

Английский язык

Биология

География

Информатика

Искусство

История

Литература

Классное руководство

№4/2007

Математика

Немецкий язык

Русский язык

Спорт в школе

Физика

Французский язык

Химия

Начальная школа

Дошкольное образование

Школьный психолог

Педагогика

Здоровье детей

Управление школой

Библиотека в школе

АЛЕКСАНДРА ЕРШОВА
ВЯЧЕСЛАВ БУКАТОВ



Режиссура ведения современного урока

Педагогам о мастерстве
общения с классом

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»
Серия «Классное руководство»
Выпуск 4

Александра Ершова
Вячеслав Букатов

РЕЖИССУРА ВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Педагогам о мастерстве общения с классом

Москва
Чистые пруды
2007

Содержание

ИНФОРМАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ	4
Добывать или выдавать?	4
Здесь и сейчас	5
Пробудить вкус к жизни	6
Профилактические встряски	8
В деле, через дело и для дела	8
Деловитость безжизненная и игровая	10
РЕАЛЬНО ПРАКТИКУЮЩЕЕ ИСКУССТВО	11
Естественное разнообразие	12
Пять ориентиров «режиссуры урока»	13
Три грани театральной направляющей	13
Три грани герменевтической направляющей	15
Три грани педагогической направляющей	18
ПРИЕМЫ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИКИ	21
«Это так или я ошибаюсь?»	21
<i>Вопрос учительницы английского языка, присланный по Интернету</i>	
Ответ В. Букутова	23
<i>С экскурсами, воспоминаниями и комментариями</i>	
Игровые традиции	23
Наука об искусстве толкования	24
Хорошо забытое старое	24
Конкретность единственного числа	25
«Пропустить текст через себя»	25
Фиговые листочки дидактики	26
Непредсказуемость творчества	27
Диалоги с подтекстами	28
Заветные сундучки	29
Расширение методического багажа	30

ИНФОРМАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ

В театральной режиссуре известно, что по поведению беседующих людей всегда можно заметить, намерен ли один из партнеров слушать своего собеседника (то есть интересуется ли он мнением собеседника и/или им самим). Или же этот человек в основном намерен говорить сам (то есть претендует на интерес только к своему мнению и/или к себе). Неудивительно, что в театре особое внимание уделяется той разнице, которая возникает в поведении человека, когда он добывает какую-то необходимую себе информацию, и когда своему собеседнику имеющуюся у него информацию выдает (вариант — навязывает по той или иной причине).

Если учитель по ходу урока наблюдает за успехами и затруднениями детей, то есть занят тем, что в режиссуре называется добыванием информации, то обычно он пользуется самым что ни на есть распространенным в быту стилем поведения, известным как любопытство. Простое слово «любопытство» весьма удачно определяет своеобразную установку человека на ожидание им какой-то взаимосвязанности, уникальности (или даже некой таинственности) во всем — и окружающем, и происходящем, и существующем. Иными словами, с желанием человека пополнить свою личную информированность. В педагогической работе такое желание всегда как нельзя кстати.

ДОБЫВАТЬ ИЛИ ВЫДАВАТЬ?

Если учитель на уроке проявляет свое любопытство к ученикам, к их мнению, интересам, желаниям и проблемам (то есть добывает информацию: что дети к данному моменту знают? видят ли они поставленную задачу? справляются ли с заданием? замечают ли свои и чужие ошибки? хотят ли работать над следующим заданием и смогут ли справиться с ним? какие мысли и представления начинают роиться в головах учеников по ходу затеянной учителем деятельности? и т.д.), то его работа становится эффективной. А все потому, что он «здесь, сегодня и сейчас» (К.С. Станиславский) создает условия для того, чтобы каждый из присутствующих на уроке начал *учить-ся* чему-то для себя полезному, в чем-то заодно и воспитывая себя.

Такая постановка вопроса вызывает у некоторых учителей законное возражение: дескать, как бы вы ни уговаривали нас — учителей — зани-

маться на уроке добыванием нужной информации, все равно за время урока всю учебную информацию нам явно нужно будет детям выложить, то есть выдать. Конечно, с готовностью соглашаемся мы, на уроке учителю приходится делать и то и другое. Но что важнее? Вернее, что полезнее ученикам?

