деление объема понятия на две взаимоисключающие части, полностью ^{Ис}черпывающие объем делимого (см. Краткий словарь по логике //

Под ред. МП. Горского. — М, 1991). В ботанике этим термином обозначается один из типов ветвления у растений, когда старая ось разделяется на две одинаково развитые ветви. Употребляя в своих рассуждениях данный термин (который в свое время был нам подсказан Е.Е. Шулешко), мы исходим из образа дихотомического ветвления растений. § 12. Социогровая педагогика как драмогерменевтика 122

тель) объясняет одновременно всем — возникает вариант: ученик (или учитель) одно и то же объясняет не сразу всем, а поочередно, переходя от парты к парте. Или — после нового дихотомического колена — не от парты к парте, а от компании к компании.

Когда одной компании ученик-учитель дает задание, или объясняет, или проверяет, то чем занимаются остальные компании? Может быть, объясняющих, задающих, проверяющих учеников будет несколько? Или компании (группки) учеников работают в разном ритме? Установка на педагогическую дихотомию помогает осознать, что законную пару к привычному единому ритму работы класса на уроке составляет не менее педагогически эффективный и выгодный ритмический разный.

Уверенность в том, что каждая дефиниция есть часть дихотомической пары (то есть, существует ее противоположащая *равновоз-возможность*), и в том, что в каждом моменте педагогического процесса можно увидеть какую-то дихотомическую *равновозможность*, позволяет учителю находить и осуществлять *педагогический* маневр и пользоваться обходными путями. В такие моменты своего труда он становится импровизатором, творцом. А профессиональные дефиниции — одним из предлогов его импровизации. Чем обширнее и разнообразнее профессиональный багаж — тем чаще и неожиданнее учительские импровизации.

6. Драмогерменевтика как педагогическое направление предполагает не обучение ее последователей единому стилю, образцу, приемам, а нахождение каждым из них своего собственного, индивидуального стиля, системы приемов, собственной методики (при условии особым образом организованной соответствующей практической и теоретической ненавязчивой помощи). Укрепление доверия к себе — лозунг, обращенный и к ученикам, и к учителю.

7. Освоение фол/огерменевтики неизбежно связано с накоплением личного педагогического и жизненного опыта. Чем старше педагог, тем более связно могут формироваться его представления о фол/шгерменевтике. Разница в профессиональном и жизненном стаже обуславливает одновременное существование несхожих пониманий, толкований, осуществлений *драмогерметь-тики*, что закономерно и нормально.

8. Доомогерменевтику можно рассматривать как профессиональную игру, построенную на открытии содержаний в формах и форм в содержаниях.

Часть II

СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ «ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ»

ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ»

Тема 1: Выразительность речи учителя

Игровые упражнения для расширения диапазона словесных воздействий

Чуткое восприятие особенностей поведения как своего, так и собеседника, а также свобода и вариативность в общении могут и должны стать для учителя объектами совершенствования и развития. Этому может быть посвящен очередной педсовет или их цикл, если доклады учителей заменить на выполнение всеми присутствующими не очень сложных упражнений из театральной педагогики. Как показывает практика, проведение этих упражнений не вызывает особых трудностей и эффективно сказывается на заострении педагогического интереса к «языку действий».

Так, например, всем участникам педсовета можно предложить упражнение **СКУЛЬПТУРЫ**. Учителя, разбившись на четыре группы, в каждой из них договариваются, кто будет «актером», «режиссером», «скульптором» — все остальные в группе становятся «глиной» для скульптур. Ведущий (в нашем примере им был завуч средней школы) разложил на столе карточки, на которых написано:

- «Я приказываю!»
- «Я предупреждаю!»
- «Сейчас я вас удивлю!»
- «Как вам не стыдно!» и т.д.

Карточки раскладываются надписями вниз, после чего один из учителей, выбрав наугад, переворачивает карточку и зачитывает вслух, что на ней написано — прочитанное становится для всех групп общей темой.

После этого школьные столы в классе были сдвинуты к стенам, и в освободившемся пространстве каждая группа приступила к работе. Тема 1: Выразительность речи учителя

124

Сначала «актер» с помощниками в своем «кружке» сыграл заданную тему. «Режиссер» помогал советами, подсказывал слова и окружающие (предлагаемые) обстоятельства этюда-сценки. После этого «скульптор» начинал лепить из своих педагогов фотографию сыгранного.

Подчеркнем, что все четыре группы работали в одном классе, и это с режиссерской точки зрения очень правильно — если какая-то из групп уйдет из класса «порепетировать» в другое помещение, то единая рабочая атмосфера нарушится, что неизбежно отразится и в появлении у «выступающих» скованности, и в потере интереса у «зрителей». Во время работы учитель, ведущий педсовет, курсировал между работающими кружками и подбадривал отстающих или поторапливал увлекшихся, координируя таким образом общий ритм работы.

Когда все группы были готовы, ведущий объявил «вернисаж», и каждая из групп выставила свой вариант скульптуры (две команды выставили скульптуры не одиночные, а многофигурные). Не занятые в «скульптурах» учителя стали,

разумеется, сравнивать, обсуждать варианты, отмечать схожесть и различие, степень достоверности, выразительности и точности. Особо ценно было то, что некоторые педагоги обращали особое внимание на направление и «содержание» взгляда, положение корпуса, головы, рук, ног, то есть на те компоненты, из которых и складывается «язык» бессловесных действий.

После такой своеобразной разминки все учителя уселись на стульях в круг (столы остались, сдвинутыми к стене), который ведущий «разбил» на два полукруга и, дав каждому полукругу одну и ту же фразу: «Я жду тебя уже битый час», — объяснил, что после небольшой тренировки каждый в полукруге произнесет один и тот же текст, не повторяя предыдущих вариантов подтекста. Потом учителя каждой группы демонстрировали, как они произносят заданную фразу по-разному, не повторяясь, в то время как противоположная команда увлеченно и придирчиво принимала их работу. Подобный стиль обучения (в данном случае — обучения педагогов замечать «мелочи» поведения и порежиссерски усматривать в них те или иные цели) называется *социоигровым*. Стиль этот, как, видимо, помнят внимательные читатели, является результатом синтеза дидактики (науки об обучении) с театральной педагогикой.

При проведении педсоветов социоигровой стиль может использоваться не один раз. Для продолжения добровольного самостоятельного развития чуткости к бессловесным и словесным действиям, составляющим наше поведение, учителям можно предложить и более сложные, но не менее увлекательные задания, связанные со словесными воздействиями. Повторим, что

Часть II: СЕМИНАР_

125

ПРАКТИКУМ...

воспитание и обучение неразрывно связано с умением воздействовать на учеников в ходе общения, с влиянием на их поступки, со стимуляцией их позитивной активности и сдерживанием тенденций негативных. Эти умения выходят за рамки любой прикладной предметной методики и составляют персональную педагогическую технику, которая явно перекликается с отдельными моментами актерского мастерства и может на него опираться.

И взрослые, и дети склонны не осознавать свои более или менее виртуозные навыки воздействия на партнера. Поэтому на педсоветах-практикумах по педагогической технике учителям через актерские этюды (часто этюды-шаржи) приходится переоткрывать то, чем они постоянно пользуются дома и на работе, не отдавая себе отчета, как они это делают.

Упражнение **ЗАРИСОВКИ** заключается в том, что учителя, объединившись в тройки (двое — «исполнители», третий — «режиссер»), показывают небольшие импровизации, в которых наугад выбранное ведущим среди лежащих на столе карточек одно и то же действие (приказывать, просить, упрекать, ободрять, удивлять, предупреждать, отделиваться, объяснять, узнавать, утверждать и звать) выполняется разными людьми, а кем именно — указано на другой карточке, также выбранной наугад, но уже «посыльным» от каждой тройки. Когда свою импровизацию показывает одна тройка, все остальные учителя

пытаются отгадать, что было написано на доставшейся им карточке. Подчеркнем — чтобы «зрителям» было, что отгадывать, «исполнителям» приходится в своих «зарисовках» избегать *слов-подсказок*. Так, если тройкам досталось ПРОСИТЬ, то произнесение в этюде слов типа «я тебя очень прошу» или «умоляю» будет откровенной подсказкой, так же как при задании УПРЕКАТЬ — использование слов: «как же тебе не стыдно». Когда учитель начинает понимать, что, Например, фразами, банально подсказывающими действие ОБЪЯСНЯТЬ («слушайте меня внимательно», «я сейчас все расска- *У»), можно и *упрекать*, и *просить*, и *приказывать*, то его природная чуткость к «языку действий» явно обостряется и, тренируясь, укрепляется, повышая педагогический профессионализм.

Так, на одном педсовете учителям удалось увидеть и почти правильно угадать (что свидетельствует о хорошем уровне точности и работы учителей-исполнителей и восприятия учителей-³РИтелей) такие варианты:

1- «Ободряет» барыня 4. «Объясняет»

2. 3.

барыня
старушка
девочка

5. 6.

7.

учитель ребенок глупый человек умный человек **Тема 1: Выразительность речи учителя**

126

К этому же типу заданий относится упражнение **РЕЧЬ ЭКСКУРСОВОДОВ**. Учителя тянут билетки, в которых указаны характеры экскурсоводов. Например:

- восторженный энтузиаст
- новичок
- ученый-исследователь
- формалист
- глупый ментор
- недоверчивый перестраховщик.

Педагогам, выполняя этюд, приходится искать тот способ словесного воздействия (или сочетание способов), который позволяет воплотить заданный характер, сделать его узнаваемым. Речь каждого экскурсовода особенная, сложная по составу действия, но имеющая один определенный стержень, который и важно поймать учителям для повышения своей квалификации.

Задание «речь экскурсовода» требует выдумать ситуацию, может быть, использовать какие-то элементы костюмов, вспомнить какую-то, пусть даже примитивную, драматургию. На это нужна смелость, которая обязательно присутствует, если подобные педсоветы проходят не реже раза в полугодие.

Тогда социо-игровой стиль их проведения будет, «конденсируясь», все быстрее и легче обеспечивать учителям комфортное самочувствие на подобном педсовете-практикуме.

Сконструировано много социо-игровых упражнений по отработке навыка свободного употребления словесных воздействий. Вот основные из них.

ХОЗЯИН ГОРЫ. Все учителя сидят в полукруге. Один стул в центре полукруга для хозяина горы. Учитель, вызвавшийся быть хозяином, тянет билет с подтекстом (опорным словесным действием). Он усаживается на стул и будет хозяином до тех пор, пока на любые вопросы, просьбы, приказы будет отвечать заданным подтекстом.

Сидящие в полукруге пытаются «спихнуть его с горы», то есть задать такой вопрос, на который «хозяин» заданным подтекстом ответить не сможет. Тот, кому удастся поставить «хозяина» в тупик, тянет новый билет и занимает стул «хозяина». Теперь уже его пытаются «сбросить» с горы. Упражнение очень нравится учителям, в ходе его выполнения возникает много смешных моментов. В нем, помимо пластичности и чистоты в использовании опорных действий, хорошо тренируется фантазия и находчивость, также весьма важные в педагогической работе.

Часть

II: СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ...

12

ЗАМОК И КЛЮЧИКИ. На стул в центре садится один из Присутствующих — он «замок», который «откроется», то есть выполнит просьбу, команду своих коллег, если эта просьба или команда будет произнесена тем способом, который указан в билетике. Если же подтекст просьбы не совпадает, то «замок» отказывает автору просьбы, используя при этом тот самый подтекст, которым только что безуспешно пытался «открыть замок» автор просьбы. Когда же подтекст угадан, тот, чья просьба была выполнена, вытягивает новое словесное воздействие — «ключик», которым он будет открыт, и занимает место в центре. Если усилия присутствующих слишком не равны — одни активны, все время пробуют и часто «открывают замок», а другие пассивны, медлительны и поэтому не попадают на стул ведущего («замка»), — то упражнение быстро теряет привлекательность для участников. В этом случае можно посоветовать следующие «усовершенствования*»: все «ключики» разбиваются на три группы.

- I группа — подсказчики. Из их числа будет назначен открывающий «ключик». Остальные будут ему напоминать (пользуясь при необходимости тетрадями) те воздействия, которые он еще не использовал, то есть помогать «подбирать ключи».

- II группа — протоколисты. Они будут фиксировать на листочках последовательность применения словесных воздействий (фиксировать не то, что наметила I группа, а то что реально получилось у их «открывающего»).

- III группа — судьи. Узнав из билета подтекст, «замок» отдает билет судьям. Если они видят, что замок не открывается, хотя «ключик» был подобран

правильно, то сообщают присутствующим, что «замок заржавел» или «сломался».

После каждого кона все группы меняются местами против или По часовой стрелке: подсказчики становятся судьями, судьи — Протоколистами, протоколисты — подсказчиками, которые выбирают в своей группе нового «ключника». При таком варианте упражнения активность участников выравнивается и упражнение получается живым.

В упражнении «замок и ключики» ведущему целесообразно °особо отмечать стремление «ключика» или «замка» к правдивости, Естественности поведения. Например, одно дело, когда «замок» открывается молниеносно (то есть выбивается из игры — начина-^{ет} улыбаться, сообщать словами, что «ключик» угадан), и дру-^{го}е — когда «замок» открывается не сразу, но не потому, что он не Увидел «ключика», а потому, что сидящий в центре стремился оправдать свое согласие, сделать его естественным и потому согла-^{лся} не вдруг, а поколебавшись. Хорошо, когда «ключики» это ^ чувствуют и подыгрывают в естественности, максимально

Тема 1: Выразительность речи учителя
скрывая заданность общения. Все это открывает учителям в упражнении особый интерес, давая навыки, которые будут им очень полезны в педагогической работе. Добавим, что, меняя способы воздействия на партнера, педагоги начинают чувствовать выразительность этой смены и сталкиваются с секретами появления настойчивости в поведении.

ЦЕПОЧКА ПОДТЕКСТОВ (словесных действий). Все получают от преподавателя цепочку-партию из 3—4 опорных словесных действий. Например: упрекать, просить, намекать, объяснять. Участники придумывают (выбирают) задачу и, добиваясь ее решения в этюде, применяют именно эту последовательность воздействий. То есть находят такое поведение, которое бы соответствовало заданной «цепочке» и зависело от поведения партнера, его сопротивления выбранной исполнителем цели (которую ни в коем случае не следует объявлять заранее). Исполнителю приходится находить уязвимые места в обороне противника именно в тех разделах сознания партнера, которые заданы в цепочке-партии. Способ оправдания перехода от одного словесного воздействия к другому в этюде — принципаально импровизационный, но законы его протекания универсальны: оценка («стоп-кадр», неподвижность), перестройка, воздействие новым способом на партнера. Пропуск любой ступени выявляет ложь. Длительность же ступеней может быть разной (от секундной до затяжной).

УГОЛ ЗРЕНИЯ. На «площадку» выходят 3—4 человека. Перед выходом каждый из них вытянул билет, на котором указано одно из одиннадцати опорных словесных воздействий. Обговорив место действия, исполнители начинают этюд-импровизацию. При этом каждый пользуется только одним способом словесного воздействия (всегда только *упрекает* партнеров, или *ободряет*, или *удивляет* и т.д. — правда, эти воздействия можно использовать и с небольшими оттенками). От исполнителей требуется держаться

единственного заданного действия, что бы с ними не случилось и что бы ни происходило вокруг. Для того, чтобы в ходе подобной импровизации у исполнителей возникали соответствующие «аргументы», им нужно воспринимать окружающую ситуацию всегда под одним углом зрения. Тогда в любом поведении партнеров они увидят предлог для упреков, для ободрений, для удивлений и т.д. Заданный «угол зрения» определяет как бы особую логику их поведения.

ТАТЬЯНА (всегда *узнающая* — Светлане): Ты сегодня позвонишь Ивановой?

АНДРЕЙ (всегда *упрекающий* — Татьяне): Что ты пристала к ней. Она уже устала.

129

Часть II: СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ...

СВЕТЛАНА (всегда *приказывающая* — Андрею): Отойди от нас

АНДРЕИ (всегда *упрекающий* — Татьяне): Ты говоришь это мне?

СВЕТЛАНА (всегда *приказывающая* — Татьяне): Повтори.

ТАТЬЯНА (всегда *узнающая* — Андрею): Ты не уйдешь, как просит Светлана?

И т.д.

В заключение повторим, что мы уверены — и наша работа с учительскими коллективами подтверждает эту уверенность, — что восприятие особенностей поведения (и своего, и собеседника), как и свободная вариативность в общении могут и должны стать для учителя объектами совершенствования и развития.

Тема 2. Опыт перевоплощения

через изменение логики взаимодействия с партнером

Инициативность (поступательность) — оборонительность

По ходу семинарского занятия его участники играют этюды. Перед теми исполнителями, кто должен держать инициативу в этюде (вести наступление), часто возникают проблемы поиска аргументов, изобретательности в ходах, поступках, без которых поведение не может быть настойчивым.

Причина затруднений часто кроется в недостаточной мобилизованности, точнее — в ее формальности, оторванности мускульной готовности от готовности психической. Мобилизация оказывается простой, прямолинейной. Чтобы помочь играющим почувствовать на площадке мобилизацию, можно предложить им следующее задание. Каждый у себя в тетрадке записывает колонку интересных ему тем. Например, спорт, книги, техника, домашние животные. Затем — колонку с темами, которые, по их мнению, могут быть интересны партнерам. Например, музыка, фантастика, кинофильмы, вязание и т.д. Затем все участники делятся по парам, чтобы играть этюд, в котором один партнер (подробности о нем придумывают сами исполнители) пытается сделать все возможное, чтобы другой партнер (который будет вахтером, билетером, гардеробщиком, контролером) разрешил ему пройти через свой пост. Первый

исполнитель в этюде должен нести наступление для осуществления своей цели, а второй — Держать **оборону**. Паре исполнителей назначается пара суфлеров
9-527

Тема 2: Опыт перевоплощения...

130

(целесообразно суфлерами делать ту пару, которая после этого этюда пойдет на площадку сама). Обороняющийся выбирает из любой колонки тем в тетради суфлеров одну и держит ее в тайне от партнера. Если наступающий в своих попытках нащупать общий интерес (то есть предмет, волнующий партнера) натолкнется на задуманную тему, то партнер перестает обороняться и поддерживает тему разговора.

Задание, которое мы сейчас излагаем, в театральной педагогике называется «поиск платформы». Участникам семинара объясняется, что если нам что-то очень нужно от партнера, то обычно в жизни мы его сначала подготавливаем к согласию. Если без подготовки, сразу изложить просьбу, то партнер часто, механически отделяясь, говорит «нет», после чего добиться от него «да» бывает очень трудно. Отсюда правило: избегать первого «нет». То есть сначала лучше поговорить на посторонние темы: о погоде или спорте, магазинах или вязании, и если разговор будет получаться, то далее, как бы между прочим, можно изложить и свою проблему. Тогда шансов получить в ответ бездумное, механическое, трудно поправимое «нет» будет гораздо меньше. Найденная тема — это платформа, способная «выдержать» проблему. Если не найти, не нащупать этой платформы, то проблема «утонет в болоте».

Начинается этюд. Студентка потеряла номерок. Она подбегает к полусонной гардеробщице.

— Тетя Катя, — сообщает студентка, — в буфете сосиски продают, все преподаватели уже туда пошли.

— Да надоели эти сосиски, так, одно название только, — вяло отвечает гардеробщица.

Видно, что студентка не собирается продолжать тему. Зрителям видно и то, что ей что-то нужно (видно ее сложную мобилизованность), и что она пытается найти общую платформу.

— А вы кофточку на прошлой недели вязали... — начинает студентка.

— От этих спиц в глазах только рябит и пальцы ломит, — вздыхает тетя Катя.

Студентка растеряна. Выразительная оценка — поиск тем, подходов. Суфлеры, пользуясь своей тетрадкой, подсказывают темы. Девушка умело скрывает подсказку, отыгрывая, что ей самой пришла в голову эта мысль. Этюд продолжается. Вот и еще две темы испробованы. Мобилизация не падает, но «нужной» темы так и не найдено.

— А у меня вчера попугайчик заболел, — с грустью сообщает вдруг студентка.

131

Часть II: СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ...

— Попугайчик? — оживает гардеробщица. А у тебя попугайчики дома живут? Говорила я своим — купите вы внучке попугайчика, а они щенка купили. А он месяц назад под машину попал — уж как внучка плакала! И давно он у тебя, попугайчик?

— Два года. А теперь вот заболел. Сидит нахохлившись и не ест. Он у нас ручной — Кеша.

— А он у вас разговаривает?

Диалог завязался. После небольшого обсуждения самочувствия попугайчика (угаданная тема — «домашние животные»), который действительно жил дома у исполнительницы и немного прихворнул, она вспоминает о потерянном номерке. Гардеробщица по-доброму начинает ее журить, но ей самой ясно, что отдаст она студентке пальто без скандала и даже с некоторым удовольствием. Студентка заверяет, что как только она найдет номерок, обязательно принесет его гардеробщице — а то ведь сколько номерков уже потеряно, а бедной тете Кате отвечать, — и, получив пальто, счастливая, убегает с площадки. Этюд закончен. На площадку выходят и готовятся те, кто был суфлерами, а их суфлерские места занимает следующая пара.

Во время подобных этюдов на наступательность (инициативность) со сложной мобилизованностью участникам семинара дается возможность интуитивно познакомиться с разными параметрами общения (дружественностью—враждебностью, силой—слабостью, деловитостью—претенциозностью), что позволяет позже на этой основе строить изучение каждого параметра в отдельности.

Во время занятий не у всех и не сразу получают этюды «на платформы». Случается, что тот или иной исполнитель, перебирая темы в поиске единственно нужной, теряет свою основную задачу, и тогда его поведение на площадке становится бесцельным. Бесцельным становится и разговор, возникающий на площадке. Это хорошо видно из зрительного зала остальным участникам семинара. Они сами ставят диагноз — «болото». В этом случае этюд прекращается, и проводится небольшое обсуждение. «Семинаристы» отмечают, в какой момент исполнитель, ведущий наступление, потерял мобилизацию, потерял свою задачу, цель наступления.

Деловитость — претенциозность (позиционность)

Взаимоотношения между людьми всегда в чем-то проявляются. Любое произнесенное слово, любое действие и любой поступок сами по себе могут иметь тот или иной **предметный смысл**, Независимо от того, что в них проявляется и **отношение** к партне-^{РУ}- Последнее обнаруживается не столько в этих действиях самих

УТема 2: Опыт перевоплощения...

132

по себе, сколько в том, как они в каждом конкретном случае выполняются, то есть иногда — в тончайших оттенках, в мельчайших подробностях выполнения даже самого простого действия. Можно точнейшим образом выполнить

конкретные просьбы человека и в то же время проявить пренебрежительное или, наоборот, слишком уважительное к нему отношение, вызывая у него ту или иную ответную реакцию, связанную с выяснением, пересмотром или утверждением заявленного поведением партнера взаимоотношений.

Наступление (общение) из-за взаимоотношений между партнерами в теории театрально-исполнительского искусства называется **позиционным (претенциозным)**, в отличие от другого варианта, который условно называется **деловым**.

Повторим, что позиционное наступление может быть направлено как на сближение (улучшение) отношений, так и наоборот, на их ухудшение. В первом случае наступающий стремится сократить дистанцию между собой и партнером, сблизить отношения. Это разного рода лесть и заискивание, более или менее прикрытые. С целью сближения наступающий стремится доставить партнеру удовольствие то своим пониманием его исключительных достоинств, то предвосхищением любых его суждений, вера в справедливость которых тут же демонстративно декларируется. Во втором случае наступающий стремится увеличить дистанцию между собой и партнером, исходя из представления о том, что партнер ведет себя не так, как следовало бы, ибо претендует на то, на что не может, не должен, не имеет права претендовать. Следовательно, его нужно поставить на место, унижить в более или менее открытой форме. Со стороны это всегда выглядит как предъявление наступающим претензий своему партнеру.

Этюды на позиционные наступления, как правило, вызывают интерес как у исполнителей, так и у зрителей — участников семинара. Во время позиционного наступления ярко проявляется поверхностная «дешевая» эмоциональность исполнителей, которой далеко до подлинно художественной. Большинству играющих легче даются наступления типа «ставить на место». Предупредительность в этюде, наступление за осуществление цели «унижением себя» технически дается гораздо труднее, хотя именно эта трудность развивает артистические качества личности, оказывает психотерапевтическое воздействие на характер любого человека. Отметим, что для некоторых учителей позиционное наступление за сближение дистанции довольно долго остается недостижимым. Но их зрительские впечатления об удачных работах других участников семинара не пропадают даром, и результаты их воздействия начинают сказываться рано

133

Часть II: СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ...

или поздно. Руководителю семинара следует предоставлять таким учителям возможность дольше других осваивать столь трудное для них позиционное наступление за сближение.

Напомним, что в повседневном обиходе часто возникают кратковременные позиционные стычки (типа «ставить на место»), во время которых речь идет не столько о деле, сколько о характере его выполнения. Это выражается в

претензиях примерно такого порядка: «Сколько раз я тебя просила...», «И вообще, когда тебе говорят...», «Ты никогда не выслушаешь...», «Я-то давно все понимаю, а вот ты...» и т.д. и т.п. Такого рода перебранки — позиционные стычки (претензии на какую-то другую дистанцию во взаимоотношениях) наглядно иллюстрируют противоположность направленности позиционной борьбы всякому деловому взаимодействию. Они всегда мешают делу, отвлекают от него, а иногда и ведут к обострению даже тех недоговоренностей, которые неизбежны и вполне совместимы с продуктивным деловым сотрудничеством. А если эти, иной раз пустяковые, расхождения возводятся в принцип, то происходит позиционная ссора. Некоторые люди (и это важно помнить учителям) склонны почти любое дело переводить на выяснение отношений, на предъявление претензий партнеру.

Дружественность — враждебность

В жизни у любого человека есть цели, отличающие его от Других людей, и есть такие, которые объединяют его с другими. Человек бывает занят и теми, и другими. Но при взгляде со стороны на его поведение достаточно легко обнаруживается, какие именно цели, интересы и идеалы для него более значимы — те ли, которые объединяют (делая его поведение **дружественным**), или те, которые разъединяют его и окружающих (делая его поведение **враждебным**).

Дружественность раскрывает человека, враждебность закрывает его и психически, и физически — телесно. Враждебность мобилизует человека с некоторым скрытым излишком — запасом на случай нужды в дополнительных усилиях. Дружественность обнажает действительную степень заинтересованности — освобождает и облегчает тело. Поэтому дружественность, при меньшей мобилизованности, проявляется в большей свободе и Легкости движений, а враждебность, при большей мобилизованности — в скупости, точности, лаконичности движений.

В деловой борьбе дружественность располагает к пользованию инициативой — к **наступлению**. Враждебность — к тому, распорядиться инициативой или к обороне. Вообще пере-Тема 2: Опыт перевоплощения...

134

ход в деловой борьбе к обороне при малейшей к тому возможности, ее упорство и скупое использование инициативы являются верными признаками враждебности партнера.

Позиционное наступление любой направленности (увеличивать дистанцию между партнерами или уменьшать ее) можно вести и дружественно, и враждебно. Задача «ставить партнера на место» обычно сочетается с враждебностью. А «возвеличивание себя» тяготеет к дружественности. Чем больше искусственности и меньше искренности в борьбе за сближение, тем яснее в «восхвалении партнера» проявляется лесть, а в «унижении себя» — угодничество. И то, и другое требует обдуманности словесных аргументов, точности формулировок, тщательности проговаривания, а все это вместе

свидетельствует о разности интересов в той или иной степени. Подлинно дружественные комплименты непроизвольны.

Яркий признак дружественности — право на непринужденную улыбку, даже в относительно остром столкновении. Враждебность исключает возможность такой улыбки даже в столкновении мимолетном, малозначительном.

На семинаре исполнителям этюдов почти всегда легче дается враждебность, чем дружественность. Поэтому с первых же этюдов на изучение и освоение дружественности и враждебности нужно оберегать исполнителей от враждебности (особенно выраженной не очень ярко) как от линии наименьшего сопротивления. Даже там, где она будет необходима, ее следует сдерживать. В этюдах дружественность практически легко заменить на враждебность, так же, как деловую борьбу — на позиционную. Обратные замены, напротив, трудны — они требуют полной перестройки всего поведения. Позиционная борьба уместна, когда невозможна дружественность. Некоторая степень дружественности почти всегда возможна, если возможен диалог.

В способности и умении проявлять дружественность в общении в значительной степени кроется секрет человеческого обаяния. И учителя, глядя на учебные этюды участников семинара, начинают наглядно убеждаться в этом.

Овладеть секретами дружественности учителям вначале может помочь такое задание. На площадку вызывается желающий. Его задача — держать враждебную оборону. Все остальные участники семинара по желанию выходят на площадку и, добиваясь своей цели, выполнение которой зависит от враждебно настроенного партнера, пытаются «пробить» оборону. Задача исполнителей — как можно дольше продержаться в дружественном наступлении, не скатываясь до враждебного. Возникает творческое соревнование — кто дольше продержится — в ходе которого и происходит интуитивное постижение участниками

135

Часть II: СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ...

упражнения секретов дружественности, которое руководитель семинара при общем обсуждении поможет сформулировать словами, оформить в знания.

Сила — слабость

В комнату вошел человек и обратился к одному или нескольким из присутствующих. Если мы обратим внимание, то увидим — вошел ли человек, считающий себя равным, считающий себя сильнее или слабее того, к кому он обратился. Например, вошел ли товарищ по работе, начальник или проситель. Разумеется, мы можем ошибиться — бывают начальники скромные, просители самоуверенные и товарищи по работе самые разные. Это-то и любопытно — мы увидим не должностное или служебное положение человека, а его субъективную психологическую позицию.

Во взаимодействии людей сила каждого измеряется силами других. Накапливая силы, человек стремится не просто «знать», а знать лучше или не хуже, чем знают другие, не просто «уметь», а уметь лучше других, не просто «разбогатеть», а быть богаче или не беднее других — любые возможности

привлекательны только в сравнении с возможностями других людей, причем практически не всех других, а каких-то определенных.

По справедливому замечанию П.М. Ершова в книге «Режиссура как практическая психология» представление о своих силах зависит от представлений человека о себе самом, что является следствием того, как и сколь успешно человеку приходилось бороться.

Свое возможности (силы) люди нередко видят в глубине и точности понимания факторов, в находчивости, в ценности своих знаний, в правильности своих прогнозов. Тут каждый мерит на глаз и более или менее на «свой аршин». Глупый человек может быть Уверен в силе своей мысли, поэтому может вести себя самоуверенно. На этом построены многие забавные эпизоды в комедиях. В трагедиях же мы часто видим, что убежденность персонажа в правоте идеи, увлеченность даже недостижимой целью, уверенность^В ее конечном торжестве оказывается реальной силой, иногда превосходящей все другие значительные силы.

В жизни поведение слабого человека от поведения сильного Мы отличаем безошибочно. То, что для слабого важно, значительно, сильный может не заметить вовсе. Это обнаруживается в **оценках**.^осе, что входит в состав оценки (неподвижность, полегчение или по-тяжеление тела, изменение степени мобилизованности), ярче, опре-^{1е}леннее видно в оценках слабого, чем в оценках сильного. Тема 2: Опыт перевоплощения.

136

Слабый надеется на успех, но не может быть уверен в нем. Поэтому успехи, достижения, победы являются для него большей неожиданностью, чем для сильного.

Сильный воспринимает исполнение своих требований, как должное, а противодействие и неповиновение — как нечто неожиданное, ненормальное. Сильный удивляется противодействию партнера, слабый — его уступкам и своим успехам.

К началу борьбы слабейший всегда более мобилизован, чем сильный. Но в мобилизованности слабого всегда видна суетливость.

Для сильного характерны пристройки сверху, для слабого — снизу.

Самоуверенность, независимость освобождают тело. Все действия сильного спокойны, четки, ясны, завершены. Действия же слабого осторожны, мелки, суетливы, неотчетливы. Если сильный, например, «просит», то он именно просит, а не клянчит, не выпрашивает, как слабый.

Слабый добывается только крайне необходимого, а так как он при этом не вполне уверен в успехе, то отсюда и торопливость, которая влечет за собой ошибки, оплошности, исправлять которые слабый начинает с еще большей торопливостью. Так возникает суетливость в речи, движениях, в поведении в целом.

Участники семинаров с удовольствием играют в этюдах сильных людей и гораздо менее охотно — слабым. При подготовке этюдов им очень часто

начинают мешать штампы. Например, две исполнительницы задумали этюд, где действующими лицами являются мать и дочь. Невольно они начинают играть мать сильной, а дочь — слабой. Но такой этюд может оказаться скучным, а следовательно и эффективность его для учителей-семинаристов будет минимальной. Тогда руководителю семинара стоит посоветовать исполнителям сыграть наоборот: мать — слабая, а дочь — сильная. Начинается этюд. Мать суетится, мечется, а дочь лениво обороняется. И хотя исполнительница роли дочери пошла по наилегчайшему пути (оборона сильного), этюд оказался все же интересен участникам семинара. Они вдруг увидели сатиру на равнодушие и иждивенчество дочери. Более того, они увидели, как эту сатиру можно создать, а это очень ценный опыт для учителей, осваивающих социо-игровой стиль работы.

Руководителю семинара приходится учитывать, что в обыденной жизни люди часто путают проявление силы с позиционной борьбой типа «ставить на место». Они иногда даже не представляют себе, что сильный может быть настойчив в чем-то другом, кроме «ставить на место». В этом случае словесные объяснения не помогут. Лучше подумать о том, как занимающихся увлечь перебором и исполнением разных вариантов, в ходе которых У

137

Часть II: СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ...