Известно, что существует принципиальнейшая разница в характере обучения в вузе, в средней и начальной школе и в дошкольных учреждениях. В вузе считается правильным и уместным принимать зачеты, прочитав долгий курс лекций, то есть там упор делается на явную выдачу информации. В школе же принято ежеурочно объяснять и тут же спрашивать. А в детском саду — уж если и учить, то не иначе как играя.

Только вот само 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 информации одновременно всем и как бы поровну. Так что все непонявшие, незапомнившие, неусвоившие оказываются якобы сами виноваты! А это далеко не всегда так.

ЗДЕСЬ И СЕЙЧАС

Заметим, что вообще-то каждого из взрослых всегда подстерегает искушение блеснуть перед неразумными учениками то своими познаниями, то той ловкостью, с которой эти познания используются им. Конечно, соблазну заработать дешевый успех поддаваться опасно. Особенно тем, кто на самом деле стремится к высокой планке учительского профессионализма. Тогда как же взрослому человеку избежать этой опасности? Обычно разумительных советов и каких-то подсказок не сыскать ни в учебниках, ни в методичках, ни тем более в предметных поурочных разработках.

Ведь авторы большинства методичек и разработок исходят из логики предмета и обслуживают понимание как законный результат послушного следования ученика по пути, кем-то и когда-то проторенному. Вот внимание учителя, этими методичками загруженного, и начинает конденсироваться на вычитанных знаниях и своей ответственности за них. И ему уже не до праздного любопытства к каким-то там особенностям хода сегодняшнего занятия и к сидящим перед ним реальным детям. А стало быть, он практически перестает реагировать и на ход урока, и на детей. Вот почему уроки, занятия и даже игровые приемы, проводимые по методичкам, частенько превращаются в скучнейший ритуал, в котором дети вынуждены быть послушными статистами.

Когда учитель теряет внимание к детям, то для некоторых из них результативность прошедшего урока сводится к нулю. Ученики на таких уроках вынуждены отказываться от своих интересов, вопросов и желаний (например, свободно высказаться по поводу услышанной от учителя информации). Они вынуждены терпеливо пережить, пока учитель-воспитатель-педагог изложит содержание очередного параграфа из учебника, методички или разработки и добьется некой должной реакции хотя бы от одного из учеников (так называемых звездочек).

Имея на руках проверенный материал и продуманнейший план урока, учитель совершенно невольно только и делает, что ждет от учеников, что они поведут себя согласно предписанному в конспекте. И в некоторых учениках (как и отдельных классах) учителя почти всегда находят ожидаемую поддержку для благополучной реализации своего плана-конспекта. Зато во всех остальных так просто этой поддержки учитель не обнаруживает. Вот и выходит, что привычная ориентация наших учителей на учеников-«звездочек» (тех, кто податлив к обучению) день за днем приводит класс ко все ухудшающимся результатам.

Не каждый из учителей понимает, что как в театре главный судья спектакля — зритель, так на школьном уроке высшей инстанцией оказываются ученики, которым довелось на этом уроке присутствовать. Это им «здесь и сейчас», то есть на конкретном занятии, должно быть уютно и интересно, трудно и увлекательно.

ПРОБУДИТЬ ВКУС К ЖИЗНИ

Математика в 6 классе. Учитель вошел в класс подтянутый, мобилизованный. Начать урок он запланировал не с привычной проверки домашней работы, а с создания в классе дружного делового настроения, необходимого для всей последующей работы (в том числе и деловой проверки домашних заданий).

Напомним, что для сплочения класса хороши задания, связанные с двигательной активностью. В арсенале социоигровой педагогики можно найти достаточно большой выбор подобных заданий-разминок, когда всем вместе надо быстро сделать нечто забавно-посильное*. Например, можно проверить, способен ли «здесь и сейчас» каждый ряд *одновременно* хлопнуть в

* См., например: *Букатов В.М., Ершова А.П.* Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения. — М.: Изд. дом «Первое сентября», 2002.

ладоши (варианты — топнуть ногой; молча, но всем как один встать; каждому развернуть свой стул по часовой стрелке на сорок пять градусов и т.д.)