них постепенно возникнут верные представления. Если же это произошло, тогда для их закрепления можно обращаться к словесным объяснениям, формулировкам.

Тема 3. Игры-задания для социоигрового стиля обучения

Видимо-невидимо

Задание является социо-игровым вариантом, например, словарной работы на уроке.

Ученики делятся на несколько команд по 5—6 человек. Учитель же вывешивает на доске заранее подготовленный плакат, на котором разными цветами, крупным и мелким (но различимым издали) шрифтом «вдоль» и «поперек» написано пятнадцать-двадцать слов. По истечении заранее оговоренного времени (минуты или двух) плакат снимается, а команды записывают все запомнившиеся слова. Затем компании учеников обмениваются своими записями и сверяют их с плакатом, вывешенным уже для проверки. Командам желательно договориться вносить исправления в чужих записях ручкой другого цвета. Проверяющие исправляют ошибки, описки и вписывают «не увиденные» другой командой слова, после чего каждый ученик проверяющей команды ставит свою подпись. Проверенные листочки возвращаются прежней компании для «проверки проверяющих» и выяснения возможных недоразумений. После чего определяются победители. Выигрывают те команды, в чьих записях оказалось меньше всего ошибок и пропущенных слов.

Плакаты для задания «видимо-невидимо» могут изготавливаться и самими учениками во время урока. Для этого каждая команда посылает человека тянуть жребий — билетик с указанием той или иной темы. На уроках русского языка такими темами могут быть, например, следующие: непроизносимые согласные, безударные гласные в личных глагольных окончаниях, сложные прилагательные с дефисом, безударные гласные в окончаниях наречий и т.д. Затем каждая команда в течение установленных 5—8 минут готовит свой плакат, отыскивая нужные слова в учебниках и словарях. Когда все готово, команды покидают свои места, оставляя там изготовленный плакат, и на одну-две минуты окружают плакат чужой, запоминая все, что на нем написано. А вернувшись после сигнала на свое место, записывают увиденное, помогая друг другу внутрикомандными разговорами и выяснениями. Затем следует проверка записей, которая может проводиться так же, как в уже описанном, основном варианте задания. **Тема 3: Игры-задания для социо-игрового стиля обучения** 138

Использовать «видимо-невидимо» можно на уроках по многим предметам, стоит лишь изменить содержание плакатов. На уроках природоведения, геометрии, физики, химии можно вывешивать (или изготавливать прямо на уроке) плакаты с терминами, формулами, уравнениями; на литературе и истории — с именами и фамилиями исторических личностей и писателей, с датами, персонажами литературных произведений — как уже известных, так и тех, которые еще только предстоит изучить школьникам по программе.

Встать «по пальцам»

Исходное положение: все сидят; педагог, закрыв глаза (а лучше — отвернувшись), поднимает над головой несколько пальцев на одной или обеих руках и вслух считает до трех, после чего произносит: «Замри!» Он открывает глаза или поворачивается к ученикам. В классе должно стоять ровно столько учеников, сколько было показано пальцев.

Во время выполнения упражнения каждому из учеников нужно быстро сориентироваться, и если количество стоящих меньше заданного, встать самому, если больше, и он сам стоит, то непременно сесть. Особенно сильный накал наблюдается тогда, когда педагог задает единицу. За короткое время счета до трех два-три ученика то встают одновременно, то, не уловив решения партнеров, одновременно садятся, считая себя лишними. С развитием внимательности к поведению партнера ученики уже без особых затруднений справляются с самыми каверзными числами «1» и «3».

Встать «по пальцам» — упражнение, в котором каждый из учеников внутренне решает и внешне определяет меру своего участия в выполнении задания. Поэтому оно помогает активизировать ученическую позицию на занятии. Это упражнение хорошо, то есть «на отлично», выполняется только при условии нацеленности каждого на общий результат. Практически в момент выполнения задания участники не знают, кто именно будет «вставшим» и сколько их будет. Готовность каждого встать (если вставших не хватает) или сразу же сесть (если

вставших больше, чем нужно) эффективно влияет на общий настрой участников занятий. Нередко в группе оказывается два-три ученика, которые встают каждый раз, и пять-шесть неработающих. Для изменения такой ситуации можно предложить следующее: слишком активным просить включиться в работу через 5—6 секунд после первой попытки группы выполнить задание или отсадить их в отдельную команду «судей», которые будут наблюдать за точностью выполнения команды «Замри!», когда ведущий поворачивается к классу; создать отдельную группу из неактивных и для этой подгруппы

139

Часть II: СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ...

пы дать новое задание; можно разбить класс на три группы и устроить соревнование на скорость реакции или даже счета: 1 группа — число, 2 группа — число, 3 группа — сумма.

Для социо-игрового подхода в этом упражнении ценна своеобразная мобилизация всех работающих. Готовность к тому, чтобы действовать, и к тому, чтобы не шевелиться — все в зависимости от того, что будут делать те, кто вокруг.

Один из секретиков проведения данного задания-упражнения заключается в мобилизованности самого учителя. Азарт ведущего зажигает и других участников. А возникшая у детей увлеченность обеспечивает уверенность в том, что все, предлагаемое педагогом, оказывается интересным. И если даже какое-то его задание покажется ребенку сначала не совсем понятным или не увлекательным, тем не менее, он не отказывается от него и, наученный опытом, ждет того момента, когда в ходе проб возникнет и понимание, и азартность.

Выход ряда

По команде ведущего или учителя в классе не должно остаться учеников, сидящих в одном из рядов. Выходят на скорость, а для этого нужно, чтобы не возникало «пробки», чтобы первые не тормозили последних. Со временем задание усложняется и требованием тишины, вплоть до абсолютной.

Сюжетные коллективные игры-этюды на уроке по той или иной учебной теме (например: рабовладение в Риме — по истории или круговорот воды в природе — по природоведению) — задача будущего. Работать всем вместе можно, мешая и не мешая друг другу. Дисциплина в коллективной работе иногда должна быть вынужденно жестокой, четкой. «Выход ряда» — игровое задание как бы спортивного или даже военного обихода: «Взвод такой-то, на выход», — а через несколько мгновений в классе опять идет работа, и дверь закрыта.

Последовательность требований:

- I этап — не ломать дверь!
- II этап — скорость!
- III этап — тишина!

Предупреждаем, что это задание выполняется на первых порах очень шумно. Поэтому надо выбрать время, чтобы не мешать занятиям в соседних классах.

Заранее следует проверить и Прочность дверных петель. Конечно, легче, не создавая себе хлопот, обойтись без этого задания, но жизнь детей на вашем уроке станет менее подвижной и менее интересной. **Тема 3: Игры-задания для социо-игрового стиля обучения** 140

Знаки препинания

Озвучивание знаков препинания позволяет детям отличить и указать, какую именно строчку из написанных на доске произнес читающий:

1. Татьяна Юрьевна.
2. Татьяна Юрьевна?
3. Татьяна Юрьевна!
4. Татьяна Юрьевна,
5. Татьяна Юрьевна...
6. В лесу родилась елочка.
7. В лесу родилась елочка?
8. В лесу родилась елочка!"
9. В лесу родилась елочка, 10. В лесу родилась елочка...

Самое важное — отличить вопросительную интонацию от утвердительной и приучать детей, увидев в конце фразы соответствующий знак, идти к нему с самых первых слов любой, даже длинной фразы. Для упражнения в чтении знаков препинания можно использовать все страницы всех учебников, находящихся в портфеле или на столе.

Вариант: обратная задача — записать знак, услышанный в речи исполнителя. Такое задание с особым интересом выполняется учениками при разговоре на тарабарском языке (каля-маля...) или на цифрах (цифры как слова во фразе) — см. задание-упражнение «Речь на цифрах».

Отметим, что в «Знаках препинания» степень сложности записанных на доске текстов целесообразно то усиливать, то облегчать: от одиночных «словарных» слов (или терминов, например, геометрических) до формулировок тех или иных правил, которые учителю желательно брать не из своего, а из других учебных предметов, что помогает избегать прямолинейной дидактичности, губительной для игровой атмосферы.

На уроке литературы можно обратить внимание на знаки препинания, например, в комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». Грибоедов оставил несколько вариантов своей пьесы, различия между которыми, казалось бы, крайне незначительны. От замены одного слова другим, восклицательного знака вопросительным (или точкой) меняются, на первый взгляд, только частности, смещаются некоторые акценты. На самом же деле возникают достаточно важные различия в трактовке соответствующей сцены, а от-

141

Часть II: СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ...

сюда ~" и конфликта пьесы. Вот «партитура» диалога двух молодых людей, встретившихся перед балом в доме Фамусова: *Вопрос. Точка. Вопрос. Точка. Вопрос. Точка. Вопрос. Точка. Вопрос. Точка. Вопрос. Точка. Восклицательный знак. Вопрос. Точка. Восклицательный знак. Вопрос. Точка. Точка. Многоточие. Вопрос.*

Восклицательный знак. Точка. Вопрос с многоточием. Вопрос. Точка. Точка. Вопрос. Точка. Вопрос. Вопрос. Многоточие. Восклицательный знак. Вопрос. Точка. Многоточие. Точка. Многоточие. Вопрос. Точка. Вопрос. Точка. Вопрос. Точка. Восклицательный знак.

В приведенной «партитуре» можно обнаружить по крайней мере два слома в характере диалога. Сначала настойчиво спрашивает первый, потом он *теряет инициативу* и верх берет другой. Потом первый не дает другому закончить свою мысль и, наконец, снова берет «верх» в диалоге, *ведя наступление* вопросами и заканчивая восклицательным знаком.

Какие реплики предназначены Чацкому, выделенные или нет? Почему невыделенные реплики часто заканчиваются многоточием? Как звучит или может звучать в живой речи многоточие? Кому более свойственно задавать вопросы — Чацкому или Мол-чалину? Молчалин ведь боится «свое суждение иметь», а Чацкий не боится. Спрашивает всегда «сильный»! Путем подобных рассуждений можно прийти к выводу о сложном *действенном* рисунке выбранной сцены, одновременно открывая новые, живые черты героев.

Команды-загадки

Это игровое задание-упражнение помимо всего прочего знакомит учеников с внимательностью к подробностям. На уроке ученики разбиваются по парам, выбирают определенное действие и на листочке записывают команду — ряд движений, составляющих задуманное, но не называемое действие. Попутно совершая само задуманное действие, пара проверяет правильность составления своей команды-загадки. Затем пары меняются листочками и по полученной команде отгадывают действие и выполняют его (если команда не была разгадана, то действие выполняют сами авторы). И наконец, выполнив команду, пара на обратной стороне листа записывает свое мнение о точности, Подробности, верности перечисленных в команде движений и ставит свою отметку. Лексика и синтаксис записей как у пер-^вой, так и у второй пары почему-то начинают разительно отличаться от тех, которыми обычно пользуются их сверстники в Школьных сочинениях. **Тема 3: Игры-задания для социо-игрового стиля обучения _____ 142**

Вот примеры выполнения этого упражнения пятиклассниками.

«Подойти к столу. На столе стоит предмет. Включить вилку предмета в сеть. Постелить одеяло. Взять какую-нибудь одежду и водить плавно предметом, допустим, по брюкам. После выдернуть из сети вилку, убрать одеяло и повесить брюки на спинку стула». (Гладить белье.) На обороте: «Много подсказок вместо описаний движений (включить вилку). Не сказано, что одежду нужно расправить на столе, а не гладить на весу. Брюки гладят через тряпку и с водой. Оценка — 3».

«Стоя, правую ногу поставить немного вперед. Все пальцы правой руки (кроме большого) согнуть так, чтобы они находились на 3—4 см от ладони. Затем плавно потянуть на себя». (Открыть дверь.) На обороте: «Не сказано, как

держат ладонь — вертикально или горизонтально. Поэтому мы сначала подумали, что нужно выдвинуть ящик. Оценка — 3».

«Опуститься на одну ногу и обе руки, рывком подняться и, быстро передвигая ноги, добраться до стены». (Бег с низкого старта.) На обороте: «Команда понятная. Нужно было добавить: наклониться вперед, другая нога вытянута назад и прямая в колене, руки — прямые в локтях. Оценка — 4».

«Поднести кисть левой руки к столу и сжать ее в кулак. Выпрямиться, поставить правую ногу на стул, нагнуться и быстро водить левой кистью руки поперек носка правой ноги, а потом вдоль одного и другого бока ступени». (Чистить ботинки.) На обороте: «Команда понятная. Нам понравилось. Оценка — 5».

«Выпрямить правую руку, поднести к столу и сжать в кулак. Затем поднести кулак к голове и сделать пять движений от затылка ко лбу, а затем от затылка к стене, потом, повернув голову, 10 движений, смотря на стену. Потом сделать пять движений кулаком к правому уху, затем к левому, после чего поднести кулак к столу и разжать». (Причесаться перед зеркалом.) На обороте: «Команда понравилась. Оценка — 5».

Как правило, ученики, составившие интересные и достаточно подробные описания, оценивают команды своих товарищей более объективно, обстоятельно. На уроке каждой паре учеников было поставлено две оценки — та, что поставили за команду товарищи, и отметка педагога за качество суждения. Первые отметки, конечно, в некоторых случаях были несколько завышены или занижены. Но это компенсировалось второй отметкой. Такая система отметок (при условии, что учитель ими еще пользуется), на наш взгляд, помогает ученикам объективно подходить к работам товарищей: избегать как излишней придирчивости, так и дружеского попустительства.

143

Часть II: СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ.

Речь на цифрах

(история в цифрах; изложение, сочинение историй; вольный перевод)

Ученикам предлагается воспроизвести речь, но не словами, а с помощью тарабарского языка или с помощью цифр, чисел. Убирая из речи значение понятных слов, мы создаем для детей ситуацию, когда они начинают слышать значение самого интонационного звучания речи, на что они раньше могли и не обращать внимания.

Смысл живой речи иногда в значительной степени определяется тем, как были произнесены слова, а не тем, какие слова были сказаны. Так происходит восприятие иностранной речи: не понимая слов, мы все же понимаем, что иностранец, к примеру, восхищен или озадачен и хочет получить ответ. Обычная и частная бытовая глухота и интонационная неграмотность мешает детям как вкладывать, так и легко различать смысловые акценты в одной и той же фразе. Игра помогает преодолеть эти трудности. Человек говорит что-то, но слов мы не понимаем, мы понимаем только, что он что-то перечисляет,

противопоставляет, рассказывает сказку, отдает приказы, просит и т.д. Все это ученикам легко делать, пользуясь вместо слов цифрами. Сначала вопросы, ответы, рассказы. Затем диалоги и, наконец, повторение заданных интонационных конструкций.

Возможный *вариант*: ведущий (ребенок, воспитатель, педагог) рассказывает в числах небольшую историю («Раз, два, три, четыре, пять: «Шесть семь восемь девять?»». Десять, одиннадцать — двенадцать, тринадцать. Четырнадцать, пятнадцать, шестнадцать: «семнадцать!») и т.д.; порядок чисел может быть произвольным). Ведущий — иностранец, он прибыл Из цифирной страны, а Дети — переводчики. По желанию некоторых из них делают устный вольный перевод. У одного это сказка о колобке, у другого — бытовая история о том, что происходит на улице, у третьего — загадочный рассказ о людях в лесу. После нескольких переводов на родной язык игру можно прекратить, но если воспитатель или Учитель захочет включить в более активную деятельность и всех оставшихся учеников, которые по какой-то причине еще не осмелились предложить свой перевод, то он еще во время устных переводов после каждой версии для памяти рисует на доске некий символ перевода (кружок — колобок, дом — для обозначения Улицы, дерево — для обозначения леса). Затем он сообщает всем Ученикам, что они — судьи, и им нужно оценить, какой перевод больше похож на первоисточник. Дети встают, и когда каждый из Них решит, какому из вариантов он отдает предпочтение, то са-Дятся. Затем, когда все сели, проводится голосование. Поднимать Руку можно только один раз. Сначала ведущий указывает, на-Тема 3:

Ифы-задания_для_социо-игровдго стилия обучения

14Ф

фимер, на второй рисунок, произносит условное название («На /лице») и подсчитывает, сколько человек подняли за этот вариант руки. Затем записывает число под рисунком. Дети сравнивают числа и выясняют, какой из вариантов судьями признан лучшим. После голосования можно попросить судей рассказать, почему они отдали свой голос за тот или иной вариант перевода, в чем именно он им показался точным, правильным.

После такой работы дети гораздо смелее начинают пробовать «переводить» произносимые ведущим тексты.

Ведущему перед занятием, разумеется, необходимо потренироваться и наловчиться в живом, естественном произнесении чисел вместо слов. Тренируясь, следует обращать внимание на использование верхних и Нижних нот в голосе, на слитность звукового потока речи (не рубить рассказ на слова-числа, это делает речь искусственной), особенности произнесения прямой и авторской речи (прямую речь следует произносить так, чтобы участники диалога были ярко различимы: мышка и медведь, старик и старуха, карлик и великан и т.п.). Если при произнесении истории в цифрах будут слышны интонации пояснений, перечислений, противопоставлений и сопоставлений, то ее рассказывание не будет монотонным и утомительным*. Начинающему

ведущему легче изъясняться на чисельном языке, если он ведет рассказ в загадочном, таинственном стиле (при тренировке за образец можно взять чтение с листа стихотворных сказок Жуковского, таких, как «Сказка об Иване-царевиче и Сером волке», «Спящая царевна», при чтении которых требуемый стиль возникает достаточно естественно и легко).

Задания по переводу тарабарского или чисельного языка очень нравятся детям. Сами они очень быстро приобретают виртуозность в рассказывании и сочинении «переводов». Очень любят дети и «переводить» собственные истории, рассказанные ими сначала на числах. Если эту игру-упражнение проводить с дошкольниками, то они попутно приобретают легкость в счете (в пределах ста и выше).

Эстафета

Участники эстафеты по одному встают и садятся друг за другом в едином ритме — так, чтобы как только сел предыдущий, встал следующий. Порядок вставания можно менять — по рядам, от парты к парте, змейкой, через два человека, одновременно по одному с каждого края (двойная эстафета), по алфавиту и т.п. Главное в задании — не подталкивать, не вызывать, не вмешиваться в работу другого человека, иначе ведущий должен остано-

* См.: Ершов П.М. Технология актерского искусства. М., 1992. С. 126—138.

Часть

СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ..

145

рцть эстафету, потому что предварительный уговор нарушен. Вставание можно заменить передачей хлопков.

Возможные усложнения: встающий называет находящийся в комнате предмет (определенного цвета или определенного качества, или с определенной буквой в слове, его обозначающем), литературного героя, город и т.п.

В упражнении тренируется самостоятельность в определении момента своего вступления в общее дело, чувство зависимости друг от друга. «Эстафета» — коллективное упражнение, в котором у каждого есть своя обязанность, выполняемая вовремя. Это «вовремя» и является основной трудностью. Причем для каждого исполнителя трудность заключается в том, чтобы верно определить момент, когда самому нужно встать или сесть, а для всего коллектива — умение не вмешиваться в работу каждого, терпеливо ждать, не торопить, не подталкивать, не останавливать. Это терпеливое отношение друг к другу в таком простом задании оказывается совсем не простым делом для участников. Особенно полезно оно для детей эгоцентрического склада, не умеющих дослушивать, уступать, дожидаться. «Эстафета» осваивается детьми с интересом, но нелегко. И это свидетельствует о ее точном попадании в зону социальных и организационных трудностей. При работе над этим упражнением, например, раз в неделю дожидаться успешного выполнения эстафеты иногда удается только к концу полугодия.

Возможный *вариант*: учитель дает задание классу, сидящему полукругом, рассчитаться по порядку номеров. Но ученикам предлагается вести расчет одновременно с двух концов (двойная эстафета). Справа встает ученик и произносит: «Первый», затем садится. За ним поднимается следующий, который называет номер «второй» и так далее до самого последнего человека слева. Но расчет идет одновременно как по часовой стрелке, так и против. Две цепочки расчета движутся навстречу друг другу. Где-то в середине они пересекаются и продолжают дальше. Таким образом, крайний слева был первым при расчете в полукруге по часовой стрелке и последним при расчете в направлении против часовой стрелки. Крайний справа также был первым и стаа последним. Они называют свои порядковые номера. Как правило, эти номера не сходятся. Так, 28 человек при одновременном расчете с двух концов могут получить по часовой стрелке 27-й номер и одновременно против часовой — 29-й. Такая несуразица сразу всех смешит (а она возникает не только у первоклассников, но даже у студентов педагогических вузов), и участники с желанием берутся рассчитывать заново. Но и вторая попытка может дать смехотворный результат: 25—28 или 26—26 (при 28 рассчитывавшихся).

Чтобы желание выполнять упражнение не исчезало, лучше всего пере повторным рассчитыванием каждый раз менять сидя-Тема 3: Игры-задания для социо-игрового стиля обучения 146

щих в полукруге местами друг с другом, либо начинать и заканчивать расчет не с краев полукруга, а где-то в середине.

Задание-упражнение становится ценным для социо-игрового подхода, когда участники самостоятельно обнаруживают, что видя в глазу другого соринку, не замечают «бревна» в своем глазу. Часто цепочка обрывается или путается потому, что один из участников, начиная высказывать свои замечания или советы другим, не замечал, как наступал момент, когда ему нужно было назвать свой порядковый номер второго направления.

Когда дети рассчитываются по порядку номеров, то они еще с детского сада или начальной школы привыкают свой номер называть не столько следующему в цепочке, сколько учителю, проверяющему правильность расчета. В двойной же эстафете каждый ученик начинает понимать, что номер произносится для следующего в цепочке, и если не обращать внимания на то, слышит ли его тот человек, который должен передать свой номер дальше, — то вся цепочка порвется. И виноват в этом будет не только отвлекшийся участник расчета, но и участник, сказавший свой номер «никому».

Когда на занятиях жизнь учеников и учителя (воспитателя) протекает в социоигровом стиле, то возникает возможность вести опросы не по журналу, не по поднятым рукам, а по эстафете. При этом дети не только помнят, чья очередь, но и с удовольствием ее выполняют в течение не только одного урока, одного дня, но и даже четверти.

Л.К. Филякина на уроках начальных классов пользуется таким усовершенствованием «отвечающей» цепочки. Если при ответе ученик ошибся,

то он продолжает стоять, хотя цепочка движется дальше, то есть на каждый появляющийся в классе вопрос поднимается и отвечает ученик со следующим по порядку номером. У того же, кто стоит, имеется право вклинуться, то есть ответить вне очереди. И если этот ответ будет верным, то он садится. Таким образом, у каждого ученика есть возможность найти такие вопросы, на которые он сможет верно ответить. А такой опыт помогает ему верно ориентироваться и в более сложных ситуациях.

Детям полезно работать над скороговорками. Один из способов увлечь их этой работой заключается в «запуске» скороговорки по эстафете, а возможно еще и на скорость между группками (рядами) учеников. Трудностью, которая состоит в расчлененном, но быстром произнесении скороговорки, когда каждый участник эстафеты произносит только одно слово или отдельное словосочетание из текста, дети увлекаются охотно. Например: 1-й — на дворе, 2-й — трава, 3-й — на траве, 4-й — дрова и т.п. Ребенок в эстафете может хорошо выполнить свою

147

Часть

II: СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ.

задачу, только если он, дожидаясь своей очереди, внутренне произносит все предыдущие слова вместе с другими, говорящими в цепочке. В этом варианте задания облегчается артикуляция и усложняется координационная работа.

Принцип эстафеты часто используется и в народных играх. Вот народный вариант эстафеты, записанный В.И. Далем (по кн. Кедрина Т.Я., Гелазония П.И. Большая книга игр и развлечений для детей и родителей. М., 1992. С. 133.).

КУЗОВОК. Дети садятся играть. Один из них ставит на стол корзинку и говорит соседу:

— Вот тебе кузовок, клади в него, что есть на *ок*, обмолвишься — отдашь залог.

Дети по очереди говорят слова в рифму на -ок: «Я положу в кузовок клубок; а я — платок; а я — замок, сучок, коробок, сапожок, башмачок, чулок, утюжок, воротничок, сахарок, мешок, листок, колобок» и пр.

По окончании разыгрываются залого (фанты): покрывают корзинку, один из детей спрашивает:

— Чей залог вынется, что тому делать?

Дети по очереди назначают каждому залого выкуп, например: попрыгать по комнате на одной ножке, или в четырех углах проделать: в одном постоять, в другом поплясать, в третьем поплакать, в четвертом посмеяться; или басенку сказать, загадку загадать, или сказочку сказать, или песенку спеть.

Испорченный телефон

Вариант известной детской игры. Ученики как можно быстрее, начиная с первой или последней парты, передают какое-то слово шепотом на ухо один другому так, чтобы все, например, в среднем ряду по цепочке получили и передали слово. Все остальные «ловят» на слух, пытаются понять, какое слово

передает ряд. Сначала учителю лучше спрашивать о передаваемом слове у тех, кто «ловил», потом попросить сказать (написать на доске), какое слово получил последний в линии передачи и, наконец, какое слово передал по ряду первый ученик.

При выполнении задания не разрешается никому ничего советовать. Такой добровольный уговор сдерживает тех, кому кажется, что они все понимают, могут, умеют, и активизирует тех, кому нелегко решиться действовать самостоятельно на свой страх и риск.

Важно, чтобы за передвижением слова по ряду следили, прислушиваясь, ученики других рядов, пытаясь «поймать» слово. Такое препятствие приводит иногда к тому, что слово говорится слишком тихо и непонятно, а отсюда последний в цепочке передачи получает не то слово, с которого начиналась игра.

Ю*Тема 3: Игры-задания для социо-игрового стиля обучения 148

Успешность своей работы присутствующими может оцениваться по следующим правилам: 1) «соседи» не перехватили передаваемое слово; 2) в передаче участвовали все сидящие в ряду; 3) последний получил то же слово, которое передал первый.

Четкость передачи зависит от сложности и неожиданности передаваемого. Ступени усложнения:

- I — слово
- II — трудное слово
- III — словосочетание
- IV — имя, отчество, фамилия (писателя, персонажа, ученого)
- V — неизвестная поговорка, считалка, определение
- VI — слово или словосочетание на иностранном языке.

На уроке можно организовать и две телефонные линии, — тогда возникнет своеобразная эстафета. Две команды передают одну и ту же информацию, кто быстрее, а «разведчики-судьи пытаются (не сходя со своих мест) «перехватить» передаваемый текст. Выигрывает та команда, чей телефон оказался самым быстрым и неиспорченным. (Заметим, что предлагаемые нами игровые варианты, в отличие от исходной традиционной детской игры, удобнее было бы назвать «НЕиспорченный телефон». Но мы отказались от изменения названия, так как забота об учительском удобстве — для самой игры часто оборачивается педагогической заорганизованностью и дидактическим насилием, от которых интерес играющих исчезает и игра становится не живой, формальной.)

Ступени усложнения могут помочь учителю увидеть в хорошо знакомой игре неожиданные повороты-поводы, благоприятные для импровизации, педагогического творчества. Например, если по «телефону» передавалось крылатое латинское выражение (VI ступень усложнений): *Hie sunt leones* (хик сунт леонес) — то после определения команды-победительницы ученикам будет особо интересно узнать и перевод — *Здесь обитают львы (т.е. хищники)* — и о том, что появление этого выражения связано с географическими картами

XV века, в углах которых часто изображали некое безымянное пространство, по которому шла надпись *Nie sunt leones*. Потом этой фразой стали обозначать «темные» малоизвестные области в обществе или в душе человека. Если подобная *разминка* проводилась, например, среди старшеклассников на уроке литературы, то следующее задание — составить «карту души» Свидригайлова или Лужина — им может показаться уже и посильным, и увлекательным, тем более, что выполнять его нужно будет, объединившись в малые группки ДЛЯ последующего сравнения как своих, так и групповых версий.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение к теме 1

А.П.Ершова, О.М.Гутина УЧИТЕЛЬ В РОЛИ УЧЕНИКА

Чего ждет от детей педагог, ведущий урок? Чтобы дети были внимательными и активными, охотно включались в процесс познания, чтобы развивались их чуткость, внимание к окружающей жизни, чтобы накапливался багаж знаний по каждому предмету. И каждый учитель решает эти задачи своими методами, идет своим путем в зависимости от того, к какой школе он принадлежит, каким национальным традициям следует и еще, — что, оказывается, чрезвычайно важно — какую роль при этом учитель избирает для себя, кем он чувствует себя по отношению к детям. От ответа на этот, последний вопрос во многом зависит эффективность всей педагогической работы.

Изучение роли учителя и его взаимоотношений с учениками лежит в основе «театральных» семинаров-практикумов, главной отличительной особенностью которых является не столько содержательная сторона (тоже, впрочем, несколько неожиданная для общеобразовательной школы), сколько сама методика их проведения, известная под именем «социоигро-вой», предложенная и разрабатываемая сотрудниками лаборатории ТЕАТРА Исследовательского центра эстетического воспитания Российской Академии образования. Для учителей семинары-практикумы предлагается вести с использованием самой этой методики для того, чтобы они потом успешнее и увереннее применяли ее в своей работе. В чем заключается ее новизна, оригинальность? Можно ли сегодня в педагогике при-Цумать что-либо такое, чего кто-нибудь когда-нибудь не слышал?

Честно взглянуть на себя со стороны

Главная сложность нашего времени для учителя, наверное, состоит в том что современный ребенок живет в бешеном потоке информации, и если он интересуется каким-то предметом, то вполне способен из этого потока выуживать массу сведений, от-ПРИЛОЖЕНИЯ

150

носящихся к этой области. Он может даже специальные журналы читать! Естественно, в такой ситуации он может иногда дать, что называется, сто очков вперед учительнице по ее же собственному предмету. Что же остается на долю педагога, если он уже не является главным источником информации? Что он

может дать детям, чем их увлечь? Что представляет собой контакт учителя и ученика и всегда ли он возникает?

И вот на практикумах учителю предоставляется возможность *честно* посмотреть на себя со стороны, проверить и перепроверить себя — как складываются его взаимоотношения с классом и складываются ли они вообще? Доволен ли он своей ролью? Пусть он посмотрит на себя как бы в зеркало и попробует представить, *что* слышат его ученики, когда он говорит? На практикуме создается ситуация, когда учитель оказывается как бы «в шкуре» ученика, в той роли, которую он обычно им отводит на уроках. Теперь ведущие семинар-практикум становятся их учителями, и в течение 3—5 занятий (или дней) семинара участникам предстоит перебирать и испытывать все ощущения учеников. Причем, делается это в такой форме, которая их не будет отягощать — то есть с помощью театральной педагогики. (Впрочем, может быть, кому-то из учителей может показаться, что они просто балуются, играют — в таком случае эффективность подобных занятий — для них — будет, конечно, несколько меньше, но и в этом нет ничего страшного.)

Эффективность занятий для каждого конкретного учителя зависит в какой-то степени и от того, *как*, почему, насколько случайно или закономерно попадает он на семинар-практикум. Основная масса учителей обычно приходит, что называется, «по разнарядке», просто потому, что им «пора повысить квалификацию». Среди них попадают такие, кто надеется «отсидеть» два-три занятия (или «педсовета») ради того, чтобы получить «галочку», означающую, что данный педагог повысил свою квалификацию. Самый худший вариант, когда на семинар попадают как бы «по благу», считая, что туда допускают только избранных. Из этих «престижных» соображений они мучительно терпят все происходящее и уходят в результате ни с чем. Но таких обычно незначительное меньшинство. Чаше же всего учитель бывает действительно озабочен формами повышения своей квалификации, к тому же интерес к театру довольно традиционен для наших учителей, поэтому в своих поисках они вполне закономерно приходят на подобные семинары. И тут их подстерегает нечто совершенно для них неожиданное. Как-то на вопрос о главном впечатлении от первого дня семинара-практикума они почти единодушно написали: «Здесь нужно быть готовым очень сильно удивляться. Это совсем не то, что мы ожидали».

151

ПРИЛОЖЕНИЯ

Что происходит на семинарах? Учительнице, которая не первый год работает с детьми и отлично знает, как и что надо на уроке делать, предлагается здесь, сегодня, сейчас, на глазах других учителей, которых она впервые видит (если семинар-практикум организуется «вскладчину» — «двумя-тремя школами»), что-то играть, в кого-то или во что-то превращаться, говорить «не своим» или даже «нечеловеческим» голосом, читать перед всеми стихи или даже петь! И она должна захотеть все это делать! А чтобы она этого захотела, ей нужно

сразу, быстро включиться в атмосферу смелости, доверия, творчества. Подобная задача обычно стоит перед ребенком на школьном уроке. Средства же, которыми располагает театр, помогают учителю, а затем — с его помощью — и ученику с этой задачей справиться.

Театральная культура — искусство общения

Работая с учителями, мы стремимся повысить уровень их театральной культуры, добиться понимания сущности театральной работы. Что мы вкладываем в это понятие? Если говорить коротко, то театральная культура и способность к театру начинаются с *чуткости к воплощению* в действиях, в общении, в переживаниях — то есть в повседневном потоке жизни — каких-то собственных идей, замыслов, целей. Однако, театральное искусство как таковое никогда об этом впрямую не говорит. Внешне там все происходит по схеме: драматург написал, режиссер поставил, актер сыграл. И когда идея воплощена, трудно сказать, кто во всем этом сыграл главную роль. Как же достигается на сцене ощущение живого потока жизни? Средствами театра, которые позволяют зрителям *читать* поведение каждого действующего лица. Театральная культура — это культура не только действия, но и *взаимодействия*, общения, умения понимать (читать) поведение человека. И мы опираемся в своей работе на театральную *актерскую* культуру, с которой связано как воплощение идей Драматурга и режиссера, так и понимание этих идей зрителем. Но вопросы методики преподавания этой культуры, методики организации занятий являются сугубо педагогическими проблемами. Поэтому мы считаем, что невозможно повышать театральную культуру учителей, не повышая их собственную педагогическую культуру. И театральная и педагогическая культура оказываются неразрывно связанными.

Традиционная подготовка педагога практически вся проходит за партой — студенты сидят и слушают лекции. В крайнем случае, им предлагают представить, как они, взяв какой-то текст или предмет, будут задавать вопросы ученикам. Но то, *как* они будут

ПРИЛОЖЕНИЯ 152

задавать вопросы — об этом в педагогике речи почти нет. Будет ли педагог *задавать вопросы* или *давать распоряжения*, чтобы ему отвечали на эти вопросы? Что будет проявляться в его поведении — что он сам *не знает* ответов на эти вопросы, или будет совершенно очевидно что он-то, конечно, знает ответы и, проверяя учеников, просто предлагает им открыть то, что он для себя давно открыл? Вот эти особенности поведения учителя нередко ускользают из поля зрения педагогики, хотя зачастую именно в них вся педагогика и реализуется. Восполнить этот пробел и помогает театральная культура.

Если в ходе семинара удастся убедить каждую «ученицу» (или «ученика»), что она ничем не хуже других, что она не только *хотела бы*, но и *может* участвовать во всем происходящем, то мы считаем цель занятия достигнутой. Теперь ее задача — так организовать детскую жизнь на своем уроке, чтобы

каждый ребенок чувствовал себя на равных со всеми, чтобы он хотел участвовать в школьной работе и с удовольствием прибежал бы на урок. А уж тогда он научится всему остальному — и научится *сам*, а не с подачи учителя, который все разжевал и в рот положил. Поэтому, когда мы сами ведем подобные семинары-практикумы, то сразу заявляем, что ничего нового мы вам — учителям, участвующим в практикуме, не расскажем. Мы *только* ставим вас в новую позицию. И почувствовав себя в этой новой позиции, вы, может быть, поймете, что получилось у вас благодаря тому, что мы, ваши учителя, заняли ту позицию, которую вам и предстоит освоить. Мы стремимся к тому, чтобы участники семинара начинали ориентироваться в трех *уровнях* того, что происходит на занятиях: когда руководитель семинара занимает некую особую позицию (один уровень), то «семинаристы» оказываются в ситуации, полезной для них как для методистов (другой уровень), и одновременно чувствуют себя учениками, умными и талантливыми (еще один уровень)*. Научиться видеть всю эту сложную картину взаимодействия учителя и учеников помогают методы театральной педагогики, театральная культура.

Еще раз о честности перед самим собой

Каким путем идти учителю к достижению подлинного человеческого контакта с учениками, творческого самочувствия учеников на собственном уроке? Если он человек опытный, то он может идти путем *отказа* — от своих претензий, от своего привычного педагогического «занудства», своих (таких удобных!) позиций. И так, с одной стороны — отказ от своего превосходства,

* Ср. с выдвигаемой А.А. Вербицким «двуплановостью учебно-деловой игры» в кн.: Хрестоматия по педагогической психологии. М. 1995. С. 329.

153

ПРИЛОЖЕНИЯ

а с другой — стремление «поднять» ребенка, уважить его права как полноценной личности. Мы бы хотели добиться таких перемен в учителе, чтоб уже никогда из его уст не вылетала фраза: «Они должны», «Тут они должны почувствовать...», «Они должны понять...». Театральная культура поможет учителю реально видеть — а они действительно чувствуют? Они действительно понимают? То есть, опять мы возвращаемся к важному обстоятельству — нужно вернуть педагогу честность перед самим собой. Это довольно сложно (и отнюдь не только для учителей) — нас ведь так долго отучали от этого...

Почему, как нам кажется, очень ценно, когда во время семинара-практикума учителям приходится на глазах друг у друга выполнять театрализованные задания? Мы же учимся педагогическому поведению друг у друга! Друг от друга обогащаемся! Ведь если учитель не хочет, чтобы коллега посмотрел его работу, всячески избегает и даже боится этого — это признак нездоровья *глобального*: не только данного учителя, но и данной школы, данного района, города, страны... Ведь при естественном порядке вещей профессиональные контакты учителей так же необходимы, как, например, консилиум для врачей! Если, например, кулинар искренне заинтересован в своем деле, в достижении

новых высот, то он с большим интересом пойдет и попробует, что приготовил его коллега, и свою работу с удовольствием покажет. Если же он поглощен только тем, как сохранить свои секреты, то значит, что он делом-то уже не занят, а занят лишь своей карьерой.

А поскольку педагогическая работа — дело очень интимное, то человек, занимаясь им, конечно, раскрывается. Во всем своем многообразии. И как бы учитель ни стремился «замаскироваться» — он все равно раскроется, дети все поймут и почувствуют. И многие старания учителя оказываются связанными с тем, как бы надеть на себя мундир, «застегнуться на все пуговицы» (чтоб не видно было, какой он человек). В результате подобных стараний в школах можно встретить учителей-чиновников, которым все безразлично. Они просто выполняют программу.

Здесь, правда, нельзя не вспомнить о том, что наша дореволюционная школа (и в течение определенного периода школа зарубежная — в частности, французская) придерживалась той точки зрения, что педагог не должен вообще заботиться об ученике вне Рамок преподаваемого им предмета. То есть — пришел, провел опрос, объяснил новую тему и ушел. Возможно, такое «чиновничье» преподавание и может иметь место, но только — только! — в старших классах. Когда ребенок уже вполне осознал, что он *учится*, что он *должен* усвоить все, что дает ему преподаватель. В раннем же возрасте такие взаимоотношения с учителем для ребенка просто мучи-гы. И даже для подростка, который понимает, что учителю платят

ПРИЛОЖЕНИЯ
деньги за то, чтобы ученики усваивали определенный объем информации, даже для этого почти 'взрослого человека процесс по-знания теряет свою привлекательность, он отучается радоваться образованию как таковому. Образованию без общения.

Когда образованию грош цена

Одна аспирантка как-то сказала, что настоящие ученые всегда понимают, что истина бывает только живой, поэтому она должна быть каждым из нас выстрадана, рождена в муках. Она не может быть заемной, «со стороны». На таких вот истинах «со стороны» многие и спотыкаются: знают, например, что то или это делать нехорошо, но поскольку эта истина не выстрадана, а просто «взята напрокат», продолжают поступать скверно, оправдываясь тем, что «так делают все». Какова цена такой истины?

То же и с образованием. Если процесс познания не затрагивает душу ребенка, требуя только умственной работы и механического запоминания, если не дарит ему его собственных, выстраданных открытий, не дает простора для развития всех сторон личности — то такому образованию грош цена.

Поэтому школа, особенно в начальный период обучения, должна быть очень «живой», наполненной атмосферой человеческого общения. Ведь мы ребенка не просто учим тому или иному предмету, мы *готовим* его к *самостоятельной* жизни. Фраза, конечно, банальная, но это оттого, что ее привыкли произносить, не наполняя никаким реальным содержанием. Но изучение любого предмета

должно давать ребенку прежде всего уверенность в себе, в том, что он все сможет. И мы, педагоги, решая эту задачу, где-то его поддерживаем, где-то «забор» поставим, чтобы он его преодолевал, потренируем, не получилось — слезы утрем, погладим по головке, и снова препятствие — прыгай! Но все это для того, чтобы потом в жизни все проблемы он мог решить самостоятельно или, во всяком случае, был готов их решать...

Вот небольшой пример из школьной практики. Одна из авторов этого материала — А.П. Ершова — тогда еще молоденькая учительница, приходит с очередного урока. Ее наставники, опытные педагоги (в данном случае — Л.К. Филякина и педагог-психолог Е.Е. Шулешко) спрашивают ее: «Ну как, довольна?» — «Да, хорошо работали, активно, руки тянули, отвечали на все вопросы!» — «А кто тебе отвечал?» Учительница перечисляет фамилии. «А те, что у двери сидели, те отвечали?» — «Да нет, тот ряд как-то молчал...» И тут «секрет» раскрывается. «Эх ты, — говорят наставники. — Да ведь тебе отвечали те, кто и без тебя, как говорится, проживет, без тебя все так или иначе узнает. Мы к твоему уроку класс

ПРИЛОЖЕНИЯ

специально рассадили: посередине посадили тех, кто и без нас проживет, у окна — «средненьких», хоть пассивно, но работающих, а к двери — самых слабеньких, у которых в голове вообще неизвестно что происходит, когда ты им разные умные слова говоришь. Так кто у тебя работал? Те, что посередине. А эти и самостоятельно работать смогут, ты им не очень-то нужна. Но ведь тебе зарплату платят за то, чтобы ты на уроке создала радостную жизнь для *всех*, сильным поставила бы интересные препятствия, средненьких научила бы «двигаться», а слабакам бы «ручку подала». Так будь любезна, делай то, за что тебе деньги платят, а не используй то, что активно развивается и без твоей помощи». И вот, ■ели перейти на такой честный разговор с каждым педагогом, то и результаты учительского труда часто начинают выглядеть совершенно иначе.

Почему мы не читаем лекции

На семинарах-практикумах наглядно видно, насколько разные у наших «учеников» позиции, видно даже неприятие у некоторых участников непривычных методов. А задача — привести присутствующих к пониманию тех законов педагогики (и художественной тоже), мимо которых они обычно проходили. Можно ли эту задачу решить с помощью лекции? «Дорогие учителя, вы обыкновенно проходите мимо законов...» — и так далее. Они бы у себя в тетрадках и записали: «Мы проходим мимо законов». И все! Поэтому методика проведения семинара является, с нашей точки зрения, самым существенным обстоятельством. И когда мы заглядываем на семинары наших коллег — по изо, по музыке, по литературе — и видим аудиторию, сосредоточенно записывающую оригинальные в той или иной степени идеи, которые излагает перед ними лектор — то этот семинар для нас, что называется, неконкурентоспособен. Безусловно, лекция может быть

чрезвычайно интересной и принести немалую пользу слушателям. Однако, едва ли с помощью лекции можно заставить человека на самом деле (а не умо-зрительно) увидеть себя со стороны, поднять его на новый уровень владения профессией. Лекции, даже обогащая и открывая новые проблемы, все-таки чаще всего укрепляют учителя в том поведении, которым он пользовался и раньше. Но наша-то задача принципиально другая — «опрокинуть» привычные стереотипы поведения учителя, дав ему новую, более надежную основу для работы.

Конечно, не все готовы это воспринять. Поэтому некоторые Учителя после семинаров-практикумов внесут в свою работу Какие-то коррективы, но только связанные с использованием отдельных приемов работы, а не всего метода в целом. А кто-то

ПРИЛОЖЕНИЯ

156

вернется на свою, так сказать, нормальную стезю, приписывая нам недооценку образования. Воспитанным в традиционном, увы, русле, им кажется, что раз семинар-практикум по педагогике и театральной культуре идет в таком «нелекционном» варианте, раз мы работаем в игровом стиле, значит нам... нечего сказать.

Если человек хоть раз ощутил вкус социоигрового стиля, вкус общения с людьми, то читать лекции ему будет действительно трудно. Потому что ты начинаешь видеть то, чего подавляющее большинство лекторов обычно не замечает или сознательно не берет в расчет. Во-первых, сколько времени слушатели могут «бежать» за твоей мыслью? Чем мысли оригинальнее, тем короче дистанция, которую за тобой «пробегут». Потому что рано или поздно всех остановят собственные внутренние вопросы. Ты говоришь первую позицию — и, допустим, видишь, что они согласны, вторую — согласны, третью — они чему-то удивляются, а на четвертой перестают понимать, почему из третьей следует четвертая. Дальше начинается формальное механическое записывание. И если человек обладает определенным уровнем театральной культуры, то он не может этого не видеть. И дальше он просто не может выдать из себя ни одной фразы. Однако, подавляющее большинство учителей, не «обременных» театральной культурой, даже не в состоянии этого заметить!

Медвежьи услуги

Лекция — одна из самых сложных форм обучения. К ней более или менее подготовлены достаточно зрелые, сформировавшиеся люди. Да и то не всегда. Слушая лекции очень сильных и талантливых преподавателей, многие вдумчивые ученики (даже вполне взрослые) просто страдают от невозможности задать вопросы, поспорить, что-то обсудить. Может быть, они и сами постепенно пришли бы к этим выводам? А умные и талантливые преподаватели говорят на это: «Но ведь все равно все окажется именно так, как я и объяснял, зачем же ученикам мучиться?» Почему-то считается, что эти «мучения» лишены смысла. Неужели для ученика так уж бесполезны попытки

самостоятельно найти решение проблемы? На это отвечают: «Педагог дает слушателю ту основу, которую он сформировал в результате долгих исследований и поисков, а слушатель на этой основе может развивать какие-то свои мысленные построения». Но ведь это иллюзия, что педагог *дал основу* — *взял* ли ее слушатель? Согласен ли он ее принять? Или эту основу в него «вкладывали» несколько *насильственно!* И что же, следует считать насилие совершенно необходимой или неизбежной формой умственного труда при обучении?! А ведь мы имеем

157

ОЖЕНИЯ

П Р И Л

дело с детьми, подростками — зачем им ежедневно сталкиваться с насилием? Не только младший школьник, но и подросток слушать лекции просто не способен! В лучшем случае он может послушно *делать вид*, что слушает. А у нас таким образом «обучают» детей чуть ли не с 1 класса. «Я скажу детям, как надо, и они должны будут...» И какой же нужно иметь запас желания учиться, чтобы эту учебную процедуру безропотно выносить!

Нельзя не учитывать и того, что всех нас очень долго отучали от стремления по-своему познавать, интересоваться скрытой сутью окружающего, узнавать разные точки зрения. И в результате широко распространилась такая своеобразная «болезнь» — отсутствие потребности познания. Эту прекрасную потребность почти у всех вытеснила другая — стремление самоутвердиться любыми средствами: я лучше, я сильнее... А радость познания жизни, стремление познавать — этого у старшего поколения, в том числе и у учителей, почти нет, поэтому они сплошь и рядом становятся не лучшим примером для детей. Уж очень основательно это поколение «отработано» — и в смысле генофонда, и с точки зрения социальных условий развития, и не востребованности талантов...

Вернемся еще раз к эпизоду, где опытные учителя-новаторы объясняли своей молодой коллеге, за что, собственно, ей платят зарплату. Так вот, в каждом обычном классе любой школы, никаким образом не подобранном, всегда бывает примерно треть ребят, которым, как уже было сказано, учитель «не нужен». Даже не важно, умели они до школы читать или нет — все равно это генетически крепкие ребята. Они и учиться будут хорошо почти независимо от методов, которыми их обучают. Может быть, они когда-нибудь даже рассорятся с учителями и со школой, потому что им ненавистна станет вся эта традиционная система насилия. Но даже если они уйдут из школы — все равно это будут люди духовно здоровые, крепкие. А вот остальные две трети — им нужна помощь, педагогическая помощь, тонкая и умная. Не носы вытирать и «костыли» подставлять — это отнюдь не умственно отсталые дети, просто жизнь наша такова, что не все с малолетства способны справляться с ней самостоятельно. Вот Для этих двух третей ребят те методы, о которых мы говорили — социоигровые — часто единственная форма обучения, позволяющая укрепить их духовное здоровье, пробудить в них потребность Познания. И

чем раньше мы начнем их этими методами укрепить, тем скорее они будут способны и лекции слушать... Они Уже не будут сомневаться, что потом смогут обсудить все вопросы, что рядом всегда — со-товарищ или со-трудник, с которым они вместе учатся: писать или считать, или вычислять дифференциалы. Мы вместе можем во всем разобраться, поделиться ДРУГ с другом, открыть что-то новое. Главное — не перебить им Хребет в раннем возрасте, а дальше — они пойдут!.. ПРИЛОЖЕНИЯ

158

Педагоги педагогов

Но... Все упирается в учителей, которые, конечно, гораздо «больнее» и несчастнее, чем дети, потому что уже взрослые и уже «не Моцарты». Возникает вполне естественный вопрос: почему не начать помогать будущим учителям еще на студенческой скамье, когда они восприимчивы ко всему новому, еще не успели превратиться в школьных чиновников, которые всегда знают, «как надо», и всех всему берутся учить?

Увы, если уж школьные учителя у нас в большинстве своем «больны», то педагоги педагогов, те, кто готовит учительскую смену — это просто самые «тяжелобольные». Наши попытки установить рабочий контакт с Московским педагогическим университетом наталкивались на такую стену непонимания, что просто диву даешься! Только один-единственный человек на кафедре педагогики проявил к нашим предложениям профессиональный интерес — Дмитрий Алексеевич Белухин. Но его заинтересовало не столько, *как* мы работаем, сколько небольшая часть того, *что* мы преподаем: параметры поведения, логику действия. Он занимается с будущими педагогами логикой действий, но делает это в классической форме лекций (лекционных демонстраций) и психотренингов. Он сам педагог-лидер, человек «концертного» плана, солист. И лучшие из его учеников станут такими же педагогами-лидерами. Это, конечно, неплохо, таких сейчас немного, но это ведь не совсем то, к чему мы стремимся.

А поскольку педагогические вузы по доброй традиции являются «бастионами консерватизма», у Белухина истовых последователей-исказителей практически нет. На кафедре его новаторские идеи приняли (может быть потому, что он не делал существенных попыток изменить методику преподавания), заняв позицию нейтральную: вы так умеете, а мы так не умеем, но то, что вы делаете — просто один из вариантов, не лучший и не единственный. Вежливый интерес — и только. А студенты, вчерашние школьники, естественно, находятся под обаянием своих преподавателей-лекторов и долго пребывают в убеждении, что то, чему они учатся (*учат себя*), и есть самое лучшее и правильное, иначе и быть не может. И пройдет немало лет, молодой учитель переживет немало разочарований прежде чем поймет, что для решения собственно педагогических проблем лидерских приемов явно недостаточно, что ему не хватает чего-то очень важного. Но для такого прозрения нужна подлинная

педагогическая культура, человеческая честность, смелая гражданская позиция... /

159

ПРИЛОЖЕНИЯ

И все-таки мы верим

Россия очень богата педагогическими талантами — когда многие годы занимаешься этим, то видишь, как их много. Несмотря на жестокие условия нашей жизни эти педагогические бриллианты вспыхивают то здесь, то там. Возможно, со стороны они выглядят какими-то ненормальными, но это оттого, что оценка системы образования у нас перевернута с ног на голову: все плохое принимается за нормальное, а все хорошее — за настораживающее оригинальничайте. А надо бы наоборот: «настораживающим» должно быть плохое, а хорошее — нормальным. Если познание станет радостью, то и общество будет здоровее. Кроме таких вещей, как престиж, богатство, должна быть обязательно радость познания. Этого нельзя заменить ничем — богатый Запад на этом и споткнулся, на стремлении все взвесить и оценить в денежном, так сказать, выражении.

Коллективная работа на наших семинарах-практикумах (или педсоветах-практикумах) сглаживает непривычность социоигровых методов — о них никто не думает, когда все радуются чему-то найденному и хохочут. А ведь на практикумах оценок никому не ставят, никаких плюсов-минусов нет, нет ни отличников, ни двоечников. Ведущим подобные практикумы следует избегать престижных моментов. Чтоб «дураков» не было. А раз дураков нет, то и поколение растет, друг к другу открытое, радостное. Нормально воспринимая друг друга. Исчезают мучительные сомнения в своей полноценности, страдания по поводу того, что я хуже других, чего-то не могу — укрепляется психическое здоровье.

Наши усилия, наши заботы направлены не только на учеников, но и на учителя. Учителям надо помогать не меньше, чем Детям — это во-первых. Во-вторых, российский учитель — особый учитель. Он работник, труженик. И если учителям открывать возможности настоящей, эффективной работы, можно не сомневаться, что многие станут осваивать такие методики не покладая рук. И совместными усилиями, думается, можно сдвинуть с рутинной точки это важнейшее для народа и страны дело.

Мы надеемся, что знакомство с *режиссурой как практической педагогией* поможет более свободно удовлетворять естественное Желание передавать подрастающему поколению опыт и традиции, кооторые сам учитель впитал от старших поколений по Добровольному зову сердца. Национальные, фольклорные, религиозные, местные нормы, традиции, обычаи в детстве присваиваются легко и прочно. Поэтому личностное богатство каждого Учителя как представителя своего рода и племени является цен-|1^{ей}шим для продолжения естественной эстафеты поколений, "осле освобождения учителей и воспитателей от многих чинов-ПРИЛОЖЕНИЯ

ничьих норм поведения, которые в «застойные времена» навязывались официальной школе, неминуемо усилилось звучание человеческих особенностей каждого учителя, повысилась роль личностных норм поведения. Использование режиссерского искусства открывает в педагогике дополнительные возможности проявиться тем животворным пристрастиям, тому этническому багажу, тем религиозным убеждениям, тем нормам общения, которые есть у учителя как представителя своей земли и своего народа — всего того, что делает педагогический процесс не только живым, но и творческим.

Приложение к теме 2

В.М. Букатов

ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ А.С. МАКАРЕНКО

Воспитательное содержание общения учителя с ребенком можно рассматривать на разных уровнях. Например, на уровне конкретного действия (поведения) — тогда соответственно будут рассматриваться интонации, жесты, позы, мимика педагога. И то же общение можно рассматривать на уровне межличностных отношений — тогда в поле зрения попадают те или иные закономерности формирования, протекания и развития взаимоотношений. Но эти два результата рассмотрения связаны между собой — взаимоотношения определяют и реализуются в конкретном поведении.

Макаренко писал: «Технику можно вывести только из опыта» («Педагогическая поэма», ч. 3, гл. 10, стр. 150*). Чем шире опыт, тем богаче и точнее выводимые из него обобщения. Поэтому целесообразно использовать не только личный, но и опыт других учителей, не только опыт современный, но и опыт предшествующих поколений, если он зафиксирован тем или иным способом. Самым распространенным и доступным способом фиксации является словесно-литературный. Но интонации, жесты, позы, мимика поведения обозначаются словом только с неконкретной точностью, что восполняется субъективными представлениями читателя, возникающими при восприятии словесного строя литературного произведения. Поэтому субъективные представления являются спорным материалом для изучения педагогической техники интонаций, жестов, позы, мимики.

в пяти

* Здесь и далее везде ссылки даются по собранию сочинений А.С. Макаренко [ти томах, 6-ка «Огонек» 1971; 1 т. - части 1 и 2, 2 т. - часть 3.

¹⁶¹_____ ^ _____ **ПРИЛОЖЕНИЯ**

Зато словом можно с большей точностью определить сложившуюся ситуацию, содержание происходившей деятельности, последовательность целей, преследуемых в общении, и полученный результат, по которым достаточно объективно можно судить о протекавших взаимоотношениях. Поэтому воспитательную стратегию А.С. Макаренко, отраженную в «Педагогической

поэме», Мы будем рассматривать на уровне межличностных отношений в процессе общения.

После принятия полуразрушенной колонии А.С. Макаренко с небольшим педагогическим коллективом готовится к встрече первых колонистов.

С момента прибытия воспитанников в колонию возникает следующая ситуация: «В первые дни они <...> просто не замечали нас. К вечеру они свободно уходили из колонии и возвращались утром, сдержанно улыбаясь, навстречу моему проникновенному сощвосовскому выговору...

Екатерина Григорьевна, серьезно улыбаясь, хмурила брови:

— Не знаю, Антон Семенович, серьезно, не знаю... Может быть, нужно просто уехать... Я не знаю, какой тон здесь возможен...» (ч. 1, гл. 2, стр. 13).

Меры, принимаемые А.С. Макаренко, не приносили результата. Как выйти из создавшегося положения, Макаренко не знал. «В одно зимнее утро я предложил Задорову пойти нарубить дров для кухни. Услышал обычный задорно-веселый ответ:

— Иди сам наруби, много вас тут!

Это впервые ко мне обратились на «ты».

В состоянии гнева и обиды, доведенный до отчаяния и остервенения всеми предшествующими месяцами, я размахнулся и ударил Задорова по щеке. Ударил сильно, он не удержался на ногах и повалился на печку. Я ударил второй раз, схватил его за шиворот, приподнял и ударил в третий раз.

Я вдруг увидел, что он страшно испугался. Бледный, с трясущимися руками поспешил надеть фуражку, потом снял ее и снова надел. <...>

— Простите, Антон Семенович... <...>

Я обернулся к ним и постучал <...> по спинке кровати:

— Или всем немедленно отправляться в лес, на работу, или убираться из колонии к чертовой матери!

И вышел из спальни» (ч. I, гл. 2, стр. 16—17).

После этого колонисты получали инструменты.

«У меня мелькнула мысль, что лучше в этот день не рубить лес — не давать воспитанникам топоров в руки, но было уже поздно: они получили все, что им полагалось. Все равно. Я был готов на все...

К моему удивлению, все прошло прекрасно. Я проработал с ребятами до обеда. Мы рубили в лесу кривые сосенки. Ребята в общем хмурились, но свежий морозный воздух, красивый лес, убранный огромными шапками снега, Дружное участие пилы и топора сделали свое дело.

Впервые мы смущенно закурили из моего запаса махорки и, пуская дым к верхушке сосен, Задоров вдруг разразился смехом:

— А здорово! Ха-ха-ха-ха!..

Приятно было видеть его смеющуюся румяную рожу, и я не мог не ответить ему улыбкой: ., — Что здорово? Работа?

11—527

Щ|§ _____ 162

— Работа само собой. Нет, а вот как вы меня съездили!

Задоров был большой и сильный юноша, и смеяться ему, конечно, было уместно. Я и то удивляюсь, как я решился тронуть такого богатыря.

Он залился смехом и, продолжая хохотать, взял топор и направился к дереву:

— История, ха-ха-ха!..

Обедали мы вместе, с аппетитом и шутками, но утреннего события не вспоминали. Я себя чувствовал все же неловко, но уже решил не сдавать тона и уверенно распорядился после обеда. Волохов ухмыльнулся, но Задоров подошел ко мне с самой серьезной рожей:

— Мы не такие плохие, Антон Семенович! Будет все хорошо. Мы понимаем» (ч. I, гл. 2, стр. 17—18).

Что же произошло в приведенном примере? Какой вывод можно сделать сегодняшнему педагогу? Попробуем ответить на поставленные вопросы.

Наглость, хамство в поведении колонистов, отсутствие представления об элементарных обязанностях по отношению к педагогам, к женщинам — вытекали из ощущения воспитанниками своего превосходства, силы в сравнении с воспитателями. Пребывание в следственной комиссии, а затем в нищенской, полуразрушенной колонии для самих колонистов мало чем отличалось от беспризорного существования на улице, и все это было им хорошо знакомо. Они не признавали за наказание ни возврат в комиссию, ни перевод в другую колонию, ни, тем более, исключение из колонии. Поэтому, хамя воспитателям, открыто нарушая дисциплину и внутренний распорядок, колонисты почти ничем не жертвовали, не рисковали, что порождало бесстрашие, чувство превосходства, силы. Макаренко и его соратники были поставлены в тяжелые условия — невозможно воспитывать того, кто не считает своей обязанностью тебя выслушать, понять, выполнить какое бы то ни было поручение, кто «просто не замечает тебя». Проповеди, выговоры не помогали и не могли помочь. Необходимо было совершить переворот в *представлениях о соотношении сил*, противопоставить уверенности воспитанников более мощную силу.

Этот переворот в представлении о соотношении сил произошел в случае с Задоровым. Но что лежало в основе этого переворота? Физическая сила? Но она сама по себе не была столь страшной для здоровяков-колонистов: «Задоров сильнее меня, он мог бы меня искалечить одним ударом», — пишет А.С. Макаренко (ч. I, гл. 3, стр. 20). Можно сказать, что причиной успеха был человеческий гнев, взрыв. Но этими словами мы зафиксируем форму проявления содержания, а не само содержание.

Дело, на наш взгляд, в том, что А. С. Макаренко поставил воспитанников в такую ситуацию, где сила измерялась риском — избивание воспитателя, так же, как и избивание воспитанника воспитателем, наказывалось законом (лишение свободы, заключение в

163

ПРИЛОЖЕНИЯ

дом принудительных работ и т.п.). Макаренко, будучи в состоянии «гнева», «отчаяния и остервенения», пошел на большой для себя риск — риск потери свободы, должности, определенного отношения к себе начальства и т.д. Он бросил вызов, который оказался не под силу его воспитанникам. Значимость жертвы (лишение свободы) настолько превосходила незначительность Причины (конкретный выход на рубку леса), что колонисты вынуждены были пересмотреть свои взгляды на соотношение сил, вынуждены были признать свое поражение, вынуждены были признать силу А.С. Макаренко в решительности, бесстрашии, принципиальности, бескорыстии — признать и подчиниться ей. Макаренко пишет, что в области дисциплины случай с Задоровым был «поворотным пунктом» (ч. I, гл. 3, стр. 18), и он старался не сдавать тона. В обращении к колонистам главное место теперь у А.С. Макаренко стало занимать распоряжение, которое уже основывалось на реальном подчинении ему колонистов.

«На другой день я сказал воспитанникам:

— В спальне должно быть чисто! У вас должны быть дежурные по спальне. В город можно уходить только с моего разрешения. Кто уйдет без отпуска, пусть не возвращается, — не приму.

— Ого! — сказал Волохов. — А может быть можно полегче?

— Выбирайте, ребята, что вам нужнее. Я иначе не могу. В колонии должна быть дисциплина. Если вам не нравится, расходитесь, кто куда хочет. А кто останется жить в колонии, тот будет соблюдать дисциплину. Как хотите. «Малины» не будет.

Задоров протянул мне руку.

— По рукам, — правильно! Ты, Волохов, молчи. Ты еще глупый в этих делах. Нам все равно здесь пересидеть нужно, не в допр же идти» (ч. I, гл. 3, стр. 18).

Итак, отсутствие чувства обязанности перед педагогом со стороны ребят, их самоуверенность заставили А.С. Макаренко специально заниматься вопросом о соотношении сил, заниматься с тем, чтобы воспитанники почувствовали за ним силу, признали бы его право распоряжаться, признали бы за собой обязанность выполнять его требования. А уже из характера распоряжений, из Результата их выполнения у колонистов начало складываться Представление о некоторой общности интересов их и воспитательского коллектива (сначала на примитивном уровне — создать условия для «нормального зимования»).

Необходимо отметить, что для изменения представления о соотношении сил можно использовать не только ситуации, где сила Измеряется риском, но и многие другие. Так, Терский завоевал Уважение, признание ребят в своей колонии интеллектуальной силой — ребята были помешаны на шашках, жожаками у них были ^{Т^е}, кто у всех выигрывали. Терскому после тщательной трехдневной подготовки удалось обыграть главного жожака (см. В. Коро-^{Т^о}в, «Педагогическое требование», М., «Просвещение», 1966, 11*

ПРИЛОЖЕНИЕ Я
164

стр. 117). Выбор области для состязаний в силе в каждом конкретном случае, зависит как от качеств самого педагога, так и от особенностей его воспитанников.

Дружественность начинается с представления об общности интересов (или, по Макаренку, с общности перспектив), *враждебность* — с представления об их разности.

А.С. Макаренко пишет: «...В первые годы почти не получали квалифицированных беспризорных, привыкших к бродяжничеству на улице. Большею частью наши ребята были дети из семьи, только недавно порвавшие с нею связь» (ч. I, гл. 8, стр. 56). Поэтому, разрешив вопрос о соотношении сил, Антону Семеновичу далее было необходимо наглядно на предъявляемых требованиях показать ребятам общность их интересов со своими. Это стремление Макаренко проявлялось в заботе об улучшении условий существования колонистов. Но в условиях нищеты и разрухи это было делом нелегким, требующим определенных педагогических компромиссов.

«...Способом частного добывания пищи были поездки на базар в город... Не было случая, чтобы кто-нибудь на базаре «засыпался». Результаты этих походов имели легальный вид: «тетка дала», «встретился со знакомым». Я старался не оскорблять колониста грязным подозрением и всегда верил этим объяснениям. Да и к чему могло бы привести мое недоверие. Голодные, грязные колонисты, рыскающие в поисках пищи, представлялись мне неблагодарными объектами для проповеди какой бы то ни было морали по таким пустяковым поводам, как кража на базаре бублика или пары подметок» (ч. I, гл. 3, стр. 26). А.С. Макаренко понимал, что раз он не мог создать условия для другого способа удовлетворения голода, то он вынужден «не замечать» мелких базарных краж, чтобы не нарушать представлений об общности интересов. Последующие результаты показали верность выбранного пути.

Устанавливая общность интересов, можно идти или от личных интересов воспитанников, или от общественно ценных интересов педагога. Но если разница между первыми и вторыми интересами слишком велика, то установление общности интересов сначала может основываться только на личных интересах воспитанников. Далее такую общность интересов необходимо развивать, воспитывать у колонистов интересы общественно ценные. «Начинать можно и с хорошего обеда, и с похода в цирк, и с очистки пруда, но надо всегда возбуждать к жизни и постепенно расширять перспективы целого коллектива, доводить их до перспектив всего Союза» (ч. 3, гл. 10, стр. 160). Отсутствие такого развития приводит к антипедагогическим последствиям. Так, в 3-й части Макаренко описывает куряжского педагога Ложкина, который из страха ограбления колонистами лебезил перед ними, набивался в друзья. Разумеется, ни о каком развитии дружеских отношений в сторону общественно значимой ценности Ложкин не заботился, что с педагогической точки зрения недопус-

ПРИЛОЖЕНИЯ

ти мо. Поэтому Ложкин является одним из непосредственно виновных в развале Куряжской колонии (см. ч. 3, гл. 2, стр. 45).