Ученикам подобное задание станет интересным (забавным), если они по поведению педагога увидят, что ему самому не терпится узнать: слабо или нет? Заражаясь его любопытством, его интересом к результату их столь простенькой деятельности (да раз плюнуть!), они живенько приступают к выполнению. И тут оказывается, что в примитивном двигательном задании кроется традиционный игровой подвох — одновременность так просто не возникает. Чтобы ее достичь, всему ряду нужно привести себя в некое боевое (то есть рабочее, мобилизованное) состояние.

Видя явную неудачу соседей, следующий ряд тут же подтягивается (уж мы-то сейчас покажем, что такое одновременность!) — концентрируется внимание друг к другу, обостряется воля. А по цепной реакции «вкус к жизни» просыпается и у остальных. Уже всем любопытно, какой же ряд сегодня окажется самым дружным. И уже все друг друга одаривают озорными любопытными взглядами. Уже все начинают как-то проявлять интерес друг к другу.

Три-четыре кона (в каждом из которых оказывается свой победитель) — и весь класс приведен в рабочее состояние. И уйдет-то на это не более двух, от силы четырех минуток. Зато времени на раскачку на этом уроке, как правило, больше не потребуется — все ученики уже в некотором рабочем состоянии, без которого у них ни вопросов возникать не будет, ни открытий, ни стремления докопаться до сути, а нет-нет да и появляющееся жгучее желание поделиться своими соображениями с соседями все чаще будет сдерживаться еще более сильным желанием внимательно выслушать их.

Но предположим, что синхронности выполнения у детей какого-то ряда на том уроке математики так и не получилось. «Значит, класс пока еще в нерабочем состоянии», — сделал бы учитель из этой информации весьма важный для урока вывод. И начал бы прикидывать, какое же такое задание может «здесь и сейчас» стать для учеников и интересным, и полезным, то есть сплотить их в некое едином работоспособном состоянии.

Возможно, таким заданием окажется, например, следующее: каждому ряду на доске в столбик написать, не повторяясь, числа, кратные трем. Наперегонки! Друг за другом, кто больше? И успешное выполнение этого задания позволит учителю перейти к проверке (столь же интенсивной, захватывающей и подвижной) домашней работы.

ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ ВСТРЯСКИ

Во время проведения на уроке каких-то подвижных заданий поведение учителя весьма явно ориентируется на добывание информации. На примитивном уровне — кто победит? На более высоком, профессиональном — выяснить, готовы ли ученики работать: слушать, быть смекалистыми, сообразительными и внимательными. Полученная информация иногда заставляет учителя то отказаться от запланированных для урока учебных заданий, то уменьшить или увеличить их количество, то изменить их последовательность.

У учителей, имеющих опыт в социоиговой «режиссуре урока», обычно всегда под рукой некий набор излюбленных упражнений. Для одних наиболее ценны игровые задания, выполняя которые все дети мобилизуются. Другие учителя почаще стараются использовать те задания, которые открывают ученикам важность зависимости друг от друга (например, эстафеты). А кто-то на первое место ставит те социоиговые задания, в которых ученики так сосредотачиваются, что забывают обо всем на свете. Или же те, в которых тренируется общительность, — когда каждая команда учеников увлечена сравнением своих открытий-домыслов с результатами размышлений-домыслов соседних команд, кидаясь то и дело к учебнику, чтобы разобраться, кто же из них в конце-то концов прав.

В подобных персональных наборах одни задания уместны (и/или особо полезны) в начале урока (четверти, года), другие наиболее эффективны в середине, когда ученики нуждаются в учительской помощи для переключения своего внимания с одного объекта на другой (или на несколько сразу), а без каких-то никак не обойтись в конце занятий, когда ученики утомлены и им нужна профилактическая встряска.

В ДЕЛЕ, ЧЕРЕЗ ДЕЛО И ДЛЯ ДЕЛА

На своих уроках каждому учителю то и дело приходится в экстренном порядке решать вопрос о том, следует ли ему в данной конкретной ситуации вмешаться в процесс работы того или иного ученика или нет. Иногда оказывается, что ученики и без учительской помощи смогли бы справиться с заданием, правилом, алгоритмом. Так, может, учителю нужно было-таки сдержаться и не подсказывать классу готовое решение, уже найденное другими?