Воспитанники будут стремиться к *развитию дружественности* с педагогом постольку, поскольку общее дело для них будет очень значимым, важным, и поскольку педагог в этом деле будет иметь, по их представлениям, преимущества. В этом случае *препятствия* в развитии отношений будут обострять стремление ребят к дружественности и вызывать желание эти препятствия преодолеть. На этом построена техника выстраивания взаимоотношений Макаренко в эпизоде с Таранцом (ч. 1, гл. 3) и в эпизоде с Марусей (ч. 2, гл. 2). Разберем первый эпизод.

Таранцу «<...> было шестнадцать лет, он был из старой воровской семьи, был строен, ряб, весел, остроумен, прекрасный организатор и предприимчивый человек. Но он не умел уважать коллективные интересы», — пишет А.С. Макаренко.

Таранец ловил рыбу, которая «потреблялась» небольшим кругом лиц. К концу зимы Таранец принес Макаренко тарелку жареной рыбы.

«— Это вам рыба.

— Вижу, только я не возьму.

— Почему?

— Потому что неправильно. Рыбу нужно давать всем колонистам.

— С какой стати? — покраснел Таранец от обиды. — Я достал ятеря, я ловлю, мокну на речке, а давать всем?

— Ну и забирай свою рыбу: я ничего не доставал и не мок.

— Так это мы вам в подарок...

— Нет, я не согласен, мне все это не нравится. И неправильно.

— В чем же тут неправильность? <...>

— А сковородки чьи? Твои? Общие. А масло подсолнечное вы выпрашиваете у кухарки, — чье масло? Общее. А дрова, а печь, а ведра? Ну, что ты скажешь? А я вот отберу у тебя ятеря, и конечно будет дело. А самое главное — не товарищески. Мало ли что — твои ятеря! А ты для товарищей сделай. Ловит же все могут.

— Ну хорошо, — сказал Таранец, — хай будет так. А рыбу вы все-таки возьмите.

Рыбу я взял. С тех пор рыбная ловля сделалась нарядной работой по очереди, и продукция сдавалась на кухню» (ч. 1, гл. 3, стр. 25—26).

В подобных ситуациях чаще всего педагоги или непосредственно заставляют воспитанника подчиниться приказу (т.е. ис-Пользуют свои официальные силы), или начинают обращаться к °го абстрагированной совести, чувству товарищества, коллективизма. У Таранца эти чувства были еще в неразвитом состоянии; Первый путь также не удовлетворил А.С. Макаренко.

Между воспитанником и педагогом уже сложилась определенная общность интересов, сложились дружеские отношения — Таранец по *собственной*

инициативе приносит подарок директору Колонии. Это говорит о том, что Таранец дорожит сложившими-ПРИЛОЖЕНИ Я

166

ся отношениями — он заботится об укреплении и дальнейшее развитии их. Этим и воспользовался Макаренко, предъявляя ему свои требования. Таранец шел на сближение в отношениях, а Макаренко указал ему на препятствие, которое делает невозможным дальнейшее развитие этого сближения. Препятствие заключалось в существовании некоторой разности интересов — раз один заботился о коллективе, а другой только о себе, то никакой дружественности быть не может.

Таранец вынужден был выбирать: или он должен пересмотреть свои взгляды, интересы, отношение к коллективу, или — потерять возможность развития дальнейших отношений с А.С. Макаренко. А так как последним Таранец дорожил, то ему пришлось пойти на пересмотр своего отношения к коллективу колонистов.

Макаренко не стал прибегать к официальной силе и не занялся проповедованием добродетельности, он «просто» соединил в сознании Таранца два явления: ловлю рыбы для себя со стремлением к развитию дружественности с педагогом — от этого несовместимость их стала для Таранца ясно видна.

Аналогичный эпизод с Марусей произошел много позже, он описан уже во 2-й части.

Маруся обладала «невыносимо вздорным характером», «крикливой истеричностью», плаксивостью и упрямством, любое применение силы, любые ограничения ею воспринимались как ущемление собственного достоинства, что выражалось в ругани и различных оскорблениях, которые были невыносимы для педагогов. Но бороться с ними было практически невозможно, так как на просьбы, запреты, уговоры, наказания, недоверие — Маруся реагировала еще большей руганью. Марусю переводили из класса в класс, но ни один учитель справиться с ней не мог.

«...Екатерина Григорьевна привела Марусю ко мне, закрыла двери, усадила дрожащую от злобы свою ученицу на стул и сказала:

— Антон Семенович! Вот Маруся. Решайте сейчас, что с ней делать. Как раз мельнику нужна прислуга.

Маруся сидела на стуле и ненавидящим взглядом следила за спокойным лицом Екатерины Григорьевны.

— Но я не могу допустить, чтобы она оскорбляла меня во время занятий. Я тоже трудящийся человек, и меня нельзя оскорблять. Если она еще один раз скажет слово «черт» или назовет идиоткой, я заниматься с нею не буду-

Я понимаю ход Екатерины Григорьевны, но уже все ходы были перепробованы с Марусей, и мое педагогическое творчество не пылало теперь ника[^] ким воодушевлением. Я посмотрел устало на Марусю и сказал без всякой фальши:

— Ничего не выйдет. И черт будет, и дура, и идиотка. Маруся не уважает людей, и это так скоро не пройдет...

— Я уважаю людей, — перебила меня Маруся.

— Нет, ты никого не уважаешь. Но что же делать? Она наша воспитанница. Я считаю так, Екатерина Григорьевна: вы взрослый, умный и опытный человек, а Маруся девочка с плохим характером. Дадим ей право: пусть она

167

ПРИЛОЖЕНИЯ

, называет вас идиоткой даже сволочью, — ведь и такое бывало, — а вы не обижайтесь. Это пройдет. Согласны?

Екатерина Григорьевна, улыбаясь, посмотрела на Марусю и сказала просто:

— Хорошо. Это верно. Согласна. .

Марусины черные очи глянули в упор на меня и заблестели слезами» (ч. 2, гл. 2, стр. 258-259).

Раньше свое достоинство Маруся повышала, унижая руганью других. Макаренко, руководствуясь интуицией, подчеркнул ложность этого способа, несовместимость его с социальными интересами, с ее стремлением занимать определенное место в «умах» окружающих.

Нужно отметить, что если этот эпизод, раассматривать не в плане техники взаимоотношений (куда входят *соотношения сил, соотношения интересов*), а в плане техники поведения (мимика, интонация, жест, поза и т.д.), то невозможно будет понять причину изменения поведения и сознания Маруси.

Воспитанников, как и любого взрослого человека, воспитывает, обижает, удивляет не пауза, повышение голоса или жест, а те изменения взаимоотношений, которые за всем этим кроются. В этом проявляется определяющее значение техники взаимодействий перед техникой поведения, хотя, как было уже выше отмечено, первое без последнего реализоваться не может.

Прежде чем перейти к рассмотрению следующего эпизода, где техника Макаренко ярко проявилась в выборе стиля взаимоотношений, необходимо будет обрисовать сложившуюся к тому времени ситуацию:

— колонисты признавали за собой как за воспитанниками обязанности по отношению к педагогам;

— на основе заботы о здоровье колонистов, их гигиене, еде, соблюдении правил общежития — между педагогическим составом и колонистами сложилась элементарная общность интересов;

— открытие работы школы, забота педагогов о возвращении колонистов в общество полноправными, всесторонне образованными членами создали объективные условия для начала постепенного развития первоначальной общности интересов.

На этом благополучном фоне происходит событие — из запертого ящика письменного стола Макаренко пропадает целая Пачка денег — приблизительно шестимесячное жалованье (ч. 1, гл. 4, ст. 27).

Макаренко могли обвинить в растрате. Со стороны колонистов эта кража была, безусловно, «неблагодарностью» за все его ПРИЛОЖЕНИЯ

168

старания. Как же повел себя Макаренко в этой сложной ситуации?

Из арсенала воздействий — наказание, поощрение, осуждение и т.д. — он выбирает не приказ или угрозу — нет, он выбирает доверие, которое строится на представлении воспитанников и педагогов о *дружественности*. Он приходит к ребятам вечером и рассказывает о случившемся. Объясняет, что доказательств воровства нет, поэтому его можно свободно обвинить в растрате. «Ребята хмуро выслушали и разошлись. После собрания, когда я проходил в свой флигель, на темном дворе ко мне подошли двое: Таранец и Гуд. Гуд — маленький, юркий юноша.

— Мы знаем, кто взял деньги, — прошептал Таранец, — только сказать при всех нельзя; мы не знаем, где спрятаны. А если объявим, он подорвет (убежит — *В.Б.*) и деньга унесет.

— Кто взял?

— Да тут один...

Гуд смотрел на Таранца исподлобья, видимо, не вполне одобряя его политику (Гуд хотел как можно скорее оправдать оказанное доверие и назвать фамилию вора — *В.Б.*). Он пробурчал:

— Бубну ему нужно выбить... Чего мы здесь разговариваем?

— А кто выбьет? — обернулся к нему Таранец. — Ты выбьешь? Он тебя так возьмет в работу...

— Вы мне скажите, кто взял деньги. Я с ним поговорю, — предложил я.

— Нет, так нельзя.

Таранец настаивал на конспирации. Я пожал плечами:

— Ну, как хотите. Ушел спать.

Утром в конюшне Гуд нашел деньги. Их кто-то бросил в узкое окно конюшни, и они разлетелись по всему помещению. Гуд, дрожащий от радости, прибежал ко мне и в обеих руках у него были скомканные в беспорядке кредитки.

Гуд от радости танцевал по колонии, ребята все прибежали в мою комнату посмотреть на меня» (ч. 1, гл. 4, ст. 27—28).

В этом примере с особой ясностью видна техническая сторона поведения, основывающегося на представлениях об *общности интересов*. Дружественность на которой основывалось доверие Макаренко к коллективу в целом, и к Таранцу и Гуду в отдельности, проявляется главным образом не в словесном содержании, а в предоставлении воспитанникам *инициативы* (самостоятельности) в широких границах. Макаренко, поделившись с ребятами своей бедой, не ограничивает рамками их самостоятельности: он не навязывает колонистам ни формы расследования, ни срока возврата денег и т.п.

Ограничение самостоятельности свидетельствует о различии интересов, а при враждебности самостоятельность ограничивается самыми узкими рамками. И наоборот, чем эти рамки шире, тем реальнее ощущается общность во взглядах.

Разбираемый случай примечателен тем, что Макаренко добился не только возврата денег, но и развития своих отношений

169

ПРИЛОЖЕНИЯ

1

воспитанниками в сторону большей общности. Макаренко предоставил колонистам границы самостоятельности шире, чем допускали уже сложившиеся отношения между педагогами и колонистами, то есть пошел на своего рода авансирование. Будь это авансирование меньшим или, наоборот, неоправданно большим, то, может быть, оно бы не вызвало изменения представлений в сознании ребят.

Важно отметить и то, что Антон Семенович оказал доверие в первую очередь коллективу, а не отдельной личности. Поэтому радость после нахождения денег была скорее общей, коллективной, чем индивидуальной. А без общих радостных эмоций трудно представить себе формирование, развитие и функционирование коллектива.

Мы видим, что Макаренко не только наилучшим образом разрешил стоящую перед ним задачу, но и добился больших педагогических побед. Но это произошло не случайно и незапланированно, а явилось результатом выдержки, траты больших психических сил. Разве легко в ситуации, когда угрожает арест — ребятам, которые знают вора, но не выдают его, сказать: «Ну как хотите», — повернуться и «уйти спать». Это стало возможным потому, что педагогические заботы для Макаренко не заслонялись заботами личными, материальными.

Дружба — обязывает. Чем больше дружественность, тем больше взаимобязанностей. Если в удачном авансировании доверием разногласия в представлениях об обязанностях почти не проявились, то при повторных применениях авансирования эти разногласия будут проявляться все яснее и яснее, что может сказаться в ослаблении дружественности и даже привести к враждебности. Макаренко хорошо понимал последствия злоупотребления доверием, поэтому когда начались кражи съестных продуктов из склада, он не стал применять тот же метод воздействия, а искал другой. «Я, впрочем, — пишет А.С. Макаренко, — с самого начала понимал, что мои разговоры лишние. Крал кто-то из старших, которых все боялись» (ч. I, гл. 4, стр. 28).

Больше всего Антона Семеновича заботило то, что ребят эти кражи не волновали. Поэтому, когда произошла очередная кража, то Макаренко пишет:

«Я даже обрадовался этому обстоятельству. Ожидал, что вот теперь заговорит коллективный, общий интерес и заставит всех с большим воодушевлением заняться вопросом о воровстве. Действительно, все ребята опечалились, но воодушевления никакого не было, а когда прошло первое впечатление, всех вновь обуял спортивный интерес: «кто это так ловко орудует?»

Макаренко испытывал негодование по поводу участвовавших Краж имущества и продуктов колонии, а ребята этого чувства не Испытывали. Им не дорого было общественное имущество, поэ-ПРИЛОЖЕНИЯ

тому попытки организовать борьбу с кражами не имели успеха. Казалось бы, что в подобном случае следует использовать официальный приказ, нажим — то есть использовать преимущества в разности официальных сил. Но идти по такому пути значило бы идти назад, т.к. апелляция к силе (в данном случае административной), являясь содержанием начального этапа воспитательного процесса, на стадии развития дружественных отношений автоматически зачеркивает наработанные до этого результаты. Может быть, в этом причина воспитательного топтания на месте в некоторых школах и по сегодняшний день?

Антон Семенович пишет: «Из ребят я подозревал многих, в том числе и Гуда и Таранца. Никаких доказательств у меня все же не было, и свои подозрения я принужден был держать в секрете» (ч. 1, гл. 4, стр. 29). Безусловно, понимать свое бессилие и именно поэтому сдерживать свои порывы для Антона Семеновича было нелегко. Право действовать Макаренко дало ограбление старушки-экономки.

Когда колонисты грабили самих себя, когда у них это вызывало даже спортивный интерес, когда сам грабитель не чувствовал за собой вины, т.к. осуждения не было, — Макаренко был одинок и поэтому слаб. Когда же была ограблена добрая экономка, ограблена «нагло и начисто», когда появилась плачущая и просящая защиты жертва, то ситуация коренным образом изменилась. Поэтому Макаренко немедленно производит «генеральный обыск всей колонии», «аресты», «расследования».

«Награблено было так много, что всего не успели как следует спрятать. В кустах, на чердаках сараев, под крыльцом, просто под кроватями и за шкафами найдены были все сокровища экономки. Старушка плакала в моей комнате, а комната постепенно наполнялась арестованными — ее бывшими приятелями и сочувствующими.

Ребята сначала запирались, но я на них прикрикнул, и горизонты прояснились. Приятели старушки оказались не главными грабителями. Они ограничились кое-какими сувенирами вроде чайной салфетки или сахарницы. Выяснилось, что главным деятелем во всем этом происшествии был Бурун. Открытие это поразило многих и прежде всего меня. Бурун с самого начала первого дня казался солиднее всех, он был всегда серьезен, сдержанно-приветлив и лучше всех с активнейшим напряжением и интересом учился в школе. Меня ошеломили размах и солидность его действий: он запрягал целые тюки старушечьего добра. Не было сомнений, что все прежние кражи в колонии — дело его рук.

Наконец-то дорвался до настоящего дела! Я привел Буруна на суд народный, первый суд в истории нашей колонии.

В спальне, на кроватях и на столах, расположились оборванные черные судьи. Пятилинейная лампочка освещала взволнованные лица колонистов и бледное

лицо Буруна, тяжеловесного, неповоротливого, с толстой шеей, похожего на Мак-Кинлея, президента Соединенных Штатов Америки.

В негодующих и сильных тонах я описал ребятам преступления: ограбить старушку, у которой только и счастья, что в этих несчастных тряпках, ограбить, несмотря на то, что никто в колонии так любовно не относился к ребятам, ^{как}

171

ПРИЛОЖЕНИЯ

1

она, ограбить в то время, как она просила помощи — это значит действительно ничего человеческого в себе не иметь, это значит быть даже не гадом, а гадиком. Человек должен уважать себя, должен быть сильным и гордым, а не отнимать у слабых старушек их последнюю тряпку» (ч. 1, гл. 4, стр. 31—32). Заметим, что у Макаренко сомнений не было в том, что все предыдущие грабежи в колонии были организованы Буруном, тем не менее перед собранием Антон Семенович ставит вопрос только об ограблении старушки. Почему?

Вспомним, что после изменения представлений воспитанников о *соотношении сил*, добившись от колонистов признания за собой *обязанности подчиняться*, а за педагогами *права распоряжаться*, предметом забот А.С. Макаренко было формирование и развитие представления воспитанников об общности взглядов, то есть о *дружественности*. С этой целью Макаренко использовал парадоксальный прием указания *разности интересов* в случае с Таранцом и *авансирования доверием* при исчезновении денег из стола. Эту же цель Антон Семенович преследует и здесь.

Антон Семенович понимал, что воспитанники как можно чаще должны наглядно видеть общность интересов с педагогом. А это возможно тогда, когда обе стороны по интересующему их вопросу имеют *равное право* на голос, собственное мнение, самостоятельность в суждении. Но этого не получилось бы при постановке на собрании вопросов как об ограблении старушки, так и о всех других кражах. Спортивный интерес ребят шел вразрез общественному значению поступков, вразрез собственному мнению Макаренко. О предоставлении широких рамок самостоятельности, равноправия в суждениях не могло быть и речи, поэтому Антону Семеновичу пришлось бы *брать инициативу* целиком и полностью в свои руки, что свело бы собрание к публичному директорскому *разносу* («*ставить на место*») на глазах пассивных, а может быть и сочувствующих колонистов.

И наоборот, поставив вопрос о конкретном ограблении старушки (то есть поставив вопрос деловой, а не позиционный), Антон Семенович уже мог предоставить колонистам инициативу, самостоятельность (поэтому он и называет их судьями, так как они чувствовали подлость данного ограбления, чувствовали все, не исключая и «грабителей»). Для установления атмосферы равноправия важным было и то, что собрание проходило в спальне, а не в столовой, классе или кабинете директора.

После своей короткой вступительной речи, целью которой был не столько разнос Буруна, сколько разъяснение ребятам общественного значения его поступка, Макаренко старается не вмешиваться в ход собрания, делая это только в крайнем случае. «<...> На Буруна обрушились дружно и страстно. Маленький вихрастый Братченко протянул обе руки к Буруну: ПРИЛОЖЕНИЯ 172

— А что? А что ты скажешь? Тебя нужно посадить за решетку, в допр посадить! Мы через тебя голодали, ты и деньги взял у Антона Семеновича.

Бурун вдруг запротестовал:

— Деньги у Антона Семеновича? А ну, докажи!

— И докажу.

— Докажи!

— А что, не взял? Не ты?

— А что, я?

— Конечно ты.

— Я взял деньги у Антона Семеновича! А кто это докажет. Раздался сзади голос Таранца:

— Я докажу.

Бурун опешил. Повернулся в сторону Таранца, что-то хотел сказать, потом махнул рукой:

— Ну, что же, пускай и я. Так я же отдал?

Ребята на это ответили неожиданным смехом. Им понравился этот увлекательный разговор. Таранец глядел героем. Он вышел вперед.

— Только выгонять его не надо. Мало чего с кем не бывало. Набить морду хорошенько — это, действительно, следует.

Все приумолкли. Бурун медленно повел взглядом по рябому лицу Таранца.

— Далек тебе до моей морды. Чего ты стараешься? Все равно завколом не будешь. Антон набьет морду, если нужно, а тебе какое дело?

Ветковский сорвался с места:

— Как — «какое дело»? Хлопцы, наше это дело или не наше?

— Наше! — закричали хлопцы. — Мы тебе сами морду набьем получше Антона!

Кто-то уже бросился к Буруну. Братченко размахивал руками у самой физиономии Буруна и вопил.

— Пороть тебя нужно, пороть! Задоров шепнул мне на ухо:

— Возьмите его куда-нибудь, а то бить будут.

Я оттащил Братченко от Буруна. Задоров отшвырнул двух-трех. Насилу прекратился шум.

— Пусть говорит Бурун! Пускай скажет! — крикнул Братченко. Бурун опустил голову.

— Нечего говорить. Вы все правы. Отпустите меня с Антоном Семеновичем, — пусть накажет, как знает» (ч. I, гл. 4, стр. 32—33).

Путь, выбранный Макаренко в той ситуации, оказался верным и принес педагогический эффект. Ребята, вспоминая грехи Буруна, невольно заговорили и о кражах в колонии. Теперь к ним ребята относились не со спортивным интересом. Для них рельефно проявилась вся подлость и низость не только ограбления экономки, но и всех крах внутри колонии, хотя, по существу, был затронут только случай исчезновения пачки денег из стола Макаренко.

То, что решая вопрос о пресечении воровства, Макаренко, как и всегда, руководствовался заботой о дальнейшем *развитии педагогически ценных отношений* с колонистами, неизменно давало результат выше ожидаемого — в данном случае, во-первых, колонистами *самостоятельно* был начат пересмотр своих отношений к воровству общественного имущества, и, во-вторых, были созданы условия для возникновения и развития позитивного общественного мнения.

73

ПРИЛОЖЕНИЯ

«Пропажа отдельных вещей в колонии вообще сделалась редким явлением. Если появлялся в колонии новый специалист по таким делам, то очень быстро начинал понимать, что ему приходится иметь дело не с заведующим, а с значительной частью коллектива <...> В начале лета мне с трудом удалось вырвать из рук колонистов одного из новеньких, которого ребята поймали при попытке залезть через окно в комнату Екатерины Григорьевны» (ч. 1, гл. 21, стр. 162).

Общность интересов находит свое проявление в заинтересо-анности обеих сторон общим делом. Сначала этим делом явля-

лось самообслуживание и самообеспечение колонии. Но такая еятельность «для себя» на каком-то этапе исчерпывает свои воз-ожности. Дальнейшему же развитию общности интересов [жду воспитанниками и педагогами начинает препятствовать от-тствие у воспитанников общественных интересов «для других», а J их развития и проявления необходимы соответствующие дела. Такими делами в колонии явились дежурства на большой дороге [охрана государственного леса (см. ч.1, гл. 5, стр. 36—37). А.С. Мака-енко пишет, что «вот эта интересная и настоящая деловя борьба дала ервые ростки хорошего коллективного тона» (ч. 1, гл. 5, стр. 41). Занятость *делами «для других»* дала потенциальную возможность [дальнейшего развития общности интересов, дружественности.

«По вечерам мы и спорили, и смеялись, и фантазировали на темы о наших похождениях, роднились в отдельных ухватистых случаях, сбивались в единое целое, чему имя — колония Горького» (ч. 1, гл. 5, стр. 41).

В такие вечера удовлетворялись интересы и колонистов и вос-итателей.

«В наших пустых квартирах было и неуютно, и немного страшно по вечерам при свете наших ночников, а в спальнях после вечернего чая нас с нетерпением ожидали знакомые остроглазые веселые рожи колонистов с огромными запасами всяких рассказов: злободневных, философских, политических и

литературных, с разными играми, начиная от «кота и мышки» и кончая «юрком и доносчиком». Тут же разбирались и разные случаи нашей жизни, <...> проектировались детали будущей нашей счастливой жизни <...>

Вечерами в спальнях мы часто устраивали общие чтения <...> К концу зимы у нас были почти все классики и много специальной литературы. Удалось собрать в запущенных складах губнаробраза много популярных книжек по разным отраслям знания» (ч. 1, гл. 10, стр. 78—79).

«Вот идет все как будто благополучно. Воспитатели закончили вечером свою работу, прочитали книжку, просто побеседовали, поиграли, пожелали ребятам спокойной ночи и разошлись. Хлопцы остались в мирном настроении, приготовились укладываться спать. В моей комнате отбиваются последние удары дневного рабочего импульса. Сидит еще Калина Иванович и по обыкновению занимается каким-нибудь обобщением, торчит кто-нибудь из любопытных колонистов, у дверей Братченко с Гудом приготовились к очередной атаке на Калину Ивановича по вопросам фуражным, и вдруг с криком врывается пацан:

— В спальне хлопцы режутся!

Я — бегом из комнаты. В спальне содом и крик. В углу две зверски ощерившиеся группы. Угрожающие жесты и наскоки перемешиваются с головокружительной руганью; кто-то кого-то «двигает» в ухо, Бурун отнимает у одного из героев финку, а издали ему кричат:

— А ты чего мешаешься? Хочешь получить мою расписку? ПРИЛОЖЕНИЯ

174

На кровати, окруженный толпой сочувствующих, сидит раненый и молча перевязывает куском простыни порезанную руку.

Я никогда не разнимал дерущихся, не старался их перекричать. За моей спиной Калина Иванович испуганно шепчет:

— Ой, скорийше, скорийше, голубчику, бо вони ж, паразиты, перерејтсуј один одного...

Но я стою молча в дверях и наблюдаю. Постепенно ребята замечают мое присутствие и замолкают. Быстро наступающая тишина приводит в себя и самых разъяренных. Прячутся финки, и опускаются кулаки, гневные и матерные монологи прерываются на полуслове. Но я продолжаю молчать: внутри меня самого закипает гнев и ненависть ко всему этому дикому миру. Это — ненависть бессилия потому что я очень хорошо знаю: сегодня — не последний день.

Наконец в спальне устанавливается жуткая, тяжелая тишина, утихают даже глухие звуки напряженного дыхания.

Тогда вдруг взрываюсь я сам, взрываюсь и в присутствии настоящей злобы, и в совершенно сознательной уверенности, что так нужно:

— Ножи на стол! Да скорее, черт!

На стол выкладываются ножи: финки, кухонные, специально взятые для расправы, перочинные и самодельковые, изготовленные в кузнице. Молчание продолжает висеть в спальне... Я еще коротко приказываю:

— Кистени!

— Один у меня, я отнял, — говорит Задоров. Все стоят, опустив головы.

— Спать!..

Я не уйду из спальни, пока все не уложатся» (ч. 1, гл. 8, стр. 57—59).

При чтении возникает вопрос: не противоречит ли это вышеуказанной заботе Макаренко об общности интересов, почему здесь А.С. Макаренко не заботится о развитии или укреплении дружественности, а использует приказ, по форме близкий даже к угрозе (наиболее узкие рамки *предоставления инициативы*)!

Вспомним, что до этого задачей Макаренко являлось формирование новых интересов, здесь же перед ним встает задача подавления прежних извращенных способов удовлетворения их колонистами. Дружественность плохо совместима с подавлением в чем бы то ни было. Нужно выбирать одно: отказываться в данной ситуации или от дружественности, или от подавления, то есть «незамечать» поножовщины. Но если мелкие базарные кражи в первое время существования колонии А. С. Макаренко считал возможным «не замечать» (по материальным соображениям — см. стр. 8), то закрыть глаза на поножовщину он никак не мог. Жизнь колониста была ему дороже, чем представление об общности взглядов.

Ненависть бессилия рождается у А.С. Макаренко от крушения его планов — каждое такое событие вынуждает его пользоваться *силой*, а стало быть ставить под угрозу достигнутые результаты в развитии взаимоотношений. В данном случае возникшая ненависть удвоила *силу*, к которой Макаренко *вынужден* был прибегнуть.

Технически сила читается в отсутствии суетни, в немногословии. *Инициативу* Антон Семенович берет в свои руки появлением и парадоксальным на первый взгляд молчанием. В этом поис-

ПРИЛОЖЕНИЯ

дне немногословном поведении колонистам предъявляется, на-эминается *разность сил*, а она «ставит их на место».

«Я никогда не разнимал дерущихся, не старался их перекричать», — пишет Макаренко. Это эмпирически найденное правило очень верно. Если разъяренных драчунов не останавливает молчание, то никакие слова — кричи не кричи — не помогут, так как они находятся в такой стадии возбуждения, что разнять их можно только превосходящей грубой физической силой. Хотя А.С. Макаренко в какой-то степени подобной силой обладал, но до этого дело и не доходило, так как за ним уже была сила другого рода, основывающаяся на уважении и подчинении ему колонистов. Сила эта была настолько велика, что физические данные Антона Семеновича уже почти не играли роли в глазах колонистов.

Применение силы для подавления явно указывает на разность интересов, то есть на их *враждебность*. Но А.С. Макаренко всегда старался эту враждебность ограничить узкими рамками конкретной ситуации (деловой подход), избежать ее распространения на все остальные отношения с колонистами. Поэтому он старается в будущем не напоминать колонистам об их поступке, противоречащем общности. «На другой день, — пишет в заключение Макаренко, — ребята стараются не вспоминать вчерашнего скандала. Я тоже ничем не напоминаю о нем» (ч. 1, гл. 8, стр. 59).

Но как бы мы не ограничивали случаи подавления рамками частных обстоятельств, оберегая представления о дружественное -и, каждый новый случай ставит ее под все большую угрозу. Поэтому Макаренко был вынужден «самого неугомонного рыцаря финки» удалить из колонии, для того чтобы он мог «найти себя место, где споры решаются ножом». Поэтому Макаренко неумолим к просьбам колонистов оставить драчуна. Но, «карая», тон Семенович намекает на готовность к восстановлению дружественности при условии отказа драчуна от прежних привычек: *До свидания, не поминай лихом. Если будет трудно, приходи, но не раньше как через две недели», — говорит ему А.С. Макаренко (ч. 1, гл. 8, стр. 59).

Дружественность предполагает право на собственное мнение > общем деле. Чем *шире* это право, тем ближе дружественность приближается к *дружбе*. Но если дружба возможна между колонистами, то между педагогами и колонистами она вряд ли возможна, так как за педагогом всегда должно оставаться преимущество в *разности сил*, которое и не допускает полного исчезновения ограничивающих рамок. Таким образом, несмотря на дружественность, должна существовать *дистанция*, которая и отличает любые дружеские отношения между педагогом и воспитанниками от дружбы между самими воспитанниками.

Развитие дружественности вызывает увеличение равноправия и уменьшение разности сил. Ребята же иногда это уменьшение ошибочно принимают за полную ликвидацию любой дистанции. Поэтому возникают пререкания. Тогда педагог напоминает воспитаннику о своем преимуществе в официальном положении, «ставит его на место». Но тот, в свою очередь, отстаивая свои представления-

ПРИЛОЖЕНИЕ
176

ления о соотношении сил и интересов, может начать сам ставить педагога «на место». Это при развитии дружественности случается нередко, и очень удручает учителей, особенно молодых.

Трудность таких ситуаций заключается в том, что учитель видя к себе отношение, «выходящее за рамки», должен видеть не враждебность, а результат недоразумения при сильном увлечении воспитанников делом. Поэтому нельзя в этих случаях переходить к выяснению отношений, а строго *держаться дела*. В этом будет проявляться превосходство в силе, которая приведет ученика к

более объективным представлениям своих прав и обязанностей. Но этот процесс для воспитанника всегда очень болезненный.

«У Козыря сердечный припадок, необходимо сейчас же найти врача. Я послал за Антоном (который был добровольным конюхом — В.Б.). Он пришел, заранее настроенный против любого моего распоряжения.

— Антон, немедленно запрягай, нужно скорее в город.

— И никуда я не поеду, и лошадей никуда не дам!.. Целый день гоняли лошадей, — посмотрите еще и до сих пор не остыли... Не поеду!

— За доктором, ты понимаешь?

— Наплевать мне на ваших больных! Рыжий (конь — В.Б.) тоже болен, так к нему докторов не возят.

Я взбеленился:

— Немедленно сдай конюшню Опришко! С тобой невозможно работать!..

— Ну и сдам, что ж такого! Посмотрим, как вы с Опришко наездите. Вам кто ни наговорит, так вы верите: болен, умирает. А на лошадей никакого внимания, — пусть, значит,дохнут... Ну и пускайдохнут, а я лошадей все равно не дам.

— Ты слышал? Ты уже не старший конюх, сдай конюшню Опришко. Немедленно!

— Ну и сдам!.. Пусть кто хочет сдает, а я в колонии жить не хочу.

— Не хочешь — и не надо, никто не держит!

Антон со слезами на глазах полез в глубокий карман вытащил связку ключей, положил на стол, <...> хотел что-то сказать, но молча вытер рукавом нос и вышел.

Из колонии он ушел в тот же вечер, не зайдя даже в спальню <...>

Через два дня вечером ко мне в комнату ввалился плачущий, с окровавленным лицом Опришко...

В конюшне я застал Антона и еще одного из конюхов за горячей работой. Он неприветливо со мной поздоровался, но, увидев за моей спиной Опришко, забыл обо мне и накинулся на него:

— Ты лучше сюда и не заходи, все равно буду бить чересседельником! Ишь, охотник нашелся кататься! Посмотрите, что с Рыжим наделал!

Антон схватил одной рукой фонарь, а другой потащил меня к Рыжему» (ч- U гл. 12, стр. 91-92).

Так Антон приступил к своим обязанностям, и отношения с А.С. Макаренко у него нормализовались.

Но дистанция нарушается не только при ошибочной оценке степени дружественности. Она нарушается и тогда, когда воспитанник, будучи уверен в собственном преимуществе, бросает вызов педагогу.

177

ПРИЛОЖЕНИЯ

В «Педагогической поэме» есть описание такого противопоставления, причиной которого явилась переоценка колонистом своего официального положения. Дело в том, что некоторые колонисты по возрасту были много

старше, опытнее, сильнее своих товарищей. Это давало им право распоряжаться окружающими. Переоценивая эту свою возможность, отдельные воспитанники начинали противопоставлять ее праву Макаренко распоряжаться колонистами как воспитателю, как директору колонии.

Осадчий был одним из таких колонистов. Он был крайне озабочен распространением своей власти и популярности.

«Осадчий носил умопомрачительную холку, которая мешала ему смотреть на свет божий, но, очевидно, составляла важное преимущество в борьбе за симпатию пироговских девчат. Из-под этой холки он навсегда угрюмо и, кажется, с ненавистью поглядывал на меня во время моих попыток вмешаться в его личную жизнь <...>

Осадчий сделался главным инквизитором евреев. Осадчий едва ли был антисемитом. Но его безнаказанность и беззащитность евреев давали ему возможность блистать в колонии первобытным остроумием и героизмом» (ч. 1, гл. 13, стр. 98).

Осадчий занимал все больше и больше места в умах колонистов.

«На его подвиги взирала вся колония, и многие относились к нему с одобрением и с восхищением. Отправить его из колонии значило бы законсервировать эти симпатии в виде постоянного воспоминания о пострадавшем герое Осадчем, который ничего не боялся, никого не слушал, бил евреев, и его за это «засадили» (ч. 1, гл. 13, стр. 100).

Развернувшиеся события требовали принятия срочных мер. Интересы Осадчего были резко враждебны — о дружественности не могло быть и речи. Осадчий боролся за власть и «ничего не боялся», поэтому А.С. Макаренко опять был вынужден прибегнуть «к самому позорному способу» — физической силе.

«<...> Осадчий пришел, ввалился в кабинет в пиджаке внакидку, руки в карманах, по дороге двинул стулом <...> Осадчий глянул на меня через плечо и спросил:

— Ну, я пришел... Чего?

Я показал ему на Остролеухова и Шнайдера:

— Что это такое?

— Ну, что ж такое! Подумаешь!.. Два жида. Я думал, вы что покажете.

И вдруг педагогическая почва с треском и грохотом провалилась подо мной. Я очутился в пустом пространстве. Тяжелые счеты, лежавшие на моем столе, вдруг полетели в голову Осадчего. Я промахнулся, и счеты со звоном ударились в стену и покатались на пол.

<...> Я ринулся на Осадчего. Он в панике шарахнулся к дверям, но пиджак свалился с его плеч на пол, и Осадчий, запутавшись в нем, упал <...>

Осадчий наконец поднялся с полу, держа пиджак в руке, а другой рукой ликвидировал последний остаток своей нервной слабости — одинокую слезу на грязной щеке. Он смотрел на меня спокойно, серьезно.

— Четыре дня отсидишь в сапожной на хлебе и на воде. Осадчий криво улыбнулся и, не задумываясь, ответил:

— Хорошо, я отсижу.

12-527 На второй день ареста он вызвал меня в сапожную и попросил:

— Я не буду больше, простите.

— О прощении будет разговор, когда отсидишь свой срок» (ч. 1, гл. i -, стр. 101-102).

Но стремление к власти у Осадчего было столь сильным, что об установлении дружественности речи быть не могло, поэтому при большом возрасте Осадчего единственным возможным вариантом для А. С. Макаренко явилось удаление его из колонии.

Развитие *дружественности* ведет к пересмотру *соотношения сил*, делая их разность все меньшей, а рамки *предоставления инициативы* все более широкими. Но это дает воспитаннику возможность отказаться от предлагаемой педагогом деятельности, в ходе выполнения которой им планировалось формирование новых интересов, служащих для дальнейшего развития дружественности. Возврат к прежним представлениям о силе, ограничение инициативы и возможности существования собственного мнения автоматически ведут к пересмотру дружественности.

Ситуации, рожденные противонаправленностью дружественности и обязательным преимуществом взрослого в силе — тяжелы и воспитанникам, и воспитателям. Подобная ситуация имела место и в колонии им. Горького:

«Изгнание Карабанова и Митягина оказалось очень болезненной ситуацией. То обстоятельство, что были изгнаны «самые грубые хлопцы», пользовавшиеся до того времени наибольшим влиянием в колонии, лишило колонистов правильной ориентировки» (ч. 1, гл. 23, стр. 179). Использование официальной силы повлекло пересмотр представлений об общности интересов. В колонии воцарилась тяжелая атмосфера.

«Вершневу еще больше закопался в книги, Белухин шутил как-то чересчур серьезно и саркастически, такие, как Волохов, Приходько, Осадчий, сделались чрезмерно серьезны и вежливы, малыши скучали и скрытничали, вся колонистская масса вдруг приобрела выражение взрослого общества. По вечерам трудно стало собрать бодрую компанию: у каждого находились собственные дела <...> И в воспитательских квартирах царила такая же депрессия <...> Возродились старые разговоры о безнадежности нашей работы, о том, что сощвос с «такими» ребятами невозможен, что это напрасная трата души и энергии <—[?] Колония шла вперед без улыбок и радости, но шла с хорошим, чистым ритмом, как налаженная, исправная машина» (ч. 1, гл. 23, стр. 179—180, 182). Выход заключался в следующем — раз применение официальной силы начинает сдерживать развитие дружественности, то значит ее нужно заменить силой другого содержания. Преимущество в официальном положении А. С. Макаренко после некоторых проб заменяет своим преимуществом перед ребятами в знаниях, умениях, навыках по физкультурному и военному *делу*—«Не знаю почему, вероятно, по неизвестному мне педагогическому и Я-стинкту, я набросился на военные занятия <...> Колонисты шли на такое дело охотно <...>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Ребятам все это очень понравилось, и скоро у нас появились настоящие ружья, так как нас с радостью приняли в ряды Всеобуча <...>

В своем увлечении военным строем колонисты много внесли и придума-ли сами, используя свои естественные мальчишеские симпатии к морскому и боевому быту» (ч. 1, гл. 23, стр. 182—183).

Заинтересованность в результате вызывает у ребят признание 'преимущества в средствах достижения этого результата. Если педагог обладает таким преимуществом, то ребятами будут *признаваться его права на распоряжение* ими во всем, что как-либо связано с интересующей их деятельностью, при каком бы то ни было высоком уровне развития дружественности. Поэтому Макаренко делает вывод:

«Вы можете быть с ними (ребятами — В.Б.) сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их, если они торчат у вас под рукой, можете даже безразлично относиться к их симпатии, но если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они все на вашей стороне, и они не выдадут. Все равно, в чем проявляются эти ваши • способности, все равно, кто вы такой: столяр, агроном, кузнец, учитель, машинист» (ч. 1, гл. 24, стр. 189).

Новый агроном Э.Н. Шере, появившийся в колонии в это время, как раз и отличался большим знанием дела. Агроном был высококвалифицированным специалистом, а это делало его независимым от кого бы то ни было, а значит и сильным.

«Шере никогда ничем не возмущался и не восторгался, всегда был настроен ровно и чуточку весело. Ко всем колонистам, даже к Галатенко, он обращался на «вы», никогда не повышал голоса, но и в дружбу ни с кем не вступал» (ч. 1, гл. 23, стр. 184).

«Шере был сравнительно молод, но тем не менее умел доводить колонистов до обалдения своей постоянной уверенностью и нечеловеческой работоспособностью» (ч. 1, гл. 23, стр. 185).

«Шере не испугался Антона, когда тот по привычке закричал, что не даст Коршуна (так звали лошадь — В.Б.), потому что Коршун, по проектам Антона, должен был через день совершать какие-то особые подвиги. Эдуард Николаевич сам вошел в конюшню, сам вывел и запряг Коршуна и даже не глянул на окаменевшего от такого поношения Братченко <...> Антон пришел в глубоко оскорбленное состояние и отправился ко мне с прошением об отставке, но посреди двора на него налетел с бумажкой в руке Шере и, как ни в чем не бывало, вежливо склонился над обиженной физиономией старшего конюха.

— Слушайте, ваша фамилия, кажется, Братченко? Вот для вас план на эту неделю <...> Вы рассмотрите с вашими товарищами и завтра скажите мне, какие вы находите нужным сделать изменения» (ч. 1, гл. 23, стр. 185—186). Антон и другие колонисты скоро поняли, что Шере уверенно распоряжается не

потому, что обладает официальной силой (он — агроном, колонисты — чернорабочие), а потому, что имеет большой объем знаний. Каждое его распоряжение диктовалось *деловой* Необходимостью и являлось наиболее целесообразным, поэтому о Конфликтах ущемленного самолюбия не могло быть и речи. У понявших это колонистов к Шере появилось отношение «сдержанного восторга». «Этот восторг, — пишет А.С. Макаренко, — выра-

12*ПРИЛОЖЕНИЯ
жался в молчаливом признании его авторитета и в бесконечны* разговорах об его словах, ухватках, недоступности для всяких чувств и его знаниях» (ч. 1, гл. 24, стр. 189).

С изменением содержания силы изменяется и мотивировка, и поощрение, и наказание. Если в официальной силе поощрение и наказание касаются в первую очередь социальной субординации то при силе, основанной на знаниях, умениях, навыках поощр^е^ ние и наказание связано с увеличением или уменьшением возможности получения новой информации:

«Ребят очень поразило, когда в ответ на грубый отказ Приходько: «Чего я там не видел, на смородине!» — Шере приветливо и расположено удивился без позы и игры:

— Ах, вы не хотите? В таком случае скажите вашу фамилию, чтобы я как-нибудь случайно не назначил вас на какую-нибудь работу.

— Я — куда угодно, только не на смородину.

— Вы не беспокойтесь, я без вас обойдусь, знаете, а вы где-нибудь в другом месте работу найдете.

— Так почему?

— Будьте добры, скажите вашу фамилию, мне некогда заниматься вашими разговорами.

Бандитская красота Приходько моментально увяла. Пожал Приходько презрительно плечами и отправился на смородину, которая только минуту назад так вопиюще противоречила его назначению в мире» (ч. 1, гл. 23, стр. 184-185).

Если Шере «не нуждался» в Приходько, то Приходько не мог не нуждаться в знаниях, которые он мог получить от Шере (эти знания ему были нужны хотя бы потому, чтобы не отставать от уровня других колонистов), поэтому он вынужден был уступить требованиям Шере.

Разумеется, сила в умениях, навыках, знаниях признаваться будет тем, кому знания необходимы, полезны, интересны. Поэтому по сравнению с официальной силой она менее универсальна. Знания педагога в одной области могут не представлять ценности для воспитанника, интересующегося другим предметом. Изменение содержания преимущества сил педагога по отношению к воспитаннику является необходимой закономерностью в развивающемся процессе воспитания, поэтому постоянное расширение кругозора и углубление знаний так важно для воспитателя.

Случается, что если на первом этапе воспитания, когда используется официальная сила, педагог не встречает сопротивления, то о дальнейшем развитии взаимоотношения он не беспокоится. В таких коллективах нет ни общности интересов, НИ общего признания авторитета знаний. Педагог, так же как и дети, довольствуется применением одной только официальной силы.

Такое явление имело место в трепкинской части колонии, которой руководили Дерюченко и Родимчик. «Они прибыли с женами И детьми и заняли лучшие помещения в колонии, — свидетельствует °

18¹

ПРИЛОЖЕНИЯ

ЛЛХ Макаренко. — Педагогические задачи не волновали ни того, ни ДРУГ^{01"0}.
^{им} было достаточно простого послушания. После отбора колонистов, проведенного ими, в трепкинскую часть вошли ребята и не столь яркие, и не столь трудные» (ч. 1, гл. 26, стр. 209). Последствие успокоения педагогов было следующим:

«Были они (колонисты второй колонии — *В.Б.*) ленивы, нечистоплотны, склонны даже к такому смертному греху, как попрошайничество. Они всегда с завистью смотрели на передовую колонию, и у них вечно велись таинственные разговоры о том, что было в первой колонии на обед, на ужин, что привезли в кладовую первой и почему этого не привезли к ним. К сильному и прямому протесту они не были способны, а шушукались по углам и угрюмо дерзили нашим официальным представителям.

<...> На самом же деле во второй колонии кормились ребята лучше. Ближе были свои огороды, кое-что можно было покупать на мельнице, наконец — свои коровы. Перевозить молоко в нашу колонию было трудно: и далеко, и лошадей не хватало» (ч. 1, гл. 26, стр. 209—210). А.С. Макаренко считал, что воспитатель не должен удовлетворяться только послушанием, поэтому он был очень не доволен трепкинскими педагогами, работа которых, по его мнению, только портила детей. А ведь часто и в современной школе несопротивление, послушание ребят успокаивает учителей, и они не заботятся о дальнейшем развитии воспитательного процесса. По круговому курсированию семиклассников на перемене в коридоре делается вывод о наличии воспитательной работы.

«Слово «отряд» было термином революционного времени, того времени, когда революционные волны еще не успели выстроиться в стройные колонны полков и дивизий. Партизанская война, в особенности длительная у нас на Украине, велась исключительно отрядами <...>

Отряд в нашем лесу, пусть только снабженный топором и пилой, возрождает привычный и родной образ другого отряда, о котором были если не воспоминания, то многочисленные рассказы и легенды.

<...> Педагогические писаки, так осудившие и наши отряды, и нашу военную игру, просто не способны были понять, в чем дело <...>

Ничего не поделаешь. Вопреки их вкусам, колония начала с отряда» (ч. 1, гл. 25, стр. 199).

Рассказы и легенды об отрядах были известны колонистам Давно, но форма отрядов в колонии возникла только при определенном условии. Таким условием явилось наличие определенного уровня *развития интересов* воспитанников.

Форму отряда колонисты стали принимать вместе с осознанием *необходимости выполнения* той или иной работы. Осознание же необходимости зависит от уровня развития интересов — объективно сеять пшеницу и рубить дрова было необходимо с первых дней существования колонии, но как раз в это время эта необходимость не признавалась воспитанниками, так как не отвечала существующим у них интересам.

Подчинение командиру отряда также связано с существующими интересами — если колонисты заинтересованы в успеш-

ПРИЛОЖЕНИЯ _____ 1_{8г}

ном выполнении дела, то знания и умения в данной области сразу для них становились ценными, за тем из товарищей, кто ими обладал, в большей степени признавалась сила — право распоряжения.

Назначенный командир будет тогда командиром, когда отряд будет готов ему подчиняться. Это происходит тогда, когда преимуществу официального положения соответствует преимущество в знаниях. Если этого соответствия нет, то назначение одного из сверстников на руководящую должность у других в соответствии с индивидуальной направленностью часто вызывает чувство либо возмущения, либо равнодушия и игнорирования, либо зависти. Повторяющееся несоответствие знаний должности будет свидетельствовать о том, что назначающий воспитатель руководствуется интересами не общего дела, а какими-то другими, и если они не значимы для ребят, то у них начнет складываться представление о разности интересов с педагогом.

Если же сама деятельность не соответствует интересам ребят, то независимо от соответствия назначаемого командира предлагаемой деятельности, ребята могут и не признавать его руководство, так как, не нуждаясь в результатах, они не будут зависеть от командира. Сам командир заставить их подчиниться почти не может, так как он обладает только одним преимуществом — обратиться с жалобой к воспитателю. Только угроза применения официальной силы учителем будет приниматься ребятами в расчет. Ни форма отряда, ни должность командира при этом не будут играть роли.

О зависимости жизни и жизнеспособности отряда от уровня развития интересов свидетельствует неудача горьковца Волкова при создании отрядов и совета командиров в Куряжской колонии. Волков, как истинный горьковец, верил в силу отрядов и командиров, которым, по его мнению, нельзя было не подчиниться. Поэтому и в Куряже он попытался трудности преодолеть организацией отрядов, выборами командиров и созданием совета командиров. Макаренко предупредил, что из этого ничего не получится. И действительно, на работу,

«единодушно утвержденную» советом командиров накануне, не вышел ни один отряд (см. ч. 3, гл. 4, стр. 67—69).

Чем ближе заинтересованность ребят к заинтересованности педагога в выполнении дела, тем шире предоставляемая им инициатива. Поэтому переход к самостоятельному выбору командиров свидетельствует о развитии *заинтересованности* (а не наоборот, как казалось некоторым педагогам в годы «застоя»).

«Система отрядов окончательно выработалась к весне <...> Командира назначили мною, но <...> постепенно и назначение командиров перешло * совету, который таким образом стал пополняться путем кооптации. НастояЯ"

183

ПРИЛОЖЕНИЯ

шая выборность командиров, их отчетность была достигнута не скоро <...> В совете командиров выбор нового командира всегда сопровождался очень пристальным обсуждением» (ч. 1, гл. 25, стр. 200—201).

В результате такой командир в работе выкладывал все свои возможности, так как, во-первых, раз он обладает большим объемом знаний, чем другие в данном деле, значит выполнение его ему интересно. И во-вторых, назначение колониста самими воспитанниками для выбранного является признанием (своего рода поощрением) определенных качеств колониста, а так как мнение окружающих для каждого не безразлично, то выбранный будет стараться «не ударить в грязь лицом».

Когда форма такого поощрения становится всем понятной, тогда возникает возможность должностного *авансирования*. Суть такого авансирования заключается в существовании некоторой разности между степенью интереса, а стало быть и уровнем знаний, умений, навыков, с одной стороны, и порученной должностью — с другой. Поскольку избранному дорого мнение окружающих (пусть он даже считает его ошибочно завышенным), постольку он попытается это мнение стабилизировать, не давая снизиться. Для этого ему придется как можно более качественно выполнить полученное дело, но это уже несколько изменит его интересы.

«В совете командиров вдруг оказалось, что для работы на копке погреба осталась только одна возможная комбинация: Галатенко и Жорка. Смеялись.

— Нарочно таких двух лодырей в кучу не свалишь.

Еще больше смеялись, когда кто-то предложил произвести интересный опыт: составить из них сводный отряд и посмотреть, что получится, сколько они накопают. В командиры выбрали все-таки Жорку: Галатенко был еще хуже <...>

За кустами мы прокрались к месту действия. На площадке среди остатков бывшего сада намечен прямоугольник будущего погреба. На одном его конце — участок Галатенко, на другом — Жорки. Это сразу бросается в глаза и по расположению сил, и по явным различиям в производительности: у Жорки

вскопано уже несколько квадратных сажен, у Галатенко — узкая полоска» (ч. 1, гл. 28, стр. 231).

Но всякое должностное авансирование свидетельствует о том, что интересы дела подчинены интересам воспитательным. Поэтому если им злоупотреблять, то это принесет ущерб делу и, в конечном итоге, педагогической цели, которой это дело было подчинено.

Если при выборах сами воспитанники *часто* допускают несоответствия официальной должности уровню знаний избранного, это значит, что само дело для них является неинтересным, безразличным или даже нежелательным, хотя выборы ими проводились по-прежнему самостоятельно. При этом выборы и должности *теряют* ^ой смысл и становятся беспочвенными традициями, имеющими для ребят не позитивное, а негативное значение (это нужно выполнять не потому, что мне нужно, а потому, чтобы не ругали).

ПРИЛОЖЕНИЯ

-----, _____ Lj**"+

В Куряжскую колонию А. С. Макаренко пришел не один, а коллективом ста двадцати горьковцев. Но и в Куряже были свои трудности.

Дело в том, что, по свидетельству А. С. Макаренко, почти каждый из куряжан насчитывал в своих коротких историях три-четыре детских дома или колонии, а у некоторых это число доходило до одиннадцати. «Реорганизация, уплотнение, разукрупнение, пополнение, свертывание, развертывание, ликвидация, восстановление, расширение, типизация, стандартизация, эвакуация и реэвакуация» явились, как пишет Макаренко, этому причиной (ч. 3, гл. 4, стр. 61) Организуемые улучшения к улучшению не приводили, физические и духовные затраты ребят оказывались напрасными, а мечты и надежды несбыточными. В результате у колонистов формировалась стойкая защитная *враждебность* к реорганизациям, обещаниям, изменениям.

«А так как я тоже прибыл в Куряж с реорганизаторскими намерениями, то и встретить меня должно было то самое безразличие, которое является единственной защитной позой каждого беспризорного против педагогических пасьянсов на-робраза» (ч. 3, гл. 4, стр. 61).

Во время предшествующих «улучшений» часть воспитанников сбегала или в надежде на лучшую колонию, или «желая приобщиться к нашему строительству, минуя благодать педагогического воздействия». Оставались те, которые довольствовались вместо всех человеческих благ хотя и плохим, но все же ежедневным котлом. Они отличались своей особой пассивностью. Именно такими и были куряжцы.

«Евгеньев <...> утверждал, что все они обыкновенные городские воры, что колония нужна им только в качестве квартиры. Витька Горьковский не соглашался с Евгеньевым:

— Какие они там воры? Шпана!..

Витька рассказывал, что <...> все промышляют именно в колонии. Сначала они обкрадывали квартиры воспитателей, мастерские и кладовые. Кое-что можно было украсть и у воспитанников: к Первому мая многим воспитанникам были выданы новые ботинки: по словам Горьковского, ботинки были главным предметом их деятельности <...>

Витька вдруг прищурился и засмеялся:

— А теперь знаете, что они изобрели, гады? Пацаны их боятся, дрожат прямо, так что они делают: организаторы, понимаете! У них эти пацаны называются «собачками». У каждого несколько «собачек». Им и говорят это утром-иди, куда хочешь, а вечером приноси. Кто крадет — то в поездах, а то и на базаре, а больше таких — куда там им красть, так больше просят. И на улицах стоят, и на мосту, и на Рыжове. Говорят, в день рубля два-три собирают. У Чури^а самые лучшие «собачки», — по пяти рублей приносят. И норма у них есть: четвертая часть — «собачке», а три четверти — хозяину» (ч. 3, гл. 4, стр. 63).

Как сильно отличались эти колонисты от воспитанников колонии им. Горького, среди которых были такие, как Задор^{об)} Карабанов, Таранец. Много разных поступков совершали оНЯ *

,5

ПРИЛОЖЕНИЯ

вое жизни, прежде чем стать рабфаковцами, но до попрошайничества и «собачек» никогда не доходили.

Враждебность куряжан к переменам была стойкой, но пассивной. А если враждебность избегает столкновений, то бороться с ней трудно. Каждого из них в отдельности можно было организовать на выполнение какого-либо дела, но выполнялось оно *без инициативы*, с тем, чтобы только отвязались. Поэтому хотя Волкову и удалось организовать отряды и выбрать командиров, но результатов это не принесло.

Воспитание начинается с представлений о *преимуществе сил*, что дает право учителю требовать, а учеников обязывает подчиняться. Хорошо, когда эти представления являются результатом формирования представления об общности интересов. Но среди куряжских колонистов ситуация была другая — Макаренко постоянно наталкивался на затаенную враждебность.

А.С. Макаренко пришел к выводу, что в Куряже нужно не «начинать сначала», а выводить зашедшие в тупик взаимоотношения, т.е. заниматься исправлением предшествующего воспитания. Исправлять труднее, чем начинать сначала. Поэтому Макаренко отмечает: «Общая задача в Куряже все равно представлялась неразборчивой и лишенной того спасительного хвостика, за который необходимо дернуть для начала» (ч. 3, гл. 4, стр. 67). — И далее он пишет: «В моей голове варилась самая возмутительная каша. Прыгали, корчились, ползали, даже в обморок падали разные мысли и образы» (ч. 3, гл. 5, стр. 73). Но выход был найден. Дело в том, что любая заинтересованность, проявление заботы нового руководства к колонистам вызывали у куряжан, наученных горьким опытом, готовность обороняться. Поэтому Макаренко за время

подготовки к приезду основной массы горьковцев наконец нашел следующую лийию поведения: предельная деятельность при полном «равнодушии» к куряжанам.

«Я намечал капитальную реорганизацию всех помещений колонии <...> В колонии не было такого угла, в котором не работали бы люди. Все чинилось, мазалось, красилось, мылось <...> Только спален не коснулась идея восстановления.

В спальнях по-прежнему копошились куряжане, спали, переваривали пищу, кормили вшей, крали друг у друга всякие пустяки и что-то думали таинственно обо мне и моей деятельности. Я перестал заходить в спальни и вообще интересоваться внутренней жизнью всех шести куряжских «коллективов». С куряжанами у меня установились сурово точные отношения <...>

Я научился с тайным злорадством наблюдать, с какими трудностями теперь находилось куряжанам пробираться к столовой и расходиться после приема пищи по своим делам: на пути их были бревна, канавы, поперечные пилы, занесенные топоры, размешанные круги глины и кучи извести... и собственные души. В душах этих по всем признакам зачинались трагедии, трагедии не в каком-нибудь шутовском смысле, а настоящие шекспировские.

ЯПРИЛОЖЕНИЯ

186

убежден, что в это время многие куряжане про себя декламировали: «Быть, или не быть? — вот в чем вопрос...»

Они небольшими группами останавливались возле рабочих мест, трусди. во оглядывались на товарищей и виноватым, задумчивым шагом направлялись к спальням... Деловитость оглушала куряжан, и они снова останавливались в позах Гамлета или Кориолана. Пожалуй, положение куряжан было трагичнее, ибо Гамлету никто не кричал веселым голосом: — Не лазь под ногами, до обеда еще три часа!» (ч. 3, гл. 6, стр. 91—92).

«Равнодушие» горьковцев снимало необходимость во враждебной настроженности, поэтому куряжане смогли заинтересоваться деятельностью, раз-вернутой Макаренко. В результате «грандиозности» и результативности хозяйственной деятельности симпатии колонистов переходили на сторону горьковцев, но предшествующий опыт по-прежнему предостерегал их — поэтому у куряжан возникает вопрос: «Быть или не быть?» Чтобы разрешить свои сомнения все «ждут приезда мистически нематериальных, непонятных, неуловимо притягательных горьковцев» (ч. 3, гл. 6, стр. 68).

Но так как барьер враждебности был преодолен — симпатии возникли, то ожидание горьковцев было не столь пассивно, а ответ на гамлетовский вопрос не столь неопределен. Все это было видно в поведении. О начале дня приезда горьковцев Макаренко пишет:

«Как ни рано я встал, а в колонии уже было движение. Почему-то многие толкались возле окон пионерской комнаты, другие, гремя ведрами, спускались

к «чудотворному» источнику за водой. У колокольных ворот стояли Зо-рень и Нисинов.

— А когда приедут горьковцы? Утром? — спросил серьезно Митька.

— Утром. Вы сегодня рано поднялись.

— Угу... Не спится как-то... Они на Рыжов приедут?

— На Рыжов. А вы будете здесь встречать.

— А скоро?

— Успеете умыться.

— Пойдем, Митька, — немедленно реализовал Зорень мое предложение.

Я приказал Горовичу для встречи колонны горьковцев и салюта знамени выстроить куряжан во дворе, не применяя для этого никакого особого давления:

— Просто пригласите» (ч. 3, гл. 7, стр. 102).

Для заинтересованных куряжан простого приглашения оказалось достаточно — все они были выстроены. Конечно, строй куряжан, в отличие от колонны горьковцев, был «скоропортящимся», но даже и такой строй был невозможен в прежней Куряж-ской колонии. Настал момент, когда куряжане должны были со всей чувственной достоверностью ощутить *реальность* результатов деятельности новых педагогов, должны были вновь поверить утраченным мечтам, зажечься стремлениями.

«И куряжане, и горьковцы молчали: первые в порядке некоторого обалде-ния, вторые — в порядке дисциплины в строю у знамени. До сих пор куряжане видели колонистов только в передовом взводном, всегда в рабочем костюме, Д⁰, статочно изнуренными, ПЫЛЬНЫМИ и немывыми. Сейчас перед ними протянулись строгие шеренги внимательных, спокойных лиц, блестящих поясных пряжек и ловких коротких трусиков над линией загоревших ног.

ПРИЛОЖЕНИЯ

В нечеловеческом напряжении, в самых дробных долях секунды я хотел ухватить и запечатлеть в сознании какой-то основной тон в выражении куряжской толпы, но мне не удалось это сделать. Это уже не была монотонная, тупая толпа первого моего дня в Куряже. Переходя взглядом от группы к группе, я встречал все новые и новые выражения, часто даже совершенно неожиданные. Только немногие смотрели в равнодушном нейтральном покое. Большинство малышей открыто восхищалось — так, как восхищаются они игрушкой, которую хочется взять в руки и прелесть которой не вызывает зависти и не волнует самолюбия. <...> Медленно-медленно растворялись ехидные мины, заготовленные заранее, мины насмешки и презрения. Еще далеко заслышав наши барабаны, эти люди засунули по карманам руки и изогнули талии в лениво-снисходительных позах. Многие из них сразу были сбиты с позиций» (ч. 3, гл. 7, стр. 113—114).

Чувство монолитной враждебности, встретившее приход в колонию Макаренко, исчезло. Оно заменилось заинтересованностью. Одних взволновал

внешний вид дружины колонны, других — коллективная сплоченность горьковцев, третьих — великолепные торсы и бицепсы первых рядов. Так или иначе, но равнодушных было мало, а заинтересованность говорит о *стремлении* к дружественности, к развитию общности интересов. Заинтересовавшись и наглядно убедившись в результате, куряжане «доверились» педагогам, добровольно признали за собой обязанность подчиняться.

«Я быш удивлен неожиданным вниманием куряжан к моим словам (Макаренко произносил перед строем двух колоний небольшую речь — *В.Б.*). Как раз горьковцы слушали меня несколько рассеянно, может быть потому, что мои слова не открывали для них ничего нового, все это давно сидело крепко в каждой крупинке мозга.

Но почему те же куряжане две недели назад мимо ушей пропускали мои обращения к ним, гораздо более горячие и убедительные? Какая трудная наука эта педагогика!» (ч. 3, гл. 7, стр. 115).

Когда после сигнала: «Разойдись!» — горьковцы не подошли к куряжанам, не подали им руки, а разлетелись «как заряд дроби» к спальням, клубам, мастерским, куряжане не обиделись, а побежали вдогонку.

Затем подкрепляющей перспективой укрепления и развития Дружественности явилось изучение биографии А.М. Горького.

«...Я должен отметить один исключительный вечер, сделавшийся почему-то переломным в трудовом усилии куряжан. Я, впрочем, не рассчитывал на такой результат, я хотел сделать только то, что необходимо было сделать, вовсе не из практических намерений.

Новые колонисты не знали, кто такой Горький. В ближайшие дни по приезде мы устроили вечер Горького. Он был сделан очень скромно...

Я рассказал ребятам о жизни и творчестве Горького, рассказал подробно. Несколько старших ребят прочитали отрывки из «Детства».

Новые колонисты слушали меня, широко открыв глаза: они не представляли себе, что в мире возможна такая жизнь. Они не задавали мне вопросов и не волновались до той минуты, пока Лапоть не принес папку с письмами Горького.

— Это он писал? Сам писал? Он писал колонистам? А ну покажите...

188

Лапоть бережно обнес по рядам развернутые письма Горького. Кое-кто задержал руку Лаптя и постарался глубже проникнуть в содержание происходящего.

— Вот видишь, вот видишь: «Дорогие мои товарищи». Так и написано.. Все письма были прочитаны на собрании. Я после этого спросил:

— Может, есть желающие что-нибудь сказать?

Минуты две не было желающих. Но потом, краснея, на сцену вышел Ко-ротков (он играл главную роль в штабе куряжских «глотов» — *В.Б.*) и сказал:

— Я скажу новым горьковцам... вот, как я. Только я не умею говорить... Ну, все равно. Хлопцы! Жили мы тут, и глаза у нас есть, а ничего мы не видели... Как

слепые, честное слово. Аж досадно — сколько лет пропало! А сейчас нам показали одного Горького... Честное слово, у меня все на душе перевернулось... не знаю, как у вас...

Короткое придвинулся к краю сцены чуть-чуть прищурил серьезные красивые глаза:

— Надо, хлопцы, работать... По-другому нужно работать. Понимаете?

— Понимаем! — закричали горячо пацаны и крепко захлопали, провожая со сцены Короткова.

На другой день я их не узнал. Отдуваясь, кряхтя, вертя головами, они честно, хотя и с великим трудом пересиливали извечную человеческую лень. Они увидели перед собой самую радостную перспективу: ценность человеческой личности» (ч 3, гл. 10, стр. 160-161).

Выбор и применение определенного педагогического приема у А.С. Макаренко не во всех случаях сопровождался его причинно-следственным осознанием. В «Педагогической поэме» мы встречаем прямые указания-на интуицию и неосознанность. Но то, что посылно интуиции для одного, может быть не всегда посылным для другого. В этом случае на помощь приходят знания. Они упорядочивают случайность и уменьшают педагогический брак, улучшают качество работы и освобождают время, необходимое для дальнейшего совершенствования учителем самого себя, идущего своим путем, к своим заветным целям.

Каждый из нас воспитывался на каких-то детских песнях, на подражании тем нормам поведения, которые окружали нас в детстве. Каждый обогащался каким-то кругом чтения, перед каждым стояли свои неразрешимые проблемы и каждого чему-то научила жизнь. Все это отразилось на существующем индивидуальном образе мыслей, круге личных представлений. Но все это не могло не отразиться и на особенностях речи, мимики, жестов-Учителю, с помощью «педагогической режиссуры» увидевшему в своем поведении возможные педагогические звучания, открывается возможность в соответствии со своими человеческими особенностями и этническими традициями выбрать самые полезные для работы с детьми закономерности своего поведения, создавая из них личную педагогическую стратегию. Чем полноценнее в этой стратегии будут представлены как личная интуиция, так и жизненный опыт учителя, раскрытию которого служат режиссерские параметры поведения, — тем радостнее и одухотвореннее будет его повседневный труд.