Но как же по ходу урока учителю узнать, кому из детей объяснение легко легло на душу, а кому нет, потому что он все прослушал? Следует ли усложнить последующее задание или, убрав все препятствия, его стоит облегчить?

И как обеспечить в коллективе индивидуальную интеллектуальную деятельность (например, совместное обсуждение результатов)? Эти и подобные им вопросы делают взгляд педагога вопрошающим (стремящимся узнать, найти, получить), его реакции на окружающее — подвижными и разнообразными, а слова и поступки — открытыми для альтернативных предложений.

Учитель ищет, и это уже хорошо. «Но все же, — может подумать кто-то из читателей, еще не взявший в толк направление наших рассуждений, а потому ставящий вопрос ребром, — где и как учитель получит ответы на все те ситуационно-деловые вопросы, чтобы нормально вести урок дальше?» Конечно же ни в коем случае не устраивая допросов: кто да в каком настроении пребывает, хочет ли кто на уроке работать дальше и почему? (А ведь в школе происходит и такое; не случайно учительское беспардонно-менторское «почему» на уроках нет-нет да и натывается на явное или скрытое детское «по кочану».)

Искать на уроке ответы (по-режиссерски: *добывать информацию*) учителю следует по-особому — в деле, через дело и для дела. А не как горе-психологи. Придут в очередной класс, раздадут притихшим за партами ученикам листочки с тестами — сиди-пиши-рисуй, а мы, дескать, через недельку тебе или учителю сообщим, что там у тебя тогда не в порядке было.

И совсем другое дело, когда ученики, выполняя одно из социоигровых заданий, то по эстафете выбегают к доске, то собираются группками для обсуждения, то парами, обходя (обегая) весь класс, отыскивают среди множества мнений *самое-самое* похожее (или, наоборот, непохожее). Тогда у учителя появляется возможность по их поведению узнать о реальной — «здесь и сейчас» — работоспособности как всего класса в целом, так и каждого ученика в отдельности. Узнать самым естественным образом, без какой-либо притворно-приторной наигранности или пугающе-заумной натянутости.

Но эту информацию он не сможет получить, не освободи он детей от обязанности сидеть в красивой ученической позе. Когда ученикам, с удовольствием выполняющим примитивные двигательные упражнения-задания, приходится то так, то эдак специально перемещаться и пересаживаться, то сдвигать-раздвигать учебные столы, то собирать свое внимание на доске, то на команде соседей или группой собираться то в одном из углов класса, то в другом — в результате такой подвижной психофизической разминки-подготовки в последующих (или параллельных — бывает по-разному) работах возникают приятные и для учителя, и для учеников неожиданности — идеи,

понимания, озарения. Учитель и ученики, открывая друг друга (при друге и для друга), обогащаются радостью более глубокого познания и окружающего мира, и самих себя.

ДЕЛОВИТОСТЬ БЕЗЖИЗНЕННАЯ И ИГРОВАЯ

В режиссуре известно: чтобы характер общения был деловым, нужна точность, конкретность, предметность в обмениваемой информации. Это справедливо и для общения взрослого с детьми на любых занятиях. Только вот результаты такой прямолинейной деловитости в условиях школы весьма специфичны.

Казалось бы, раз учебники по всем предметам содержат конкретные вопросы, а учителя ждут от учеников конкретных верных ответов, то вот вам и деловой стиль обучения. Но жизнь показывает, что от сопряжения таких конкретностей педагогам лучше бежать.

Если учителей интересует лишь соответствие ребенка конкретным критериям программы, то педагогический процесс сводится к инвентаризации старшим поколением поколения младшего. Избегать инвентаризационной засушенной деловитости учителям может помочь противоположное правило режиссуры: чтобы деловой диалог смягчить, необходимо при обмене информацией подыскивать какие-то образные обобщения и употреблять смысловую многозначность. Тогда сугубая деловитость разбавляется легкой добродушной позиционностью.

Простое воспроизведение учителем деловой конкретности учебника делает урок безжизненным. Конкретность произносимого учителем должна отличаться от конкретности напечатанного в учебнике — это во-первых.

Во-вторых, деловая конкретность учителя на уроке возникает лишь при условии отражения в том, что он говорит и о чем спрашивает, личных, групповых, возрастных интересов учеников, а не абстрактных соответствий 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 особых форм и методов работы, личного учительского поиска и собственных открытий.

Одной из таких форм (и методов) работы является *социоигровой стиль обучения*, который помогает учителям уходить от конкретности прямолинейной, сухой, формальной, враждебной детству, заменяя ее конкретностью ситуативной, личностной, подвижно-игровой. Именно для этого на любом уроке ученикам, объединенным в *малые группы*, предлагается то самим поискать, то самим придумать и, уж конечно, самим сравнить возникшие варианты. Сравнить и друг с другом, и с тем, что напечатано в учебнике. А потом свое мнение как-то воплотить.

Социоигровой стиль не сводится к разыгрыванию детьми обычных театральных сценок (хотя на наших уроках находится место и им). Учителя из новой учебной темы для воплощения могут предложить ученикам все что угодно. И уж тем более числовой ответ на вопрос, например, о том, сколько правил они помнят или какой ответ в сложном алгебраическом примере они получили. Свое число-ответ каждая группа учеников по собственному выбору то пропоет, то скульптурно изобразит, то отхлопает, то покажет неким хитрым ребусом движений и т.п., превращая всех остальных в участливых зрителей-отгадчиков-судей.

Так что на уроке, проходящем в социоигровом стиле, сценки могут разыгрываться и по поводу нового сложного определения или формулы, и по поводу 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, что помогает учителю сохранять веру в доброжелательность своих учеников, быть открытым их мнениям и с полным вниманием относиться к любым их вопросам, интересам и предложениям.

РЕАЛЬНО ПРАКТИКУЮЩЕЕ ИСКУССТВО

В конце XIX века была весьма популярна наука об искусстве понимания — *герменевтика*. В ней рассматривались проблемы понимания не только литературных, но и всяких других текстов: живописных, музыкальных, математических, справочных и т.п. В 15-м томе «Нового энциклопедического словаря» Брокгауза и Ефрона, вышедшего в 1913 году, в статье о герменевтике сказано, что она является наукой, отклоняющей всякие директивы, «откуда бы оне ни исходили». К середине XX века о герменевтике почти забыли, но к концу столетия она вновь обрела популярность. Только вот ее прикладная

направленность, к сожалению, была утеряна. И герменевтика стала философски умозрительной.

Интерес социоигровой педагогики к практической герменевтике сначала был факультативен. Но установленная нами взаимосвязь социоигрового мастерства учителя с театральной режиссурой и практической герменевтикой в конце концов была зафиксирована в новом, несколько непривычном и интригующем термине — *драмогерменевтика*.

ЕСТЕСТВЕННОЕ РАЗНООБРАЗИЕ

Любой из учителей начинает корректировать свое поведение (изменять или исправлять какие-то из его элементов), когда ему становится видна и понятна связь между его поведением на уроке и появлением у учеников то особого интереса к изучаемому, то деловой самостоятельности или даже, например, аккуратности. Тогда учитель перестает забивать себе голову привычной риторикой о дидактических и воспитательных целях, задачах и методах. Устремленность к такому освобождению мы и определили термином *драмогерменевтика*.

Напомним, что переписывать в свой конспект урока какие-то цели и задачи или задания и упражнения из популярных статей и методичек легко и просто. Вот только работать по таким конспектам учителям скучно, потому что они, как правило, перестают замечать нюансы и в своем собственном поведении, и в поведении учеников. И на уроке учитель уже не придает особого значения ни радостям и огорчениям учеников, ни направленности их усилий, ни содержанию их рабочих поисков. А следовательно, в учительской работе по таким конспектам педагогика начинает отсутствовать. Иными словами, когда работа учителя не опирается на его внимание к детям, к общению с ними, к особенностям их взаимодействий между собой, то специфика педагогического труда бесследно исчезает.