189

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение к теме 3

В.М. Букатов ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА: ПРОДЛЕНИЕ ЖИЗНИ

Многие учителя охотно согласятся с тем, что если сравнивать игры, затеваемые школьниками самостоятельно дома или на улице, с играми, организуемыми учителями на уроках (то есть с играми так называемыми обучающими, дидактическими), то первые явно оказываются не только более живыми, но и

более долговечными. Школьникам дольше не надоедает играть в них, тогда как дидактические игры на уроке быстро «тускнеют», теряют привлекательность и вместо планируемого учителем оживления интереса у учеников начинают, наоборот, гасить в них его последние проблески. Поэтому учителям часто приходится сменять игру «отработанную» на какое-то новое игровое задание, которое оказывается столь же недолговечным.

Методическая литература, описывающая использование игровых заданий, упражнений, приемов, идет нарасхват, так как любой учитель питает надежду натолкнуться в ней хотя бы на пару-тройку игр, которые на неделю-другую обеспечат его уроки привлекательностью, увлеченностью и живостью. Прежние же игровые приемы неизбежно забываются, стираются или теряются, исчезая из активного педагогического опыта как отдельных педагогов, так и целых учительских поколений.

Противостоять подобному оскудению педагогического опыта — трудно. Понимая это, мы предлагаем читателю поразмышлять над самой проблемой быстрого «старения» дидактических игр. Причин У этого явления наверняка много. Одни из них лежат на поверхности и более или менее легко могут быть обнаружены и устранены многими учителями и без сторонней помощи. Другие прячутся в сферах, мало осознаваемых учителями-тружениками*.

* Если учителя в своих размышлениях захотят обратиться к специальной литературе (выбор которой обширен), то советуем направить внимание в первую очередь не на общепризнанные фундаментальные труды (такие, например, как Книга Д.Б. Эльконина «Психология игры». М., 1978), в которых рассматриваются Несколько иные проблемы, а на труды менее значительные и объемные. Так, например, во многих брошюрах по народным фольклорным играм можно неожиданно наткнуться то на один, то на другой интересный вариант педагогического Решения какой-нибудь из проблем, связанных с использованием, организацией и Проведением игр (и решения не только практического).

Интересный материал о связи разнообразных игр с изначальными потребностями человека можно найти в книге: Ершов П.М. Потребности человека. М.: *Мысль», 1990. — С. 313—325. А о том, как зависит протекание игры от поведения ее организатора, можно прочитать в работе В.М. Букатова «Педагогические Таинства дидактических игр», опубликованной в 4 выпуске научно-педагогическо-¹¹⁰ альманаха «Поиск», М., 1996. - С. 26-83.

ПРИЛОЖЕНИЯ

На любом уроке, в любом классе все удачные игровые ситуации похожи друг на друга своей всех и все захватывающей радостной импровизационностью, неожиданностью, азартом. Они делают каждую из игр неповторимой. А все неудачные ситуации схожи друг с другом какой-то своей дежурной предсказуемостью всего и для всех (как для учителя, так и для учеников).

Промахи в организации дидактической игры остаются наиболее безнаказанными на уроках в начальной школе. Младшие школьники еще столь доверчивы и столь тянутся к игре, что в общеобразовательной школе они оказываются самыми терпимыми к грубым промахам и ошибкам учителей, организующих ту или иную игровую ситуацию, тогда как в средних (и уж тем более в старших) классах гораздо меньшие педагогические просчеты могут вызвать у учеников и нескрываемый скепсис, и отказы, а то и откровенно уничижительный хохот.

Только в начальной школе учителя могут рассчитывать, что в ответ на нелепую фразу, произносимую, например, елейным голоском: «А сейчас мы с вами поиграем в очень интересную игру», — ученики будут безропотно делать вид, что верят этим словам и этой интонации. И действительно — младшие школьники старательно делают этот вид, хотя и понимают, что если звучит учительское предупреждение о том, что игра будет «очень интересная», то скорее всего сейчас нужно будет играть с учительницей в поддавки, изображая дисциплинированную заинтересованность и оживленность, за которые их учительница и похвалит, и, если повезет, поставит отметку в журнале.

Именно в начальных классах почти любому дидактическому приему может быть огульно приписан игровой характер (со всеми ему сопутствующими положительными результатами), невзирая на то, что для самих учеников этот прием игровым никогда не казался и казаться не будет. Благие дидактические устремления, сталкиваясь с реальностями школьной жизни, часто обрачиваются неискренностью и даже ложью, которые, наслаиваясь друг на друга растут, как снежный ком, явно способствуя преждевременной смерти любой дидактической игры.

191

ПРИЛОЖЕНИЯ

II

Предлагаем читателям вспомнить традиционную детскую игру «дрятки». Многие поколения заигрывались ею, хотя в последнее время все реже и реже приходится видеть на улице детей, играющих в прятки. Среди нового поколения учителей уже встречаются те, кто о прятках имеет очень приблизительное представление. Дня них и для тех, кто, хотя в детстве и заигрывался в прятки, но сейчас уже туманно помнит правила этой игры, мы приводим описание одного из вариантов, бытовавших в Московском регионе. 1 Сначала выбирался водящий. В некоторых местах его называли «водой» от слова «водмть» или «водой» от произношения того же слова — водить. Водящий становился лицом к стене, забору или дереву (то есть — в «дом») и, закрыв глаза, вслух считал до уловленного числа, заканчивая счет игровой «присказкой»: «Пора — не пора, иду со двора! Кто не спрятался — я не виноват!» После этого водящий, переходя от одного укромного места к другому, искал спрятавшихся. И если он кого-то обнаруживал, то со всех ног бежал в

«дом», чтобы, дотронувшись до него, произнести имя игрока. Обнаруженный пытался обогнать водящего и, дотронувшись до «дома» раньше, «выручиться». Но спрятавшемуся не всегда нужно было догонять водящего. Когда притаившийся игрок видел, что «вода» уходил так далеко, что оказывался от дома дальше, чем сам спрятавшийся, то последний выбегал из своего укрытия и мчался «выручаться» к дому, И уже «вода» пытался его опередить и не дать в доме выручиться. Пока водящий отыскивал оставшихся игроков, возле «дома» Ждали выручившиеся и найденные невыручившиеся, становясь болельщиками. Последний игрок, выручаясь сам, мог выручиться и за всех: «Палочка-выручалочка — за всех и за себя!» — тогда Новый кон игры начинался с прежним водящим. Когда же последнему спрятавшемуся игроку выручиться не удавалось, потому что водящий опережал его, то этого игрок (или, в зависимости от Договоренности играющих — первый из невыручившихся) становился «водой» следующего кона.

Ждать в «доме» и ждать, притаившись в укрытии, — занятия, сильно отличающиеся друг от друга. Во втором случае — гораздо Приятнее, интереснее. Это равнодушному прохожему может показаться, что согнувшемуся в три погибели ребенку больше *делать нечего*, как в прятки играть; сам же играющий явно ощущает себя вполне *при деле*, и даже более того — при тайне, иллюзорность которой позволяет ребенку ощутить реальность феномена собственного существования.

По Выготскому, в игровой — т.е. «мнимой» — ситуации происходит осознание собственной мысли, желания, своего «я» («ИзПРИЛОЖЕНИЯ
загшсок-конспекта Л.С. Выготского к лекциям по Се" Т"ОБ"ОГа» "

192

III

Выдающийся отечественный мыслитель А.Ф. Лосев в одной из бесед, записанных Вик. Ерофеевым, заметил: личность — тайна одного; любовь — тайна двух; а всеобщий коллектив как исторический организм, вечно стремящийся себя утвердить, — это тайна уже не одного, не двух и не трех, но тайна всего человечества (В поисках смысла // Лосев А.Ф. Страсть к диалектике.

— М., 1990. — С. 27—28). Если при восприятии человека, любви, народов ощущение тайны исчезает, то личность в наших лазах становится функционером, любовь — сожительством, коллектив

— конторой, человечество — конгломератом друг с другом соперничающих государств. Это — если ощущение тайны исчезает, а если оно и не появлялось? Тогда такие понятия, как личность, любовь, коллективизм, человечество оказываются пустотелыми. Поэтому ребенок, играющий в обычные прятки, занят деятельностью, хотя и начинающейся с малого, почти с пустяка — с ощущения себя при тайне (*при-таившимся*), но имеющей большое значение и последствия и для него самого, и для всех остальных (как уже родившихся, так и еще не успевших этого сделать).

IV

Чем младше ребенок, тем проще игра, тем примитивнее предлог для возникновения тайны. По мере взросления игроков большинство традиционных детских игр *самоусложняются* (!)■ Это делает их достаточно долговечными.

Взрослея, ребенок в прежней игре открывает новые посильные для себя глубины, новые тайники, новые тайны, которые помогают ему понять, что в нем есть нечто, что другим о нем неизвестно, не видно. Он узнает свою непрозрачность для других, свою непроницаемость, феноменальность. Образ тайны извне переселяется вовнутрь, и прежние игры, обнаруживая свое «очередное» дно, стимулируют и укрепляют это переселение. Поэтому на протяжении всех этапов развития ребенка его игровые переживания, открытия, озарения, воспоминания, так или иначе связанные с какими-то тайнами, оказываются связанными и с проблесками личности — с моментами ее появления, развития, мерцания, периодического поблескивания.

193

ПРИЛОЖЕНИЯ

Прятки — одна из гениальнейших традиционных детских игр.

При всей кажущейся безыскусности в ней велик и разнообразен \ запас таинственности (любой степени сложности, глубины и/или / высоты), что в ее разные варианты дети играют и в дошкольном, |и в подростковом, и в старшем школьном возрасте*.

■ Дошколятам в «прятках» долгое время с лихвой хватает про¹ сто притаивания. Найденному малышу часто даже не надо бе-і жать наперегонки с обнаружившим его водящим, чтобы в «доме» выручить себя. Зато для младших школьников и особенно для подростков подобные усложнения обязательны. Они обостряют ритм, который в свою очередь активизирует интуицию, открывающую новые потенциальные глубины, высоты, горизонты внутренних тайн (потенциальность тайн других и — с помощью других — потенциальность тайн собственных).

Л.С. Выготский в статье «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», отмечал, что игра создает «зону ближайшего развития», и в ней ребенок становится «как бы на голову выше самого себя» (Вопросы психологии. — 1966. № 6. — С. 74).

Когда взрослеющему ребенку (например, подростку) в «прятках» простого *притаивания* (пусть даже усложненного «перегонками») становится мало, то есть тайна этого типа ему становится тесновата, — то ритмизация, игровой азарт помогают ему обнаруживать уловки-усложнения, которые, помимо победы в игре, позволяют распознавать свою непрозрачность, субъективность на более сложных уровнях.

В то время, когда все игроки бегут прятаться бесшумно, — один из участников игры вдруг почему-то громко топчет и вообще старательно шумит. Но пробежав несколько метров в одном направлении, он вдруг его резко меняет и уже на цыпочках, стараясь быть как можно более бесшумным, удаляется в

другом направлении. Если водящий был новичок, то он легко ловится на удочку и пытается искать этого игрока в ложном направлении. И когда водящий настолько далеко отходит от «дома», что становится

* Другой, не менее универсальной игрой, чем «прятки», являются «жмурки». Внутренние пружины этих игр во многом схожи. И эти игры хорошо дополняют друг друга, так как «прятки», нуждаясь в большом пространстве, проводятся в основном на улице, а «жмурки», нуждаясь, наоборот, в пространстве ограниченном и даже замкнутом, лучше проходят, когда затеваются в помещении. Причины постепенного исчезновения «жмурок» из жизни современных детей, возможно, связаны с отсутствием в малогабаритных квартирах достаточного пространства, либо ; с отсутствием возможности собраться детской компании в большой квартире, либо с восприятием школьного здания как места, чуждого подобным играм. V₂13-527

ПРИЛОЖЕНИЯ

ig₄

безопасен, наш затаившийся хитрец выскакивает из укрытия и бежит в дом «выручаться»: «Палочка-выручалочка, за всех и за себя!»

Схема умозаключений, лежащих в основе приведенной игровой хитрости, явно более сложна, «структурна» по сравнению с предыдущим простым притаиванием. Обратим в этой схеме внимание на то, что можно обозначить формулой «Я думаю, что ты подумаешь (или: Я знаю, что ты знаешь)», То есть: я (прячущийся) думаю, что ты (водящий) по моему топоту подумаешь — я побежал направо. Этот уровень понимания позволяет принять не ожидаемое водящим решение бесшумно бежать прятаться налево. Из всей симфонии возможных комментариев отметим лишь, что если раньше игроку ощущение себя, в основном, давала внешняя привязка к тайне (притаиванию), то сейчас это ощущение в нем возникает в связи с собственным игровым замыслом (целеполаганием) и его непроницаемостью для другого («Я знаю, что ты думаешь, но что думаю я — для тебя тайна»). Тайна уже оказывается внутри, ее носителем становится сам игрок, понимающий, что цель его действий оказывается явно сокрытой, тайной для партнера. Так игровое хитросплетение помогает ребенку обретать рефлексивное ощущение «тайны одного», познавать проблески личности, утверждаться в личном целеполагании.

VI

Отметим, что формула «Я думаю, что ты подумаешь» характерна для очень многих игровых ситуаций, в том числе и гораздо более простых, чем рассмотренная в предыдущем параграфе*. Не все из них, не всегда и не сразу всех играющих приводят к обнаружению тайны внутри и восхождению к проблескам личности. Присутствие формулы следует понимать не как гарантию обязательного обретения ребенком рефлексного самосознания в данной ситуации, а, разумеется, всего лишь как обеспечение благоприятных обстоятельств для возможного обретения (обеспечение «зоны ближайшего развития», по Л.С. Выготскому).

* Одним из первых читателей-оппонентов данной работы — А.Ю. Панфиловым — было справедливо отмечено, что догадки, возникающие в головах прячущихся, уже связаны с их предположениями о «знании» и «незнании»: если знание водящего не учитывать, то он быстро обнаружит спрятавшегося игрока. Но мы в работе не преследуем цели подробно и исчерпывающе описать «психологию» прятков как игры и обращаемся к ней всего лишь в попытке решить специфические проблемы дидактических игр на уроке. Соответственно и останавливаемся мЫ на тех моментах протекания и развития прятков, которые наиболее ярко позволяют увидеть особенности, для нас наиболее важные, на которые мы хотим обратить внимание и учителей-читателей.

195

ПРИЛОЖЕНИЯ

VI

После того, как во время «прятков» один из игроков обнару- (открыл) возможность нового, хитрого игрового хода, его [находкой начинают пользоваться и другие. Но при повторении Приема лежащая в его основе схема усложняется.

Один из прячущихся очередной раз топотом указывает лож-юое направление. Но сам он уже понимает, что для водящего за-шысел этого приема «прозрачен» и искать игрока в направлении, ^обозначенном топотом, он, скорее всего, не будет. Поэтому, по-и-опав, убегающий переходит на бесшумное передвижение, но направление своего поиска укромного места не меняет.

В этом случае расчеты игрока, возможно, развиваются по схеме, к которой приложима уже другая формула — «Я думаю, что ты подумаешь, что я подумал». Опись рассматриваемый эпизод с ее [помощью можно примерно так: «Я думаю, что, услышав мой топот, ты подумаешь, что мой замысел тебе ясен — я будто бы задумал сменить направление. Но этого я как раз и не сделаю!»

VII

При таком ступенчато объемном удержании (осознании) и [выстраивании ситуации в возникающем лабиринте причудливо 'преломляющихся взаимосвязей между собственными представлениями как о партнере, так и о его представлении об этих представлениях и прогнозировании ситуации мерцающей игрой расчетов-рефлексий — линейная логика рассыпается. Возникает ситуация, благоприятная для очередного скачка развивающегося сознания в его высшую форму — самосознание. Происходит социально проявляемая реализация потенциала, отпущенного природой данному возрасту и данному индивиду. Появляется возможность, по образному выражению Л.С. Выготского, стать «на го-¹ лову выше самого себя».

И способствовал этому счастливый игровой момент, а именно — счастливое пересечение социально детерминированных возможностей ребенку самому поставить цель своим действиям, самому натолкнуться на связанные с ними проблемы (препятствия) и самому поискать (перепробовать) возможные

решения, ощущая свободу в выборе и знаний, и практических возможностей* при преодолении обнаруженных препятствий.

* См.: Шулешко Е.Е. Обучение письму и чтению: Методическое пособие для воспитателя детского сада. — М., 1988. — С. 18—19. ПРИЛОЖЕНИЯ

196

Опять же подчеркнем, что формулой «я думаю, что ты подумал, маешь, что я подумаю» мы фиксируем всего лишь структурный уровень *условий, благоприятных* для ситуационного восхождения ребенка на новую высоту (или погружения на новую глубину) самосознания, возникновения объемной (многомерной) рефлексии. Самовосхождение случается, когда ребенком совершается самостоятельный шаг за границу, нами обнаруженную с помощью этой условной формулы.

М.М. Бахтин, рассматривая феномен культуры, предложил такой образ: культура — это нечто, имеющее границы, но не имеющее за этими границами внутренней территории. Границы проходят повсюду. И каждый культурный акт живет, пока он пересекает границы. Отвлеченный от них, он опустошается, вырождается и умирает*.

IX

Игра позволяет свершаться культурному акту, связанному с *внутренним* шагом, «пересекающим границы». Но этот внутренний шаг в игре всегда связан с какой-то *внешней* выраженностью — с совершением какого-то действия, которое для других участников игры является в той или иной мере новым или неожиданным, но формально не переходящим за рамки игровых правил (то есть оно пересекает, но не отменяет границы).

Нам важно особо отметить эту внешнюю выраженность (проявленность), потому что, когда учителя проводят на уроке задуманную дидактическую игру, то они склонны ожидаемый педагогический результат сразу принимать за реально достигнутый, даже в том случае, когда внешне выраженных оснований для этого на уроке не наблюдалось (то есть выполнение учениками «игровых действий» не привело, например, к появлению у учеников на уроке действий, более или менее неожиданных, новых). И такая педагогическая невзыскательность явно способствует преждевременному старению дидактической игры.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Ученики встают и учи-

ММ. Вопросы литерат^Г^Г^Г^Г^Г^Г

jj, продолжает: «И помашите руками». При этом он сам машет, а вслед за ним и ученики, многие из которых машут с явным удовольствием. Учитель: «А теперь машите руками так, чтобы гујіо понятно, в кого вы превратились: в орла, комара, воробья и курицу». Все ученики с удовольствием начинают развлекать- \$ (то есть развлекать себя и/или друг друга) превращениями. А потом в своей тетради каждый ученик записывает предложенные учителем летающие существа, но кроме того, в кого превратился сам, и записанное изменяет по

падежам. Закончив склонять, все Ю просьбе учителя начинают проверять правильность своих записей, подходя к тем, кто превращался в эти существа, и в случае необходимости вносят исправления.

Повторим, что эту созданную учителем игровую ситуацию исследователям можно рассматривать с разных сторон, на разных уровнях. Например, рассмотреть роль двигательной активности в создании игровой атмосферы. Или — роль и особенности поведения ведущего (учителя) в начале, середине и при завершении игры (игрового упражнения, задания). Или — значение нарушения учителем предписываемой методистами последовательности в организации дидактической игры: постановка учебной задачи — объяснение игрового правила — выполнение учениками игровых действий. Но мы сосредоточимся на ракурсе представлений о «тайне» (попутно касаясь и других сторон рассмотрения).

XI

Само задание учителя — встать и руками помахать — на уроке русского языка для учеников является примитивным, и выполнить его им ничего не стоит. (Более того, на уроке лишний раз подвигаться школьникам всех возрастов — и уж тем более пятиклассникам — всегда интересно и заманчиво.) А вот цель, которую планирует учитель, им не видна. Вместо ожидаемой дидактичноTM они сталкиваются с какой-то непонятностью, с тайной.

Если бы подобное задание им предложили на уроке физкультуры, *> они, поднимая руки автоматически, никакого признака непонятности и тайны не обнаружили бы, так же, как и признака игры.

XII

Теперь представим, что учитель, движимый тривиальными дидактическими наставлениями, начал с того, что произнес бы, ну, ^{Иа}Пример, следующее: «Сейчас вы будете склонять в тетрадях' три ПРИЛОЖЕНИ Я слова из четырех. Запишите эти слова: орел, комар, воробей, ^ рица. Но сначала вы встанете и начнете махать руками так, чтобы превратиться в кого-нибудь из них. В кого вы превратитесь, того склонять в тетрадях не надо. А потом мы проверим правильность записей в ваших тетрадях. Приступайте к заданию».

После такого объяснения класс вполне может оказаться запуганным и (или) подавленным. Кто-то из учеников может начать защищаться от задания демонстративным равнодушием, кто-то - демонстративным отказом. В лучшем случае некоторые ученики без всякого вставания и махания запишут три слова и тихо начнут их склонять, возможно, путаясь и в последовательности падежей и в окончаниях слов, и в правописании в них гласных.

В нарисованной картине обычные тенденции учительской работы оказались утрированными, краски сгущены. Сейчас нас в этом окарикатуренном правдоподобии больше всего интересует учительское объяснение целей (урока, задания, предлагаемого действия), так как методистами предполагается, что бесцельные действия неэффективны. Для наглядности несколько упростим и эту картину. Учитель всего лишь произносит: «Сейчас для того, чтобы

превратится в летящего — либо орла, либо комара, либо воробья, либо курицу, вы встанете и начнете махать руками». В такой постановке задания уже меньше пугающей дидактики и больше необычности, но по сравнению с исходным, удачным вариантом проведения дидактической игры (см. X) этот вариант явно менее игровой, то есть менее таинственный. В нем не очень привлекательно выглядит провозглашаемая учителем цель, которая, несмотря на то, что стала рудиментом (начните махать для того, чтобы превратиться...), но все же торчит в задании, как «кость в горле», мешая ему стать игровым, и чем целей, оглашаемых учителем, больше и чем они серьезнее или грандиознее, тем менее симпатичными будут выглядеть в глазах учеников самые безобидные или даже привлекательные «игровые действия».

Присматриваясь к эффекту, производимому целью, заранее оглашаемой учителем, отметим, что ученики, как показывает практика, вопреки дидактическим иллюзиям учителя, легко и даже с удовольствием совершают во время урока предлагаемые педагогом действия, цели которых не оглашены. Особенно если их содержание неожиданно, дидактически непрозрачно.

XIII

Почему же педагогическая (дидактическая) цель, оглашаем[^] всему классу перед заданием, становится непривлекательной " многих учеников (а в подростковом возрасте — для очень

и9

ПРИЛОЖЕНИЯ

1

Почему ученикам в самой согласии с предлагаемой педагог[^] целью мерещится потенциальная угроза непроницаемости, таинственности их внутреннего мира? Вкусив ощущение субъективности, ученики начинают хорошо понимать субъектность любой цели. Столкнувшись с чужой лелью, они тут же вспоминают о субъективности, и поэтому отказ от произносимой учителем цели становится для многих школьников способом возвращения, обретения, углубления ощущения своей субъектности. Известно, что иногда школьники заранее склонны отказываться от учительской, «чужой» цели, которую при другом раскладе (при других обстоятельствах) они, возможно, с удовольствием бы приняли.

Услышанная учеником из уст учителя цель предстоящей деятельности, по сути, низводит его субъектность к тривиальной объектности. (Для субъекта, уверенного в своей субъектности, в этом нет ничего особенного и страшного, и он легко справляется с этой кажущейся угрозой; иное дело — подросток, он неофит, и в ситуации школьного обучения до уверенности в своей субъектности ему еще далеко.) Ребенок может физически ощущать, как направленная на него цель приравнивает его к бездушному предмету, к вещи, функция которой — хорошо служить субъектным желаниям человека. Перед учеником как бы возникает выбор: овеществиться и безропотно выполнять задуманное учителем или показать прорезающиеся зубки своей субъектности.

Многим учителям хочется, чтобы ученики выбрали первое, в в то же время все учителя знают, что таких учеников мало. 1 в то же время интуиция им справедливо подсказывает, что Подростковый и юношеский негативизм, хоть и возникает как явление естественное и неизбежное в ходе развития ребенка, Но ничего хорошего им не несет. Дело в том, что моменты негативизма являются моментами осознания себя как оппозиционного всему. Самосознание как бы заикливается на себе самом, попадает в плен слепого самолюбования. И учителя, конечно, правы в том, что такое самосознание есть не восхождение к личности, наоборот, оно может вызывать задержку в ее Развитии. Но сделать они уже ничего не могут, кроме как переложить всю ответственность на самого ученика и призывать к Тому, чтобы он управлял своими чувствами и эмоциями. Если эти Педагогические призывы ученик будет воспринимать как очередные направленные на него цели, то они окажутся тем самым мас-[-Чом, которое не следует подливать в огонь, если мы не хотим *Раздуть» пожара.

Для «парной педагогики» рассмотренная схема является типичной. XIV Формально обучение в наших школах является коллективным. Но реально оно осуществляется в режиме «парной педагогики», когда весь класс как бы разбивается на многочисленные изолированные пары общения — «ученик — учитель». «Парная педагогика» обеспечивает учителя постоянным доминированием над всеми присутствующими за счет надежной изоляции учеников друг от друга. Занятому познанием своей субъектности ученику сохранять и утверждать свое право на субъектность, право на выдвижение собственных целей, право на уникальность в условиях «парной педагогики» очень трудно.

В младшем дошкольном возрасте «парная педагогика» является основной (и даже чуть ли не единственной возможной) формой педагогического общения. Эта форма проста и удобна и для ребенка, и для взрослого. Поэтому и тот, и другой склонен злоупотреблять этой формой и использовать ее даже в то время, когда ребенку не только по силам, но и крайне необходимы другие формы общения при обучении, такие, как общение со сверстником и разные варианты группового (коллективного) общения. Когда «парная педагогика» на уроке доминирует, другие формы оказываются за порогом класса, школы. Они оказываются по преимуществу внешкольными, и более того — уличными (а как раз там-то проблем, связанных с ранним старением игр, не существует!).

Поэтому не случайно в описании удачного варианта проведения дидактической игры мы легко обнаружим ориентацию и на общение одного ученика с кем-то из сверстников, и на общение учеников (сразу всех или группами) друг с другом (коллективное общение). Поэтому в «событийный ряд» дидактической игры было заложено обращение к соседу и/или соседям за ответом, отгадкой, судейством, помощью, — а не к учителю. Но, как показывает практика нашего сотрудничества с учителями, надеяться на частое, повсеместное, органичное использование таких форм общения при обучении — пока преждевременно. Учителей крепко держит в своих руках «парная педагогика», укрепляемая

мнимыми дидактическими выгодами и расчетами, в которых значительное место занимает представление о необходимости сообщать, объяснять, ставить перед учениками цели того или иного задания. Поэтому нам остается возлагать надежды на то, что само обсуждение проблемы дидактических целей, проблемы необходимости их сообщения ученикам, возможно, окажется «троянским конем» для «парной педагогики»-

Теперь рассмотрим случай, когда учебная (игровая) педагогика не произнесена, а произносится учениками. В этом случае отказ от цели приобретает острую форму, чем при цели, учителем оглашаемой и большая часть школьников обычно довольствуется «вялотекущей кон-И фронтацией». В такой конфронтации различимы интересные типологические детали, обогащающие предлагаемую нами обобщенную (абстрактную) формулировку негативизма - подозрение ученика о низведении его к тривиальной объектности.

Мы можем говорить о том, что произнесенная цель является для ученика очевидной, когда он уверен, что все в классе принимают ее однозначно, как если бы она была произнесена. В этом случае у него часто возникает либо подозрение, что его личные мотивы принятия этой цели становятся для других учеников столь же очевидны (обнажены), как и она сама, либо опасение, что согласие с этой целью является откровенным признанием отсутствия в себе на данный момент целей более интересных и важных. Чаще всего ни на первое, ни на второе подросток соглашаться не намерен. Зато, выполняя задание формально, с демонстрируемой неохотой, или обороняясь от учительской цели более агрессивно, ученик пытается сбросить и укрепиться в ощущении своей непроницаемой субъектности, исключительности, сложности, предполагаемой непонятности для других.

Представление школьников об очевидности педагогических целей — специфично. Чаще всего оно исчерпывается представлением о степени «враждебности — невраждебности», то есть о соответствии учительской цели их собственным интересам. Чем задание или действие, в него входящие, сложнее, тем быстрее у учеников возникает впечатление, что чуждость (враждебность) цели этого задания хорошо видна*. С точки зрения учителя это, их впечатление может восприниматься как необоснованное, ложное. Но уверенность учеников в своем впечатлении он поколебать не в силах. Между ними устанавливается рядовая школьная вялотекущая конфронтация, одной из причин которой является многомерность того, что именуется целью.

Когда мы пытаемся зафиксировать какую-то цель — она более или менее заметно оборачивается чем-то другим, утекая,

* Сюда же можно отнести ситуации, когда учитель цель провозгласил, но ученики ее «не услышали». Они пропустили ее мимо ушей, потому что ее «чуждая» направленность им видна априорно; как известно — «в темноте все кошки черные».

14-527 ПРИЛОЖЕНИЯ

как вода из решета. Когда мы пытаемся остановить свой взгляд на одной точке и нам удастся это, то зрение исчезает. Когда мы пытаемся зафиксировать цель той или иной формулировкой нас постигает та же участь.

XVI

Театральный теоретик, знаток «жизни человеческого духа», последователь учения К.С. Стаиславского, автор знаменитой книги «Режиссура как практическая психология» П.М. Ершов, изучая природу и логику действия, убедительно показал, что любые цели (в том числе и интересующие нас — дидактические) можно рассматривать не только изолированно и не только в контексте целей, равных по субординации, но и в контексте последовательного ряда разномасштабных действий, в котором обнаруживается некая реальная целенаправленность индивида, личности.

«Ближайшая, совершенно ясная и очевидная цель может быть подчинена либо той, либо другой, либо третьей, более отдаленной цели, а любая из них, в свою очередь, подчинена какой-то еще более отдаленной, еще более общей цели. Эти общие цели обнаружить в отдельно взятом действии, как объективный бесспорный факт, обычно бывает трудно, а чаще всего даже невозможно. Они, эти общие цели, обнаруживаются — иногда с полной очевидностью — в последовательном ряде действий, как их единая целенаправленность». (Ершов П.М. Технология актерского искусства. — М.: 1992. — С. 62.)

В свою очередь эту целенаправленность действий можно рассматривать в разных объемах, сохраняя при этом разномасштабность выявляемых ею целей и их субординацию. «Говоря о целесообразности или нецелесообразности действий каждого человека, можно иметь в виду их соответствие или несоответствие целям разных дистанций: ближайшей, той, которая достижима немедленно или через 10 минут; той, которая достижима через час, два, три часа; через недели, месяцы, годы; той, наконец, к которой человек может стремиться всю свою жизнь. Эти цели «разных дистанций» не существуют независимо друг от друга. Малые (ближайшие) подчинены большим (более отдаленным), большие — еще большим и т.д. Эти самые большие, самые отдаленные, можно таким же образом разлагать на меньшие, а их — на еще меньшие» (Там же, стр. 70).

Все мы прекрасно знаем, что человек, как правило, осознает свои цели. Но цели какой дистанции? Самые малые (мельчайшие), как правило, не осознаются, хотя объективно существуют (Ершов приводит высказывание И.М. Сеченова: «невольные

ПРИЛОЖЕНИЯ

движения всегда целесообразны»). Осознание самых больших — чаще всего иллюзорно, то есть не соответствует целям, реально преследуемым. Какие-то из более или менее ближайших целей осознаются, какие-то — нет или осознаются,

опять-таки, ложно. О подобной мозаичности умозрительно все, конечно, знают. Но на практике — знание об этом постоянно предаётся забвению.

Когда учитель выполняет свою профессиональную обязанность — обучает школьников, — то цели какой дистанции осознаются им? Насколько они подлинны (или иллюзорны)? Когда, в случае равнодушного поведения класса на уроке, он настаивает на своем, то отражают ли используемые им дидактические формулировки ту реальность его личных целей и устремлений, которые оказываются выражены в его поведении («последовательном ряде разномасштабных действий»), учениками часто очень умело считываемом?

Учитель ставит перед классом одну цель и готов отстаивать и ее необходимость, и свою откровенность. При этом он руководствуется осознанием (подлинным или мнимым) своих целей, находящихся на какой-то определенной и достаточно удаленной дистанции. А ученики, имеющие возможность видеть его поведение со стороны, могут выбирать (что чаще всего и предпочитают) другую дистанцию рассмотрения его учительских желаний и целей — дистанцию, более, на их взгляд, уместную. И обнаруживают они цель совсем иную. В результате между учениками и учителем не складывается рабочего сотрудничества хотя бы потому, что каждая сторона чаще всего занята отстаиванием (а в минимальной форме — демонстрированием) правомерности своей позиции. И договориться они не смогли бы даже в том случае, если бы каждая из сторон владела специальной терминологией, отражающей все подобные тонкости целеполагания, поведения, общения.

XVII

Вернемся к написанному в п. XI: цель простого задания — помахать руками — в контексте урока русского языка оказывается непросматриваемой. И каждому из учеников очевидно, что она равно неизвестна каждому из них, для всех непросматриваемая, таинственна. Такое равенство позволяет ученикам, не стесняясь учителя и стен класса, играть и перед самим собой (то есть со своими представлениями о себе, ситуации, других, отношении учителя) и друг перед другом.