Если же некоторые учителя, которые, казалось бы, работают все по тем же методичкам или конспектам, умудряются как-то сохранять и индивидуальность своего поведения, и неповторимость пришедших на урок учеников, то очевидно, что на своих уроках они руководствуются не академическими формулировками целей и задач, обозначенными в их конспектах, а чем-то другим, что и позволяет им достигать естественного разнообразия живых педагогических результатов.

Драмогерменевтический подход как раз и ориентирован на это неуловимое «что-то другое», позволяющее школьной педагогике стать реально практикующим искусством.

ПЯТЬ ОРИЕНТИРОВ «РЕЖИССУРЫ УРОКА»

Драмогерменевтический подход к обучению является вариантом обучающего и воспитывающего совместного проживания урока (занятия) всеми его участниками, включая преподавателя. Как особое направление в современной дидактике драмогерменевтика еще ждет своего детального описания. Для уяснения контуров ее органической целостности можно предложить пять основных ориентиров.

I. Драмогерменевтика возникла и существует как сопряжение театральной, герменевтической и педагогической направляющих в образовательной деятельности учителя.

II. Знания, умения и навыки, связанные с той или иной гранью каждой направляющей, сохраняя свою специфичность, переплетаются с «соседними» знаниями, умениями и навыками. Жесткая дискретность отсутствует, что позволяет практическим советам, приемам и нескучным рекомендациям самым что ни на есть естественным образом перетекать друг в друга, отражая в каждой своей части специфику драмогерменевтической целостности.

III. Драмогерменевтика как педагогическое направление предполагает не обучение ее последователей какому-то единому стилю, образцу или установленной последовательности приемов, а нахождение каждым из них своего собственного, индивидуального стиля, своей системы приемов, своей личной методики (при условии особым образом организованной практической и теоретической ненавязчивой помощи). Укрепление доверия к себе — лозунг, обращенный и к ученикам, и к учителю.

IV. Освоение драмогерменевтики неизбежно связано с накоплением личного педагогического и жизненного опыта. Чем старше педагог, тем взаимосвязаннее могут формироваться его представления о драмогерменевтике. Разница в профессиональном и жизненном опыте обуславливает одновременное существование несхожих пониманий, толкований, осуществлений драмогерменевтики, что закономерно и нормально.

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

ТРИ ГРАНИ ТЕАТРАЛЬНОЙ НАПРАВЛЯЮЩЕЙ

ОБЩЕНИЕ. Жизнь любого человека соткана из общения. Само общество и его культура существуют, воспроизводятся и развиваются только благодаря общению людей друг с другом.

Театр как социокультурное явление поучительно демонстрирует педагогике три типа общения. Начнем с самого досадного: нелегальное («партизанское») общение зрителей друг с другом в зале во время спектакля. Второй тип: фиксированно-ритуальное общение актеров на сцене. (Тут же подчеркнем, что весьма и весьма схожую картину мы можем встретить и на многих школьных уроках: за партами — нелегальное, «партизанское» общение учеников во время объяснения или опроса учителем пройденного материала, а у доски — чинно-ритуальное, фиксированность которого определяется текстами учебников и пунктами программ.)

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

Третий тип общения возможен и на уроке. Когда между кем-то из учеников возникает импровизация-общение (связанное с учебной темой, например, у доски или с уроком никак не связанное, то есть первоначально — «партизанское»), то у других к происходящему между ними возникает неподдельный интерес. Внимание учеников-зрителей участливо концентрируется на непредсказуемости импровизации, а их интеллект, ситуационно активизируясь, начинает извлекать информацию по объему гораздо большую, 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, увлекательное и объединяющее всех присутствующих, роднит профессию режиссера с профессией педагога, хотя пути достижения этой смены у них явно разные.

ДЕЙСТВЕННАЯ ВЫРАЖЕННОСТЬ. Жизнь любого человека можно представить в виде цепочки его самых разнообразных дел, а любой из дней — в виде непрерывной последовательности совершаемых человеком действий. При этом все они так или иначе будут связаны с каким-то переделыванием или изменением (удачным или нет) окружающего мира, а потому станут более или менее заметными как для зрителя-свидетеля, так и для самого действующего лица.

Актерское искусство строится на интуитивном убеждении, что если человек чего-то хочет, то это практически всегда как-то выразится. Если же наме-

рение ни в чем не выражается, то нет и особых оснований утверждать, что человек этого хочет.