Один увлекается поиском отгадки, чутко улавливая благоприятные условия для демонстрации своей догадливости. Другой с упоением демонстрирует смелость (и/или находчивость), выставив цель собственную, например, задеть руками соседа. Тре-14*

ПРИЛОЖЕНИЯ

204

тий — хотя и задевает других так же, как и второй, но руководствуется не желанием продемонстрировать соседям какое-то свое качество, а желанием испытать педагогическое терпение учителя, используя свой улично-игровой опыт пересечения границ формулы «я знаю, что ты подумаешь». Все его поведение как бы излучает вызов: он знает, что цель, вкладываемая им в заданное учителем движение, неуместна, но настаивает на ее возможности, из-за которой учитель сделать ему ничего не сможет.

Диапазон разнообразия подобных мотивов может быть большим. Но даже если разнообразие мотивов в классе окажется невелико, все равно — все присутствующие, махая руками, явно уверены в своей неповторимости, субъективности. И пока это главное.

Среди учеников, безусловно, могут быть и такие, кто, столкнувшись с непроницаемостью учительской цели в задании, начинают интересоваться: «А зачем?» Бывалый учитель, конечно, пропустит это мимо ушей. И чаще всего будет прав, потому что подобные вопросы являются либо проверкой учительской стойкости (проверкой чаще всего невольной), либо свидетельством неуверенности спрашивающего в себе, недоверия своей способности выдвигать собственные цели и следовать им. В первом случае учительские объяснения неуместны, во втором — вредны.

Если же учитель поддается искушению ответить на заданный вопрос, то он очень скоро начинает чувствовать, что инициатива уходит из его рук, а значит — игра, запланированная на уроке, может и не состояться.

XVIII

Итак, класс машет руками — кто как горазд, и все увлечены — каждый своим; кругом анархия.

Следующий этап — предложение махать руками так, чтобы было понятно: машет орел, комар, воробей или курица. Такая *поправка-цель* быстро принимается учениками, потому что, во-первых, делает махание более осмысленным, а потому более интересным, чем при цели собственной и (или) анархичной. А во-вторых, возникает некая упорядоченность, необходимая для различения «тайны». Набор отгадок известен всем, но кто какую выбрал? Ученик видит, как сосед и справа, и слева явно вносит какие-то изменения в свои движения руками, и если он сам на это с интересом смотрит — значит и на него кто-то может смотреть и с интересом, и с желанием определить отгадку. Все наполняется уверенностью, что вокруг есть и кому отгадывать, и кому загадывать.

Сравним две ситуации на уроке, которые невзыскательные учителя одинаково расценивают как игровые. Одна — к доске

205

ПРИЛОЖЕНИЯ

[вызывается ученик, который должен махать руками, а сидящие [за партами остальные ученики — отгадывать, кого это он вздумал изображать. Вторая — и превращаются, и одновременно от-гадывают все без исключения.

Первая ситуация более дидактична, и ее игровой характер

! явно более хрупок, менее живуч. Игровой же характер второй ситуации более комфортен, прочен, долговечен. Если в классе

! наработаны деловые взаимоотношения между учениками и они

' доверяют учителю не на словах, а в поведении (то есть на уроке

! легко и быстро устанавливается атмосфера рабочей открытости и добровольности), то тогда первая ситуация по самочувствию

участников будет приближаться ко второй. Если же такие отношения в классе не установились и не укрепились, то сама ситуация вызывания одного из учеников-подростков к доске уже очень серьезно препятствует возникновению подлинной игры.

XIX

Обратим особое внимание на то, что цели каждой последующей ступеньки рассматриваемого задания становятся для учеников все более и более как очевидными, так и дидактичными. Но это уже не вредит, а даже наоборот, укрепляет игровую атмосферу деловыми связками.

Один из секретов этого в том, что прежде умерщвляющая дидактичность теперь открывается участниками не равнодушными,

а уже увлеченными действием, возникшим изнутри и как бы самостоятельно. Поэтому противопоставление между открывающейся учениками дидактичностью и их субъектной личной деятельностью не возникает. Напротив, дидактичность оказывается условием для более насыщенного проживания учениками времени урока, чем-то, что могло бы возникнуть среди учеников стихийно — не будь урока, не будь учителя, не будь такого задания. Удачные проведения дидактических игр открывают ученикам учебный материал как нечто формирующее и активизирующее их субъектную жизнедеятельность. Дидактическая игра позволя-

ет самовыражающимся ученикам ощутить резонанс сочувствия сверстников, обнаружить новые грани своего единения, обнаружить себя как сверстников-единомышленников.

Игра всегда связана с уверенностью, что партнеры в установленных игровыми правилами пределах — единомышленники. Дидактические игры позволяют эти пределы значительно расширять и, по сравнению с детскими спонтанными играми, захватывать большее число участников. В этом их уникальность. Наряду с традиционными детскими играми дидактические игровые задания на уроке оказываются столь же необходимым

ПРИЛОЖЕНИЯ

206
подспорьем в формировании у сверстников представления о своем поколении, освобождающего их (в большей или меньшей степени) от гнета «мировой розни» (Вл.С. Соловьев).

XX

Одна из книг Л.В. Занкова называется «Дидактика и жизнь». Но и после ее выхода для большинства школьников жизнь по-прежнему начинается только после уроков.

В беседах, записанных Вик. Ерофеевым, А.Ф. Лосев вспоминал: «Входя в аудиторию, я иной раз встречал сонное и как бы усталое выражение лиц у студентов, унылое и безрадостное ощущение, безотрадную скуку. Но когда я <...> начинал говорить, я часто замечал, что лица студентов становятся живее и бодрее, что у моих слушателей на унылом лице появляется вдруг знающая улыбка. В аудитории вместо мертвой тишины начинался какой-то творческий

шумок, какое-то вдруг вспыхнувшее желание высказаться, поделиться, задать вопрос, появлялись задор и веселая мысль. Люди даже переставали записывать лекцию, откладывали в сторону перо и начинали смотреть на меня как на какого-то оракула и слушали не только ушами, но и всем своим духовным организмом.

Переход от незнания к знанию был для меня всегда предметом и тайного и явного наслаждения, будь то у других или у самого себя. Живая мысль делает человека бодрее, здоровее, сразу и сильнее и мягче, открытее и менее замкнутым, более простым, откровенным, так что радость живой мысли распространяется как бы по всему телу и заставляет сладко вздрагивать какие-то бессознательные глубины психики. Живая мысль сильнее всего и красивее всего. От нее делается теплее на душе и беззаботнее, а жизненное тело становится эффективнее и легче, сильнее и скромнее.

<...> Когда наши проблемы становятся большими и глубокими и когда их много, то уже небольшой успех в их разрешении вселяет бодрую надежду, увеселяет, успокаивает, а бытовую нужду даже сокращает, даже аннулирует. Такой живой ум и может делать нас работниками жизни, неустанными энтузиастами в достижении целей, лишает нас скуки, исцеляет неврастеническую лень и размазню, бытовую раздражительность и пустоту капризов, изгоняет неверие в свои силы и подводит к здоровому общественному служению» (Лосев А.Ф. Страсть к диалектике. С. 22—23).

«Рассудочно-научное изложение курса в чистом виде только утомляет и отбивает охоту к предмету у слушателей. <...> Помню, один мой давний приятель так и выразился: «В наших университетских классах такая густая тоска, что мухидохнут» (там же, с. 43).

207

ПРИЛОЖЕНИЯ

«Куда дальше движется человечество? А дальше идет то, что противоположно индивидуализму. А именно: общественность и коллективизм. <...> Конечно, такой коллективизм, который не подавляет личность, а помогает ей развиваться, предоставляет ей возможности и стимулы для самораскрытия. Важно и то, как он может проявляться, в каких видах. Но то, что коллективизм — требование времени, это для меня ясно. Ясно также, что индивидуализм, эта великая культура последних пятисот лет, прошла или проходит. Теперь наступает новая эра» (там же, с. 67)*.

XXI

В работе «Игра как феномен сознания» (Кемерово, 1992) И.Е. Берлянд отмечает, что Д.Б. Эльконин в своем фундаментальном труде «Психология игры» (М., 1978) предостерегает педагогов от использования игры в дидактических целях, так как специфические игровые черты при этом отходят на задний план. «Ролевая игра вообще не есть упражнение», — цитирует она (Берлянд, с. 74). В то же время она метко указывает, что «Д.Б. Эльконин, возражая против сведения значения игры к чисто дидактическим моментам —

формированию определенных навыков, умений и т.п., видит значение игры в том, что в ней подготавливаются предпосылки к переходу на следующий, более высокий этап развития» (там же, с. 81). В свою очередь отметим, что желание педагога развивать ребенка (и делать это интенсивно) по сравнению с желанием сформировать у него определенные умения и навыки является хотя и более возвышенным, но не менее дидактичным. В результате содержание монографии «Психология игры» для педагогов, занимающихся дошкольным воспитанием, оказалось подходящим обоснованием наблюдающегося засилия дидактических ролевых *псевдоигр* в детских садах, во время которых дети «мрут как мухи».

Надо отдать должное Д. Б. Эльконину, который, оставляя обсуждение дидактических проблем за рамками своего психологи-

* А.С. Арсеньев в «Размышлениях философа» пользуется двумя понятиями: *социальный комектив*, определяемый похожестью его членов друг на друга (в такого типа коллективе «незаменимых людей нет!»), и *личностный комектив*, в котором каждый по социальным, культурным, бытовым, этническим, психическим и тд. параметрам уникален и незаменим, что обеспечивает конкретную нужду друг в друге, органическую соборность (см.: Арсеньев А.С. Глобальный кризис и личность: (Размышления философа // Мир психологии и психология в мире. -1994. — Нулевой номер: октябрь-декабрь. С. 24).

Очевидно, что когда Лосев говорил о наступлении новой эры коллективизма, то он имел в виду коллективизм *личностный*. ПРИЛОЖЕНИЯ

208

ческого рассмотрения, в то же время признает их ведущее значение для самих взрослых. Последние, конечно же, склонны игру сводить к игровой форме, удобной для дидактической (или прагматической) эксплуатации. Первые пробы обычно успешны, они стимулируют эксплуататорские аппетиты взрослых. Но период легкого и быстрого успеха скоро проходит, и тогда начинается затяжная и нудная расплата. Тогда-то и открывается, что педагогическая эксплуатация (как и всякая другая) не идет на пользу ни игре, ни участвующим в ней детям.

Но — повторим еще раз — все эти тонкости остались вне рассмотрения, хотя и лежат в основе многих рассматриваемых в монографии примеров и психологических опытов. Поэтому особо ценна откровенность, с которой Д.Б. Эльконин описывает одну из ситуаций, приведших затем к написанию книги. Как-то в начале 30-х годов ему нужно было посидеть с двумя дочурками. «Наступило время второго завтрака, — вспоминал психолог уже в 1978 г. — Я приготовил традиционную и изрядно надоевшую им манную кашу. Они наотрез отказались от еды, не хотели садиться за стол. <...> Я предложил девочкам поиграть в «детский сад». Они с радостью согласились. <...> Я, «воспитательница», предложил им на завтрак ту же кашу. Без всякого протеста, даже выражая удовольствие, они стали есть, старались быть аккуратными, тщательно выскребли тарелки и даже попросили еще» (стр. 5—6).

Если учитель к материалу урока относится как к манной каше, которую нужно скормить (запихать в рот) ученикам, а к игре, как к *привлекательной упаковке*,

то очень скоро обнаружится, что ученики на его уроках стали «неживыми». Их самостоятельность (субъектность) при таком подходе учителя страдает потенциально и, как минимум, дважды. Во-первых, от того, что их хотят накормить, безотносительно — желают ли они этого или нет. И во-вторых, от того, что их хотят поманить, предлагая (или укрепляя) существование в них безотказных «рычагов соблазна», которыми учитель умеет ловко манипулировать. Но *страдающая* субъектность никогда не приведет к живой, подлинной игре. Это вещи несовместные. Хотя сам учитель во время урока может чувствовать себя в игровом ударе. Авторитарные учителя играют на уроках часто. И с увлечением. Как на игровых автоматах. Игрок в азарте, а автомат всего лишь перегревается. Для него это не игра, а повседневное, нудное и безрадостное эксплуатирование механизма.

XXII

Игровое оформление молодым папой-психологом скармливания своим дочкам «изрядно надоевшей» манной каши при всей своей тривиальности отличалось от повседневного дидактизма

209

ПРИЛОЖЕНИЕ Я

школьных игр хотя бы тем, что папаша не объявлял (не обнажал) своих целей в виде постановки перед дочками учебной задачи. Даже сама такая мысль показалась бы ему нелепой. Учителя же, работая в классе не с родными детьми или внуками, а всего лишь с чужими, менее щепетильны. Поэтому случающаяся нелепость самой «постановки учебной задачи» ими часто не различима, что позволяет им «лепить» ее как к месту, так и не к месту.

Даже само изложение игрового условия-правила в их исполнении становится подозрительно смахивающим на пресловутую «постановку учебной задачи». Происходит эта метафора из-за подробного объяснения (с неизбежным и преждевременным нагромождением деталей), разжевывания, учительского стремления избежать разнопонимания играющими правил. В результате правила, которые в подлинных детских играх всегда нагнетают какую-то тайну (хотя бы — кто победит?), а потому гармонично сопрягаются с субъектностью, после учительских объяснений оказываются всего лишь изложением целей, субъектность ущемляющих.

XXIII

Хотя обычные игры (то есть не дидактические) включают в себя более или менее подробное объяснение действий (движений), ходов, правил или условий, но к заорганизованное™ это не приводит и на живости участвующих не сказывается отрицательно. Не сказывается даже в играх, сложно структурированных, таких, как спортивные (футбол, хоккей) и интеллектуальные (шахматы). Для большинства их любителей они, несмотря на сложную и жесткую организацию, остаются все же играми. И будут таковыми оставаться, пока для играющих будет существовать очевидность или уверенность, что правила данной игры оставляют (или предоставляют) им большой простор для

самостоятельного вкладывания играющими своих личных целей в совершаемые ходы, движения, действия.

Большое значение в постижении играющими тонкостей правил в сложно организованной игре (например, такой, как профессиональный хоккей) имеет постепенное и неспешное выяснение играющими-новичками этих тонкостей в ходе проб и ошибок (от которых так заботливо учителя пытаются оградить учеников в игре дидактической). Выяснение и освоение участниками правил, безусловно, связано с «самовзрослением» игры (см. IV).

Во взрослом хоккее правила очень сложны, но они *невидимы* для непосвященного. Маленькие дети, не зная их, тем не менее подражают взрослым игрокам, воспроизводя видимые действия. При этом они руководствуются правилами, очень приблизительно-ПРИЛОЖЕНИЯ

210

^nj

но напоминающими «взрослый» вариант. Зато детские многочисленные версии хоккейных правил позволяют свободно осуществляться собственному целеполаганию ребенка, на присущем его возрасту уровне (мы сейчас говорим только о постановке целей, а не об их достижении или зависимости первого от второго). При таком «естественном» ходе обживания игры — когда она в руках участников из взрослой и сложной (или профессиональной) сначала становится чуть ли не младенческой, чтобы затем более или менее быстро повзрослеть и соответствовать уровню понимания участников (помогая при этом взрослеть и им самим) — отпугивающей участников заорганизованности не возникает.

XXIV

Еще раз о детском варианте такой «взрослой» игры, как хоккей. Очевидно, что параллельно физическому и психическому развитию юных хоккеистов их представления о правилах усложняются. Но одновременно с открывающейся сложностью и глубиной, жесткостью и категоричностью правил развивается, укрепляется, становится более изоциренным субъектное целеполага-ние. Поэтому первое не столько подавляет последнее, сколько стимулирует его, и так до того момента, пока у индивида будет существовать живительная способность заполнять «поры» игровых правил какими-то личными целями (иногда даже любимыми: престижными, корыстными, биологическими, интеллектуальными и т.д.). Когда «поры» по какой-то причине перестают заполняться — игра перестает интересовать человека, он перестает быть игроком, хотя, отдавая дань накопленному игровому опыту, возможно, и останется болельщиком.

Вспомним, что, по Л.С. Выготскому, развитие игры происходит от открытой «мнимой ситуации» (всем видимых понарошеч-ных действий) со скрытыми (другим не известными) правилами—к скрытой «мнимой ситуации», правила которой открыты, «всем известны» (см.: «Из записок-конспекта Л.С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста» // Элько-нин Д.Б. Психология игры. - М, 1978. — С. 289—294). На начальном этапе

развития игра учит ребенка желать (там же. — С. 290). Научившись, играющий свое умение использует для заполнения «пор» бездушных правил игры. Эти правила, подобно скелету, удерживают создаваемую в голове играющего «мнимую ситуацию», неизвестную, в отличие от правил, окружающим. О содержании «мнимой ситуации» (скрытых желаний и целях) они могут только догадываться, — а это уже новая игра, участники которой называются болельщиками. Освоение ее, как и любой игры, начинается с этапа «примитивизма», во время которого

211

ПРИЛОЖЕНИЯ

Ж

происходит самообучение «болельщика» догадываться о целях, желаниях, мотивах, интересах наблюдаемых игроков, удовлетворяя при этом свои собственные желания, мотивы, интересы, то есть погружаясь в собственную создаваемую «мнимую ситуацию».

Возвращаясь к проблеме «долголетия» дидактической игры, мы видим, что действия учителя, в дидактике определяемые как «постановка учебной задачи» и подробное «объяснение игровых правил», не всегда соответствуют естественному ходу освоения играющим правил новой игры. Первый этап освоения связан с возможностью участников самообучаться вкладыванию в осваиваемые игровые правила своего личного подтекста, личных целей, пусть сколь угодно примитивных или, наоборот, сложных, сколь угодно близких теме урока или, наоборот, далеких, но лишь бы целей личных.

XXV

Еще раз напомним, что разобраться и описать антиигровые условия, объяснить связь заорганизованного стиля проведения задания с потерей у учеников ощущения собственной индивидуальности, субъектности — задача, которая не предполагает автоматического появления у учителя, прочитавшего эти экзерсисы, умения так излагать правила игры и так проводить ее саму, что живительный источник, насыщающий жизнь и учеников, и урока, и учителя, будет неиссякаемым. Понимание и умение — вещи разные, хотя и связанные друг с другом. Иногда одно из них становится следствием другого, но они могут быть и антагонистами. То есть иногда, для того чтобы процесс приобретения и укрепления какого-то навыка шел благополучно, не следует объяснять цели, ставить учебные задачи ни перед учениками, ни перед учителями-практиками.

Ощущение ребенком свободы в своем целеполагании, так же, как и ощущение ее отсутствия (то есть ощущение заорганизованности), является не досужей метафорой абстрактного гуманизма, но реальностью, которую неоднократно отмечали психологи.

В предисловии к изданию в русском переводе книги К. Коффки «Основы психического развития» (М., Л., 1934) Л.С. Выготский пересказывает некоторые из опытов К. Коффки (а также Т. Гарт) по изучению неудачных

решений детьми поставленных задач. Ребенку нужно было добраться до крышки очень высокого ящика, догадавшись использовать один из стульев, стоявших в Комнате. Почти все дети не сумели справиться с задачей (!). Причина была в том, что в повседневной жизни им строго запрещалось становиться на стулья. Поэтому Л.С. Выготский отмечал, что отсутствие решения использовать стул в качестве подставки не в том, что ребенок потерял в ситуации восприятие стульев с точки

ПРИЛОЖЕНИЯ
212

зрения их пригодности для решения задачи. Трудность оказывается в том, что вещи для ребенка приобрели значение *запрещенных для игр* и (или) самостоятельного использования и перестали им «браться в расчет». Неудачное решение задачи было связано не с умственными возможностями ребенка, а с социальным порядком-запретом, установленным взрослыми. Только при специальном разрешении кого-то из взрослых использовать стулья ребенок моментально решал задачу. «Эти опыты показывают, — резюмировал Л.С. Выготский, — в какой мере для ребенка видимая ситуация является частью более сложного смыслового, если можно так выразиться, поля» (Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т.: Т. 1 — М., 1982. - С. 264).

Напомним, чем завершён был опыт со стульями. Когда стулья и высокие ящики вынесли из комнаты на площадку, то все (!) дети моментально справились с задачей без всякого специального разрешения-подсказки взрослого. Внимательные родители наверняка замечали, что в школе и дома их ребенок иногда за уроками тупеет, а вот на улице от прежней тупости быстро не остается и следа.

Конечно же, особенности «смыслового поля» рядового школьного урока не зависят только от степени подробности учительского объяснения, рассматриваемого в предыдущих параграфах. Объяснения могут быть и краткими, а то и вовсе отсутствовать, — но дидактической игре от этого может быть еще хуже. Дело в самой ориентированности педагога на порядок, запреты, чинную дисциплинированность, которые так удобны и для осуществления контроля над детьми, и для удовлетворения бюрократических запросов администрации.

Что можно предложить учителю взамен привычной установки на порядок? Уверенность в том, что, получив возможность свободы в личном целеполагании, свободы в конструировании «мнимой ситуации», свободы в выборе или создании ситуативных подтекстов, — у каждого из учеников по ходу развития деловой включенности (развивающейся индивидуально, поэтому не всегда одновременно среди участников урока) в организуемые учителем коллективные действия, его (ученика) первоначальные анархические цели, трансформируясь и сопрягаясь, начнут углубляться, расширяться, возвышаться. Подобная уверенность освобождает учителя от напасти подменять игровые правила «заезженной пластинкой» учебных задач.

XXVI

Обычно дети, гуляя во дворе, достаточно часто повторяют игры, им уже знакомые. А вот повторять на уроке известные и[^] дидактические игры они либо не очень, либо вообще не любят. Поэтому попристальнее взглянемся в ситуацию повтора.

213

ПРИЛОЖЕНИЯ

Допустим, что воспользовавшись описанием дидактической [игры на уроке русского языка, кто-то из учителей использовал ее /\ своей работе и, поверив нам, даже удержался от объяснения [(навязывания) целей предлагаемых действий. Допустим, что игра ; действительно получилась живой: на уроке ученики, встав, с удоволь- / ствием помахали, поперевоплощались, а затем с меньшим энтузиазмом принялись составлять столбики склонений и проверять их.

Прожив задание до конца, ученики, разумеется, выяснили его 'явно дидактическую подоплеку. Что же произойдет, когда этот |учитель на одном из последующих уроков опять предложит |встать — помахать (теперь, например, не «руками», а только правой кистью, когда пальцы сжаты в кулачок) — и, обозначив су-'ществительным воображаемый предмет, который может (или должен) участвовать в получившемся действии (флажок, стена, 'молоток, толкушка, барабан, дверь и т.д.), проклонять два существительных (свое и соседа по парте) по падежам?

В примере, который мы рассматривали до этого, роль новиз-■ы и неожиданности каждой ступени задания была велика. При повторении новизна исчезает. И хотя некоторые детали задания были учителем изменены (махание кулачком, вместо махания руками, введение воображаемого предмета и т.д.), сам игровой ход остался прежним, узнаваемым для его участников.

Хотя цели предлагаемых действий учителем ни в первый раз, ни во второй не назывались — они для большинства учеников во втором случае становятся уже очевидными. И было бы странно, будь все наоборот. Но обычно с появлением очевидности дидактической подоплеку из задания уходит игровой характер. Тогда как у варианта, повторно предложенного классу, явно есть шансы остаться игровым. Этот пример мы и используем для моделирования педагогических представлений о причинах возможного исчезновения в задании игрового характера, когда первоначальная *играющая* новизна, неожиданность, «туманность» уже не сопутствует ему.

XXVII

Диапазон реакций учеников при повторном (но измененном) проведении дидактической игры может быть достаточно широк. Смоделируем некоторые из них.

Самое *первое задание* — всем встать — достаточно привычно ученикам, и они его начинают выполнять автоматически. Но возникший при этом ритм явно мобилизует их внимание, очи-Щая его от предыдущих забот. *Второе задание* — помахать в воз-Духе «кулачком» — некоторых учеников уже может

надоумить, что сейчас будет повторяться та игра, которая была на одном из
ПРИЛОЖЕНИЯ

214

прошлых занятий. Одни из них сразу радостно отнесутся к узнаваемому и признают в повторении живую игру, так как будут руководствоваться как памятью о том, что в прошлый раз было хорошо, весело и интересно, так и надеждой на то, что сегодня хуже быть не должно. Другие ученики к обнаруженному повторению отнесутся с любопытством, и им в этом поможет внешняя новизна «упаковки» прежней игры («кулачки», существительные-предметы).

Третья категория учеников, обнаруживших повтор, может насторожиться и ответить отказом от работы: я (ученик) знаю, что ты (т.е. ведущий) задумал, я знаю, что сейчас будет, и мне это по силам, но я откажусь выполнять задание. Для такого ученика отказ выполнять задание является формой обнародования своих догадок (и/или подозрений), то есть обнаружение себя через публичную рекламную конфронтацию. Для *деловых* учителей разрешение подобной псевдоконфронтации не представляет особого труда. Главное, оставив их в покое, поддерживать увлеченность заданием остальных. Тогда все происходит как бы само собой. Ученик, самым фактом своего отказа от задания блеснув остротой своей проницательности, оказывается в положении голого короля. Он-то свои карты другим раскрыл — то есть стал им «понятен», — а вот они для него понятными не стали. Соседи зачем-то машут, что-то отгадывают, записывают. Им есть о чем поговорить, что обсудить. На их фоне его жизнь в добровольно выбранном отказе оказывается будничной и серой. Поэтому он достаточно быстро отступает от заявленного отказа и под более или менее благовидным предлогом включается в игровую тайну, творимую учениками. На долю же педагогического мастерства приходится обеспечение как появлений предлогов включения, так и успешности этого включения в уже начатую работу.

Ну и наконец, догадливость ученика может обнародоваться им не через конфронтацию — этот вариант *возможной* реакции будет последним в нашем перечне: я догадался о том, что будет дальше, и это мне по силам, и я могу блеснуть перед другими своей проницательностью, если сделаю быстрее, лучше, оригинальнее. Заметим, что когда игра стимулирует в ученике этот тип мотивов, то он начинает работать играючи, «напоказ», подчеркивая виртуозность своей работы. О таком поведении учеников некоторые учителя мечтают как об идеале, ошибочно считая его недостижимым.

XXVIII

Самостоятельное обнаружение учениками дидактической цели, хотя и продлевает жизнь дидактической игры, но не надолго — на одно-два повторения. Исключение составляют мотивы

215

ПРИЛОЖЕНИЯ

[^последнего из перечисленных нами типов — «увлеченно-деловые», при которых число возможных повторений возрастает так, ■то сама проблема снимается.

Увлеченно-деловое отношение ученика к уже известному ему [заданию связано как с уверенностью, что самостоятельное ус-шатривание дидактической цели в предлагаемом задании позволит ему найти необычное (неожиданное) решение, так и с уве-1ренностью, что, это может при условии, что дидактическая цель, 'Несмотря на «замалчивание» учителем, будет всем видна. Она 'становится фоном, для всех оттеняющим или подчеркивающим [ту или иную необычность предлагаемого решения. Тогда повторения становятся приемлемыми и в некоторой степени даже желательными, потому что все большее число учеников начинает ! заранее усматривать возможные учительские цели и, «отталкива-гясь» от них, предлагать игро-деловую необычность решений, на-рабатывая виртуозность.

Ученики открывают возможность отличиться виртуозностью 'в разных моментах выполнения задания. Так, в рассматриваемом повторном варианте игрового задания на уроке русского языка \ одни ученики демонстрируют другим виртуозность в необычном , оправдании махания сжатой в кулак кистью руки («прыгалки» — вращают ручку прыгалок — и воодушевляются склонением множественного числа, необычного на фоне единственного числа у соседей), другие — в скорости выполнения задания в тетради (в сравнении с соседом, чье слово он, по заданию, узнал), третьи — в каллиграфии, четвертые — в оформлении (в столбик, в строчку, перечисление только окончаний или отсутствие падежных вопросов, предлогов и т.д.). Как в любой настоящей игре, им есть, что выдумывать, сравнивать, выяснять «как лучше?» Как в любой настоящей игре, им есть, чем и в чем проявить себя перед другими сверстниками и что у них позаимствовать, что взять на вооружение для будущего. Пока уверенность учеников в демонстрировании какой-то необычности и (или) виртуозности будет существовать — повторения данной игровой формы будут желательны.

(Заметим, что, по всей видимости, традиция заранее сообщать ученикам «учебную задачу» игрового задания восходит к благому учительскому стремлению обеспечить «фон» для выявления необычности и виртуозности решений. Но следует признать, что современный вариант получившей столь широкое распространение традиции, по существу, является вульгаризацией естественного для живой игры процесса, когда-то, кем-то гениально подмеченного, но с течением времени выродившегося в спрессованную и зацементированную дидактическую банальность). **XXIX**

Появление виртуозности свидетельствует о таком углублении (или возвышении) уровня работы, при котором дидактическая цель становится *попутной*. Так, в рассматриваемом примере склонение существительного для учеников становится не самоцелью (вопреки вольным или невольным установкам некоторых учителей), а предлогом для проявления, обнаружения и

познания себя в ходе общения с другими (а без таких проявлений знания человеком себя самого становятся аморфными и болезненно неврастеническими, что тонко подметил Ф.М. Достоевский: «я не только злым, — исступленно признается герой «Записок из подполья», — но даже и ничем не сумел сделаться: ни злым, ни добрым, ни подлецом, ни честным, и героем, ни насекомым» (Поли. собр. соч.: Т. 5. — Л., 1973; - С. 100).

Ценность игрового (то есть несамоценного) «склонения существительных» заключается и в том, что оно открывает участникам перспективу небытовых форм общения с другими, небытовых форм осуществления своей жизни. И формы эти оказываются заманчивыми своей событийно-инициативной насыщенностью. Хотя раньше казалось, что в стенах школы насыщенная жизнь невозможна вообще, либо возможна на перемене, а на уроке — не жизнь, а скука. И первое и второе представление губительно и для ученика, и для человеческого общества, культуры.

В каждом конкретном случае эта губительность, хотя и может быть большей или меньшей, но всегда остается нежелательной. Об *отъединенности* учеников при обучении и ее последствиях еще в 60-е годы прошлого века предупреждал великий Достоевский, пользуясь «увеличительным стеклом» художественной литературы: «Весь вечер давили меня воспоминания о каторжных годах моей школьной жизни, — читаем мы исповедь «современного ненужного человека» в «Записках из подполья» (цитируем с сокращениями). — Товарищи встретили меня злобными и безжалостными насмешками за то, что я ни на кого из них не был похож. Я возненавидел их тотчас и заключился от всех в пугливую, уязвленную и непомерную гордость. Грубость их меня возмущала. Они цинически смеялись над моим лицом, над моей мешковатой фигурой; а между тем какие глупые у них самих были лица! В нашей школе выражения лиц как-то особенно глупели и перерождались. На них и глядеть становилось противно. Еще в шестнадцать лет я угрюмо на них дивился; меня уж и тогда изумляли мелочь их мышления, глупость их занятий, игр, разговоров. Поневоле я стал считать их ниже себя. Все, что было справедливо, но унижено и забито, над тем с ни жестоко и позорно смеялись. В шестнадцать лет уже толковали о теплых мес-

217

ПРИЛОЖЕНИЯ

лечках. Конечно, много тут было от глупости, от дурного примера, беспрерывно окружавшего их детство и отрочество. Развратны они были до уродливости. Разумеется, и тут было больше Внешности, больше напускной циничности, разумеется, юность ц некоторая свежесть мелькали и в них даже из-за разврата: но непривлекательна была в них даже и свежесть и проявлялась в раком-то ерничестве. Я ненавидел их ужасно, хотя, пожалуй, был рх же хуже. Они мне тем же платили и не скрывали своего ко Кне омерзения. Но я уже не желал их любви; напротив, я постоянно жаждал их унижения. Чтоб избавиться себя от их насмешек, я ■арочно начал как можно лучше учиться и пробился в

число ■цмьх первых. Я уже читал такие книги, которых они не могли ■итать, и понимал такие вещи, о которых они и не слыхивали. ■ико и насмешливо смотрели они на это, но нравственно подчищались, тем более что даже учителя обращали на меня внимание во этому поводу. Насмешки прекратились, но осталась непри-■знь, и установились холодные, натянутые отношения. Под конец я сам не выдержал: с годами развивалась потребность в людях, в друзьях. Я попробовал было начать сближаться с иными; шо всегда это сближение выходило неестественно и так само собой | и оканчивалось. Был у меня раз как-то и друг. Но я уже был деспот *т* душе; я хотел неограниченно властвовать над его душой; я хотел вселить в него презрение к окружавшей его среде; я потребовал от «его высокомерного и окончательного разрыва с этой средой. Я Риспугал его моей страстной дружбой; я доводил его до слез, до суиорог; он был наивная и отдающаяся душа; но когда он отдался ■мне весь, я тотчас же возненавидел его и оттолкнул от себя, — точно он и нужен был мне только для одержания над ним победы, ■ для одного его подчинения. Но всех я не мог победить (как победил своего друга — *В. Б.*). Первым делом моим по выходе из школы было все нити порвать, проклясть прошлое и прахом его посыпать... И черт знает зачем». «Наконец на моих дрянных стенных ча-сишках прошипело пять. Я схватил шапку и на лихаче, которого нарочно нанял за последний полтинник, покатил барином к Hotel de Paris» — заканчивает свою очередную исповедь сорокалетний герой, бывший в школе «из числа самых первых» учеников (Достоевский Ф.М. Поли. собр. соч.: Т. 5. — Л., 1973. — С. 139—140).

XXX

Дидактические игры возникли как способ повышения эффективности обучения. Но само обучение оказалось средой, в которой эти дидактические игры обычно преждегфемно стареют и умирают, что можно рассматривать как сигнал об «экологичес-

15-527ПРИЛОЖЕНИЯ

ком неблагополучии». Воспринимая этот сигнал, многие учителя интуитивно отказываются от подхода к обучению как к п е р е. даче знаний, умений, навыков — и начинают искать экологически гармоничное сочетание обучения с воспитанием.

О воспитывающем обучении в советской педагогике говори-лось часто и много. Но то ли слова были найдены не совсем точные, то ли контекст был слишком тоталитарен — большинство педагогов (в первую очередь педагогов-практиков) рассуждения о воспитывающем обучении воспринимали в качестве обязательного формального тоста «свадебного генерала», к явному удовольствию «тостующих». Совестьливые же педагоги томились на «чужом празднике». И для них было то время разбрасывания и отвержения камней, годных для педагогического строительства.

Обучение и воспитание, конечно же, тесно связаны и друг без друга невозможны, как две стороны одной медали. Но, на наш взгляд, сегодня

говорить об этом — идти по утоптанной дороге советской педагогики. Сейчас представляется, что правильнее использовать такие слова и образы, в которых снимается необходимость специального разъединения или различения задач образовательных от воспитательных. При этом приходится учитывать, что в последние десятилетия приоритет в педагогике отдавался обучению (отметками за успеваемость отчитывались и классы, и учителя, по результатам городских контрольных управление судило о работе школ; в таких распространенных официальных терминах, как «просвещение» и «образование», также проглядывает предпочтение, отдаваемое обучению), поэтому не мудрено, что проблемы, связанные с обучением, воспринимаются многими учителями более заинтересованно и кажутся более доходчивыми. Поэтому путь преодоления и снятия разъединенности обучения и воспитания удобнее начинать с обучения, предлагая его рассматривать не как передачу знаний и некую самоценность, а как освоение учащимися новых для себя форм реальной жизнедеятельности, реального выявления, проявления, утверждения и освоения себя, осуществляемое и для, и через сверстников во время продвижения в материале того или иного школьного предмета.

XXXI

При тривиальном стиле обучения — либо «образ других» сдерживает продвижение в учебном материале, либо продвижение ученика отъединяет его от сверстников и противопоставляет их друг другу. В первом случае ученик не продвигается, чтобы не выпячиваться, или, продвигаясь, скрывает свои успехи. Во вто-

ПРИЛОЖЕНИЯ

ром случае ученик, продвигаясь, тренируется в равнодушии, пренебрежении к сверстникам.

Парная педагогика со стилистической точки зрения оказывается одним из вариантов тривиального стиля обучения. Она негласно исходит из априорной посылки, что продвижение ученика в материале неизбежно связано со сближением его с носителем этого материала — учителем — и увеличением дистанции со сверстниками. И эта неизбежность используется парной педагогикой в корыстных (точнее в корыстно-дидактических) целях. Ей противостоит педагогика социоиговая, которая оставляет в стороне неизбежность (зачем заниматься тем, что и так неизбежно) и не спешит извлекать из нее сомнительные выгоды.

Для педагога, работающего в социоиговой стилистике, учебный материал — это россыпи счастливых предлогов для того, чтобы каждый из учеников занялся установлением (возобновлением, укреплением, обновлением и т.п.) деловых взаимоотношений со сверстниками. Идеал социоиговой педагогики не «передача знаний», а формирование поколения. Начинается оно с появления у учеников чувства ровесничества, при котором для учеников очевидна и уважаема взаимная и равная заинтересованность в проявлении себя друг перед

другом. И первоначально именно учебный материал и продвижение в нем делают эту заинтересованность очевидной.

Тривиальный стиль обучения открывает глаза ученикам на неравенство. Это, конечно, не способствует формированию поколения. Поэтому оно начинает формироваться не в классе, а во дворе, в подворотне, на дискотеке, в подвале. Лучше там, чем нигде! — считают юные представители грядущего поколения. Лучше в счастье, пусть даже мнимом или подозрительном, чем в трясине скуки! Но для них было бы лучше, если бы — в стенах школы! Во время урока! Легально! На дневном свету — когда, казалось бы, все условия для доброго знакомства друг с другом, для открытия в других и в себе родственной таинственности, человеческой непрозрачности. Но чаще всего дневной свет используется для выявления и демонстрирования неравенства, действительно имеющего место. (Заметим, что серьезные нарушения естественно складывающейся преемственности поколений таят опасности для культуры народа не меньшие, чем экологические катастрофы для жизни людей.)

XXXII

Итак, выяснилось, что пока большинство учеников будет не прочь блеснуть перед другими своей прозорливостью в вычислении дидактической цели — повторение дидактической игры на **15*.Ж Е Н И Я**

„^ tujn.cn встречаться классом в целом с желанным интересом. Когда же такая прозорливость других в собственных глазах остальных (которые, после пересечения какого-то порога повторения, будут составлять уже большинство) становится проявлением всего лишь заурядной регулярности — то игра умирает «Вода живая» сменяется «водой мертвой». Чем возраст учеников ближе к юношескому, тем быстрее это происходит.

Чуткие педагоги, как правило, своевременно замечают приближение этого порога. До этого мы рассматривали вопрос о том, что в условие уже известного ученикам задания при его повторении (первом) лучше всего вносить некоторые изменения (XXVI), которые оживляют и (или) запутывают ожидания учеников. Это явно отодвигает умирание игрового задания. Но если каждый раз при очередном повторении (например, при четвертом или пятом) вносить какие-то изменения, то в некоторых случаях (при работе с подростками таких случаев, кажется, будет уже большинство) эти изменения будут не оживлять, а наоборот, угнетать игровую атмосферу. Учитель рассчитывал помочь ученикам избежать ощущения заурядной регулярности и поэтому очередной раз внес какие-то изменения — ан, получилось все наоборот. Они и подтолкнули учеников к подобному представлению.

Дело в том, что «мертвое» восприятие чужой инициативы как заурядной регулярности не связано прямой зависимостью с повторяемостью педагогических условий. Для пояснения мы могли бы опять вернуться к рассмотрению одной из спортивных игр — футбола, волейбола, перетягивания каната, — но думаем, что читателю веселее будет рассматривать этот нюанс на

детской народной (фольклорной) игре. Выбор остановим на игре, известной под названием «цепи».

Две команды стоят напротив друг друга, взявшись за руки. Вначале звучит «ритуальный» зачин:

1 команда: Али-баба!

2 команда: На что слуга?

1 команда: Цепи рвать!

2 команда: Кого вызывать?

1 команда (посоветовавшись между собой): Колю! Игроки второй команды отпускают Колю из своей цепи. Он с разбегу пытается разбить в каком-нибудь звене цепь первой команды (разъединить между двумя игроками в цепи сцепленные руки)-Если Коле это удастся, то он забирает в свою команду тех двоих, между которыми ему удалось прорвать цепь, разъединив их рУ*^ Если же ему это не удалось, то он остается в цепи противника. И так — пока одна из команд полностью не растеряет своих игроков-

221

ПРИЛОЖЕНИЯ

! В детстве нашего поколения эта игра была очень популярна. *Щ* никого не смущала регулярная повторяемость традиционного Бачина. Мало того, в его неизменном повторении мы справедливо видели какой-то особый обязательный смысл. Условно назовем его «ритуальным». И подчеркнем, что для народных (и для спортивных) игр повторяемость, ритуальность многих моментов очень характерна, а стало быть, обязательна для их жизнеспособности.

Отметим, что проблема «ритуальности» многих детских игр исрекликается с проблемой выполнения учениками поставленной учителем задачи. Ведь это тоже ритуал, но только школьный. Юо при автоматическом и добровольном выполнении игрового пэитуала участникам не приходит в голову в его выполнении уви-шать угрозу своей субъективности, свободе своего целеполагания, как то происходит при выполнении ритуала школьного.

Не приходит в голову потому, что, во-первых, повторим, [выбор игры был добровольен, а стало быть, и контекст выполнения соответствующего игрового ритуала принципиально отличается от школьного. «Дело было вечером — делать было нечего», [— потому-то и решили играть в «цепи» (например). На школьном уроке такое бывает, но крайне редко.

А вот вторую из возможных причин гармоничного сопряжения обязательной повторяемости в игре со свободой целеполагания участников можно обнаружить не только в уличных детских играх, но и в школьных дидактических. А обнаружив, учитель . может, при желании и педагогической сноровке, сделать на ней акцент, усилить, укрепить. Заключается она в том, что любой из согласившихся играть, например, в «цепи» по собственному опыту предыдущих участия в ней уверен, что игровой интерес будет заключаться не в повторении ритуала, а во многом другом. Например: кого из нашей команды выберут для разбивания противоположной цепи игроки другой команды?

Какую тактику разбивания и какое звено (то есть между кем и кем) он выберет? Как поведет себя это звено, когда его будут разбивать и когда его разобьют (или, наоборот, не разобьют). То есть любой из согласившихся уверен, что после ритуального зачина откроется широкий выбор возможностей, удовлетворяющих самые разные интересы (и социальные, и идеальные, и биологические) в самых различных сочетаниях. И выбор каждый будет делать индивидуально, в индивидуально выбранном режиме «скрытости — открытости», при необходимости маскируя свои детские (подростковые, юношеские) корысти и вожеления под «простое выполнение» традиционных правил. Поэтому той или иной игровой ритуал каждым из участников не воспринимается помехой. Мало того, участники явно бережно и с уважением относятся

к

повто-ПРИЛОЖЕНИЯ

2го

уроке может встречаться классом в целом с желанным интересом. Когда же такая прозорливость других в собственных глазах остальных (которые, после пересечения какого-то порога повторения, будут составлять уже большинство) становится проявлением всего лишь заурядной регулярности — то игра умирает" «Вода живая» сменяется «водой мертвой». Чем возраст учеников ближе к юношескому, тем быстрее это происходит.

Чуткие педагоги, как правило, своевременно замечают приближение этого порога. До этого мы рассматривали вопрос о том, что в условие уже известного ученикам задания при его повторении (первом) лучше всего вносить некоторые изменения (XXVI), которые оживляют и (или) запутывают ожидания учеников. Это явно отодвигает умирание игрового задания. Но если каждый раз при очередном повторении (например, при четвертом или пятом) вносить какие-то изменения, то в некоторых случаях (при работе с подростками таких случаев, кажется, будет уже большинство) эти изменения будут не оживлять, а наоборот, угнетать игровую атмосферу. Учитель рассчитывал помочь ученикам избежать ощущения заурядной регулярности и поэтому очередной раз внес какие-то изменения — ан, получилось все наоборот. Они и подтолкнули учеников к подобному представлению.

Дело в том, что «мертвое» восприятие чужой инициативы как заурядной регулярности не связано прямой зависимостью с повторяемостью педагогических условий. Для пояснения мы могли бы опять вернуться к рассмотрению одной из спортивных игр — футбола, волейбола, перетягивания каната, — но думаем, что читателю веселее будет рассматривать этот нюанс на детской народной (фольклорной) игре. Выбор остановим на игре, известной под названием «цепи».

Две команды стоят напротив друг друга, взявшись за руки. Вначале звучит «ритуальный» зачин:

1 команда: Али-баба!

2 команда: На что слуга?

1 команда: Цепи рвать!

2 команда: Кого вызывать?

1 команда (посоветовавшись между собой): Колю! Игроки второй команды отпускают Колю из своей цепи. Он ^с разбегу пытается разбить в каком-нибудь звене цепь первой команды (разъединить между двумя игроками в цепи сцепленные руки)-Если Коле это удастся, то он забирает в свою команду тех двоих, между которыми ему удалось прорвать цепь, разъединив их рукИ; Если же ему это не удалось, то он остается в цепи противника. TM так — пока одна из команд полностью не растеряет своих игроков-

221

ПРИЛОЖЕНИЕ

| В детстве нашего поколения эта игра была очень популярна. И никого не смущала регулярная повторяемость традиционного ■ачина. Мало того, в его неизменном повторении мы справедливо Бидели какой-то особый обязательный смысл. Условно назовем его «ритуальным». И подчеркнем, что для народных (и для спортивных-ювгх) игр повторяемость, ритуальность многих моментов очень ха-рактерна, а стало быть, обязательна для их жизнеспособности.

Отметим, что проблема «ритуальности» многих детских игр (перекликается с проблемой выполнения учениками поставленной учителем задачи. Ведь это тоже ритуал, но только школьный. Но при автоматическом и добровольном выполнении игрового юитуала участникам не приходит в голову в его выполнении уви-щеть угрозу своей субъективности, свободе своего целеполагания, 'как то происходит при выполнении ритуала школьного.

Не приходит в голову потому, что, во-первых, повторим, выбор игры был добровольен, а стало быть, и контекст выполнения соответствующего игрового ритуала принципиально отличается от школьного. «Дело было вечером — делать было нечего», г- потому-то и решили играть в «цепи» (например). На школьном уроке такое бывает, но крайне редко.

А вот вторую из возможных причин гармоничного сопряжения обязательной повторяемости в игре со свободой целеполагания участников можно обнаружить не только в уличных детских играх, но и в школьных дидактических. А обнаружив, учитель может, при желании и педагогической сноровке, сделать на ней акцент, усилить, укрепить. Заключается она в том, что любой из согласившихся играть, например, в «цепи» по собственному опыту предыдущих участия в ней уверен, что игровой интерес будет заключаться не в повторении ритуала, а во многом другом. Например: кого из нашей команды выберут для разбивания противоположной цепи игроки другой команды? Какую тактику разбивания и какое звено (то есть между кем и кем) он выберет? Как поведет себя это звено, когда его будут разбивать и когда его разобьют (или, наоборот, не разобьют). То есть любой из согласившихся уверен, что после ритуального зачина откроется широкий выбор возможностей, удовлетворяющих самые разные интересы (и социальные, и идеальные, и биологические) в самых различных сочетаниях. И выбор каждый будет делать

индивидуально, в индивидуально выбранном режиме «скрытости — открытости», при необходимости маскируя свои детские (подростковые, юношеские) корысти и вожеления под «простое выполнение» традиционных правил. Поэтому той или иной игровой ритуал каждым из участников не воспринимается помехой. Мало того, участники явно бережно и с уважением относятся к повто-

ПРИЛОЖЕНИЯ
рению ритуала, более или менее осознанно считая его необходимым оформлением и (или) настройкой.

В условиях урока случаются ситуации, когда игровая ситуация дает возможность как-то удовлетвориться и каким-то ученическим корыстям и вожелениям. (Примеры того можно обнаружить как в нашем описании первого выполнения учениками игрового задания — махания руками — на уроке русского языка, так и в нашем описании выполнений повторных.) Но подобную игривость педагоги допускают (и уж тем более специально усиливают) в дидактических играх нечасто. На глазах у них шоры, которые позволяют им не отвлекаться от задач программно-учебных. Но это очень узкий сектор возможного горизонта задач. Тогда как задача явно более широкая — общение со сверстниками — кажется учителю слишком мелкой, и откладываясь на «потом», не включается в круг «сегодняшних» педагогических забот на уроке. Эту учительскую «зашоренность» ученики умеют определять с легкостью. Они очень тонко отличают игровой ритуал игры настоящей от случающейся в дидактической игре ординарной и бесперспективной повторяемости, камуфлируемой под игровую ритуальность.

Продолжительность жизни дидактической игры с самого начала определяется возможностью широкого диапазона целей участия, различающихся по уровню и сложности, и «этажности», и интимности, и неосознанности. И когда организация (проведение) игрового задания этот диапазон не ограничивает, то неоднократные повторения задания живо воспринимаются учениками, так как позволяют им открывать или осваивать такие «горизонты», «этажи», «уровни» и «нюансы» своей жизни, о которых учитель мог не подозревать или которых, в силу своего возраста, уже не видеть.

XXXIII

Учителя, перелистывающие журналы и брошюры в поисках новых дидактических игр, часто не подозревают, что многие уличные игры с успехом можно использовать на уроке в качестве дидактических. Тогда многие проблемы, связанные с игровой ритуальностью, с добровольным принятием учениками роли играющих и т.д. — могут исчезнуть сами собой. (В качестве примера можно вспомнить хотя бы «испорченный телефон» — см. оглавление II части.)

Заметим, что уличные игры (или их элементы) хорошо использовать на уроке в качестве разминки, во время которой меняется мизансцена (размещение, поза) и каждого ученика, И класса в целом, а стало быть, меняется и настроение учеников, и общая атмосфера в классе. После такой «разминки», предусмотр-

ПРИЛОЖЕНИЯ

.рительного устраиваемой учителем, школьникам легче узреть собственные выгоды (если их возможность действительно содержится в предлагаемой учителем дидактической игре) и не артачиться, тратя время на проверку боем учительских сил и целей.

L Пример подобной предусмотрительной, хотя и «микроскопической» разминки был описан выше. Ввиду важности таких разминок, содержание и смысл которых несколько меняются на

.разных этапах урока, в «Малом сборнике игровых заданий-упражнений», точнее, в названиях его трех (из пяти) разделов, фигурируют разновидности игровых разминок-подготовок: для *рабочего настроения* (например, эхо, замри, эстафета, одновременность); для *социоигрового приобщения к делу* (например, летает — не летает, пишущая машинка, шапка вопросов, видимо — не видимо); для *разминки-разрядки* (например, руки-ноги, выход ряда, слова на одну букву, японская машинка) (см. в кн.: Ершова А.П., Букатов В.М. Возвращение к таланту. — М., 1994. — 222 с).

XXXIV

Данная работа первоначально была задумана как небольшая статья-заметка о том, что дидактическая игра может быть связана с работой некоего психического механизма, продуцирующего представление субъекта о референтной группе. Связь эта возникает, когда ученики начинают строить свое поведение на основе умозаключений типа: «Я думаю, что ты думаешь» (и даже — «я думаю, что ты думаешь, что я думаю»).

Предполагалось, что статье удастся заявить об уникальном вкладе грамотно проведенной дидактической игры в формирование и укрепление чувства ровесничества, в выяснение учениками принадлежности к своему поколению. Но именно при грамотно, — то есть живо — проводимой дидактической игре. Ведь обычно учитель, проводя уроки в концертно-солирующем стиле, претендует на то, чтобы занять достойное место «в уме» ученика, место в его «референтной группе», играющей важную роль в его мотивациях. И ученики, у которых «референтная группа» оказалась занятой учителем, действительно встречались и встречаются. Известно, что их ориентация на учителя, как правило, сопровождается большей или меньшей конфронтацией со сверстниками (проявляющейся хотя бы в равнодушии).

Если же «референтную группу» ученика составляет кто-то из ровесников, то обычно этот ученик оказывается в более или менее выраженной конфронтации с учителем, а стало быть, и с носимыми им знаниями. Предполагалось, что удастся описать тот методический поворот в проведении дидактической игры, в

о:

результате которого это противоречие оказывается обойденным-ученикам нет надобности «предавать» интересы своего поколения и (или) отрывать от него ради овладения знаниями; мало того — именно овладение знаниями становится

новым и уникальным условием сплачивания сверстников, условием обретения интереса и уважения друг к другу, а по ходу — и «обретения себя» Во время работы над рукописью* очень скоро выяснилось что придется отказаться от первоначальных представлений об объеме, последовательности изложения и понятийных акцентах Одно дело встретить и распознать некое явление в действительности (и даже уметь его воспроизводить как руками своими, так и «руками» опекаемого учителя-экспериментатора), и другое дело суметь зафиксировать это на бумаге, без потери качества. Возможно, выбранная автором логика изложения оказалась не совсем удачной, но именно она определила смещение акцента с формирования представлений о референтной группе на проблему продления эффективности (жизнеспособности) дидактической игры и тот круг вопросов и проблем, рассмотрение которых в конечном итоге и стало содержанием данной работы. Перед заключительным параграфом, в котором будут перечислены краткие советы-выводы, предлагаем читателям авторский конспект-аннотацию предыдущих параграфов работы, для того чтобы окинуть «единым взглядом» пройденный здесь путь и яснее осознать специфику собственного (то есть читательского) понимания проблемы дидактических игр, и полнее вспомнить содержание, возможно, возникших по ходу чтения разногласий и (или) совпадений своих мнений с авторскими.

Оскудение педагогического опыта (вступление). О безнаказанности педагогических просчетов (I). — Игровые правила «прятки» (II). — От притаивания к феномену тайны (III). — Возрастные самоусложнения игры на примере «прятки» (IV). — «Я знаю, что ты думаешь, но что думаю я, для тебя тайна!» (V). — Возможность, но не гарантированность «обретения себя» в игре (VI). — Открытие нового «этажа» непроницаемости замысла (VII). — Скачок развития сознания (VIII). — внешняя проявленность внутренних обретений (IX). — Пример дидактической игры на уроке в пятом классе (X). — Впечатление легкости выполнения игрового задания и загадочность его цели (XI). — Мнимая эффективность заранее оглашаемой цели дидактической игры (XII). — Освоение субъективности; ее связь с негативизмом (XIII). — Необъятные просторы, оккупированные «парной педагогикой» (XIV). — Резк-

* В приложении приводится первая из трех частей рукописи. Полностью сМј в: Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. — МЛ: Московский психолого-социальный институт / Флинта, 1997.

225

ПРИЛОЖЕНИЯ

и учеников на цели произнесенные, но для них очевидные ■XV). — Возможные противоречия между целями малыми-ближай-|цими-наблюдаемыми и большими-отдаленными-предполагаемыми |XVI). — Диапазон реакций на непросматриваемость целей в «про-Бых» игровых заданиях (XVII). — Роль очевидности партнерского Равноправия и заинтересованности (XVIII). — Живительные трансформации дидактизма (XIX). — Бодрость надежды, живой ум и не Подавляющий личности

коллективизм (XX). — Манная каша дидактической игры (XXI). — Корысть подмены игровых правил учебной Задачей (XXII). — О естественной временной примитивизации игры при ее освоении (XXIII). — Вкладывание в игровые правила личного подтекста (XXIV). — «Смысловое поле» урока и ориентированность учителя на порядок (XXV). — Проблема повторения игровых заданий на уроках (XXVI). — Диапазон реакций учеников на повторение (XXVII). — Добровольность игроков в демонстрации своей виртуозности (XXVIII). — Последствия *отъединенности* учеников при обучении (XXIX). — Актуальность гармонизации обучения и воспитания (XXX). — Обучение и формирование чувства ровесничества (XXXI). — Функции ритуальной повторяемости в детских играх (XXXII). — Использование детских дворовых игр на уроке (XXXIII). — Биография замысла (XXXIV).

XXXV

Перечислим наиболее общие советы-выводы по «омоложе-1ию» дидактических игр на уроках в школе.

■=> Не спешить с провозглашением дидактической цели или с постановкой учебной задачи перед началом игрового задания.

^ Продумать членение «событийного ряда» задания таким образом, чтобы деятельность сложная была бы замаскирована выполнением учениками действий, достаточно для них легких (или хотя бы обрамлять простыми, легкими действиями каждый новый сложный шаг алгоритма).

^ Заранее продумать и приготовиться к смене мизансцен, то есть каждый этап работы желательно начинать в новом и местонахождении (у окна, у доски, в уголке), и телоположении учеников (стоя за столами, сидя «без столов», сидя на корточках), и с каким-то новым набором сопутствующих движений (пусть даже формальных: готовы — машите руками, или что придумали — покажите немой фотографией). ПРИЛОЖЕНИЕ

результате которого это противоречие оказывается обойденные ученикам нет надобности «предавать» интересы своего поколения и (или) отрываться от него ради овладения знаниями; мало того — именно овладение знаниями становится новым и уникальным условием сплочивания сверстников, условием обретения интереса и уважения друг к другу, а по ходу — и «обретения себя» Во время работы над рукописью* очень скоро выяснилось что придется отказаться от первоначальных представлений об объеме, последовательности изложения и понятийных акцентах Одно дело встретить и распознать некое явление в действительности (и даже уметь его воспроизводить как руками своими, так и «руками» опекаемого учителя-экспериментатора), и другое дело суметь зафиксировать это на бумаге, без потери качества. Возможно, выбранная автором логика изложения оказалась не совсем удачной, но именно она определила смещение акцента с формирования представлений о референтной группе на проблему продления эффективности (жизнеспособности) дидактической игры и тот круг вопросов и проблем, рассмотрение которых в конечном итоге и стало содержанием данной работы. Перед заключительным

параграфом, в котором будут перечислены краткие советы-выводы, предлагаем читателям авторский конспект-аннотацию предыдущих параграфов работы, для того чтобы окинуть «единым взглядом» пройденный здесь путь и яснее осознать специфику собственного (то есть читательского) понимания проблемы дидактических игр, и полнее вспомнить содержание, возможно, возникших по ходу чтения разногласий и (или) совпадений своих мнений с авторскими.

Оскудение педагогического опыта (вступление). О безнаказанности педагогических просчетов (I). — Игровые правила «прятки» (II). — От притаивания к феномену тайны (III). — Возрастные самоусложнения игры на примере «прятки» (IV). — «Я знаю, что ты думаешь, но что думаю я, для тебя тайна!» (V). — Возможность, но не гарантированность «обретения себя» в игре (VI). — Открытие нового «этажа» непроницаемости замысла (VII). — Скачок развития сознания (VIII). — внешняя проявленность внутренних обретений (IX). — Пример дидактической игры на уроке в пятом классе (X). — Впечатление легкости выполнения игрового задания и загадочность его цели (XI). — Мнимая эффективность заранее оглашаемой цели дидактической игры (XII). — Освоение субъективности; ее связь с негативизмом (XIII). — Необъятные просторы, оккупированные «парной педагогикой» (XIV). — Реак-

* В приложении приводится первая из трех частей рукописи. Полностью ^{с1*} в: Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. — М.: Московский психолого-социальный институт / Флинта, 1997.

225

ПРИЛОЖЕНИЯ

учеников на цели произнесенные, но для них очевидные K(V). — Возможные противоречия между целями малыми-ближай-|щими-наблюдаемыми и большими-отдаленными-предполагаемыми IXVI). — Диапазон реакций на непросматриваемость целей в «про-Иых» игровых заданиях (XVII). — Роль очевидности партнерского равноправия и заинтересованности (XVIII). — Живительные трансформации дидактизма (XIX). — Бодрость надежды, живой ум и не Подавляющий личности коллективизм (XX). — Манная каша дидактической игры (XXI). — Корысть подмены игровых правил учебной 'задачей (XXII). — О естественной временной примитивизации игры при ее освоении (XXIII). — Вкладывание в игровые правила личного подтекста (XXIV). — «Смысловое поле» урока и ориентированность Жителя на порядок (XXV). — Проблема повторения игровых заданий на уроках (XXVI). — Диапазон реакций учеников на повторение (XXVII). — Добровольность игроков в демонстрации своей виртуозности (XXVIII). — Последствия *отъединенности* учеников при обучении (XXIX). — Актуальность гармонизации обучения и воспитания (XXX). — Обучение и формирование чувства ровесничества (XXXI). — Функции ритуальной повторяемости в детских играх (XXXII). — Использование детских дворовых игр на уроке (XXXIII). — Биография замысла (XXXIV).

XXXV

Перечислим наиболее общие советы-выводы по «омоложению» дидактических игр на уроках в школе.

^> Не спешить с провозглашением дидактической цели или с постановкой учебной задачи перед началом игрового задания.

^ Продумать членение «событийного ряда» задания таким образом, чтобы деятельность сложная была бы замаскирована выполнением учениками действий, достаточно для них легких (или хотя бы обрамлять простыми, легкими действиями каждый новый сложный шаг алгоритма).

^> Заранее продумать и подготовиться к смене мизансцен, то есть каждый этап работы желательно начинать в новом и местонахождении (у окна, у доски, в уголке), и телополо-жении учеников (стоя за столами, сидя «без столов», сидя на корточках), и с каким-то новым набором сопутствующих движений (пусть даже формальных: готовы — машыте руками, или что придумали — покажите немой фотографией).

ПРИЛОЖЕНИЯ

226

^> Заранее продумать, как и в какие моменты следует избавляться от штампов парной педагогики, заменяя ее педагогической организацией произвольного внимания учеников к мнению, умениям, действиям, целям друг друга. ■=> Задание педагога не будет для учеников игровым, если они не почувствуют в нем свободу для вкладывания личных подтекстов, то есть личной игривости по отношению и к педагогу, и друг к другу. Стараться не использовать игровые задания для «скармливания ненавистной манной каши».

^ При повторении игрового задания обратить внимание на обеспечение в нем новизны, неожиданности и непонятности, а при повторениях последующих делать акцент на ритуальном повторении самых эмоциональных для учеников моментов (приемов, ходов) игрового задания.

=> Составить список любимых детских игр (времен своего детства, или игр, любимых современными детьми) и прикинуть, каким образом эти игры (или их элементы) можно использовать на уроке (хотя бы в качестве разминки-разрядки).

■=> Помните, что большая часть живости проведения дидактической игры зависит от поведения учителя. Его сухость в поведении или, наоборот, развязность и кокетство могут подпортить эффективность любой, казалось бы, так хорошо продуманной дидактической игры.

СОДЕРЖАН И Е

Предисловие 3

Часть I ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА

[§ 1. «ЯЗЫК ДЕЙСТВИЙ» В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ.....5

if 2. ТЕАТРАЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ В ПЕДАГОГИКЕ..... 8

§ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ «ПОДТЕКСТЫ» РЕЧИ И ПОВЕДЕНИЯ..... 14

§ 4. ВАРИАТИВНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ ПРИ ОБЩЕНИИПП

§ 5. ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КАК РАСПРЕДЕЛЕНИЕ

ИНИЦИАТИВЫ 31

§ 6. ПЕДАГОГИКА ДЕЛОВАЯ И ПОЗИЦИОННАЯ.....	41
§ 7. ДРУЖЕСТВЕННОСТЬ И ВРАЖДЕБНОСТЬ УЧЕНИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ	52
§ 8. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СИЛА И СЛАБОСТЬ УЧИТЕЛЯ.....	66
§ 9. ИНФОРМАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ	84
§ 10. УЧИТЕЛЬ КАК ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ.....	96
§ 11. ПРОТИВОНАПРАВЛЕННОСТЬ ТЕМПА УРОКА ЕГО РИТМУ.....	104
§ 12. СОЦИОИГРОВАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ДРАМОГЕРМЕНЕВТИКА.....	112

Часть II

СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ «ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ»

Т е м а 1: ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ ♦ ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ ДИАПАЗОНА СЛОВЕСНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

Скульптуры.....	123
Зарисовки.....■.....	125
Речь экскурсоводов.....	126
Хозяин горы.....	126
Замок и ключики.....	127
Цепочка подтекстов.....	128
Угол зрения.....	128

СОДЕРЖАНИЕ Тем

оборонительность			
, _____, ^ ПАРТНЕРОМ			
Инициативность (поступательность) —			
Деловитость	—	претенциозность	(позиц
...			
Дружественность — враждебность.....			
Сила — слабость.....			

Тема 3. ИГРЫ-ЗАДАНИЯ ДЛЯ СОЦИОИГРОВОГО СТИЛЯ ОБУЧЕНИЯ.....

Видимо-невидимо.....	
Встать «по пальцам».....	
Выход ряда.....	
Знаки претинания	
Команды-загадки.....	
Речь на цифрах (история в цифрах; изложение, со вольный nenennirt вольный перевод) Эстафета.....	
сочинение историй;	
Испорченный телефон	

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение к теме1	
А.П.Ершова, О.М.Гутина УЧИТЕЛЬ В РОЛИ УЧЕНИКА _____	

Честно взглянуть на себя со стороны	
Театральная культура — искусство общения	
Еще раз о честности перед самим собой	
Когда образованию грош цена	
Почему мы не читаем лекции	
Медвежьи услуги	
Педагоги педагогов	
И все-таки мы верим	
Приложение к теме2	
<i>В.М.Букатов</i> ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ	
<i>А.С.МАКАРЕНКО</i>	
Приложение к теме3	
<i>В.М. Букатов</i> ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА: ПРОДЛЕНИЕ	
■ 129 • 129	
■ 131	
■ 133	
■ 135	
137 137 138 139 140 141	
143 144 147	
149	
149	
151	
152	
154	
155	
156	
158	
159	
СТРАТЕГИИ	
..... 160	
ЖИЗНИ..... 189	
А.П. Ершова, В.М. Букатов РЕЖИССУРА УРОКА, ОБЩЕНИЯ И	
ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ	
Пособие для учителя 2-е издание, исправленное и дополненное	
Компьютерная верстка <i>Е.В. ЛЕВИНА, А.Ш. ДЖИОЕВ</i>	
ЛР № 064625 от 06.06.1996.	
Подписано в печать 11.02.98. Формат 60x88/16. Печать офсетная.	
Усл. печ. л. 13,5. Уч.-изд. л. 15,05. Тираж 10 000 экз. Изд. № 53.	
Зак. 527.	
ООО «Флинта», 117864 ГСП-7, Москва В-485, ул. Профсоюзная, д. 90, комн.	
326.	
МПСИ, 113191, Москва, 4-й Рощинский пр., 9а.	
Великолукская городская типография	

Комитета по средствам массовой информации и связям
с общественностью администрации Псковской области,
182100, г. Великие Луки, ул. Полиграфистов, 78/12