Неясность намерений или побуждений выражается в неясности действий. Но попутное и/или параллельное совершение действий простых, ясных помогает и неясному побуждению найти себе какое-то выражение. Побуждение начинает проясняться или для самого действующего лица, или для окружающих, которые могут по этому поводу вступать с действующим лицом в общение, все больше проясняющее и/или корректирующее его 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.

Учителю на уроке, 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 успешности* (по Станиславскому, зерна понимания).

РАЗНООБРАЗИЕ МИЗАНСЦЕН. Каждая возникающая ситуация пространственно как-то размещена, то есть представляет какую-то мизансцену.

Макро- и микроситуациям 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 подневольное выполнение ими какого-то ритуала.

ТРИ ГРАНИ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЯЮЩЕЙ

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПОНИМАНИЯ. Существует много толкований и сущности, и механизма понимания. С утилитарно-практической точки зрения особое значение имеет то, что понимание человеком какого-то текста, предмета, явления всегда является индивидуальным, уникальным и даже промежуточным. Правильность же каждого конкретного понимания всегда относительна.

У человека по мере расширения его жизненного опыта понимание того или иного предмета (явления или текста) также меняется. Оно может и 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 пониманию как таковому 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).

Ученическое равнодушие («чего там понимать, и так все ясно») следует отличать от проявлений ученического непонимания. Последнее, как и неправильное понимание, является закономерным и неизбежным этапом мышления. Отсюда неправильное понимание учителям следует не пресекать, подгоняя под ранжир обезличенной правильности, а скорее поощрять, стимулируя его расширение и углубление, по ходу которых происходит самокорректировка многих ученических представлений, которые в конце концов приводят ученика к открытию собственной версии искомой целостности своего понимания с понимаемым.

ОБЖИВАНИЕ. Всякое понимание начинается с выискивания чего-то знакомого. Но оно бывает затруднено отпугивающим обилием незнакомого (которое может быть всего лишь кажущимся). В результате понимание блокируется — соответствующая мыслительная деятельность прекращается. Так что человеку остается разве что только бесцельно манипулировать.

Но оказывается, что во время подобных случайно блуждающих манипуляций с текстом, предметом, явлением человеку в пугающей новизне неожиданно начинают открываться какие-то ему хорошо знакомые стороны, детали, смыслы и предназначения. Поэтому прежнее впечатление незаметно улетучивается, и к человеку возвращается чувство уверенности.

По ходу такого обживания то, что прежде казалось человеку незнакомым, становится уже «понятно непонятым». А потому и его понимание оказывается разблокированным.

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 простенькой и, казалось бы, к делу не относящейся задачей, связанной

с примитивной манипуляцией неизвестным (или его частями), то такую под- сказанную манипуляцию назовем *учебным блужданием*.

В отличие от самопроизвольных бесцельных манипуляций ученические блуждания всегда направлены на какую-то цель — хорошо знакомую, доста- точно легко достижимую и часто весьма примитивную. Но с самим понима- нием ни в коем случае напрямую не связанную, хотя в результате именно оно как раз и начинает появляться.

СТРАННОСТИ. В том, что человеку предстоит понять (или им уже когда-то было понято раньше), им иногда могут неожиданно обнаруживаться какие-то нелепости, бессмыслицы, странности. Это свидетельствует, что он готов от- казаться (или уже отказывается) от своего предыдущего (или только-только возникающего) понимания как от поверхностного или даже неправильного.

По герменевтическим представлениям, выявление человеком каких-то странностей в понимаемом является новым, весьма важным и необходимым этапом уяснения. Когда количество обнаруженных странностей начинает превышать какую-то критическую массу, они взаиморазрешаются. То есть у человека появляется некая собственная целостная и для него стройная смысловая версия, объясняющая то, что прежде ему казалось странности- ми, а теперь воспринимается как вполне обоснованные указатели на тот са- мый смысл, который был им обретен. Таким образом, странности, исчезая, уступают место пониманию новому, более углубленному, детальному, эмо- ционально обновленному.

Подчеркнем, что критическая масса, необходимая для нового понима- ния, всегда индивидуальна. Да и сами обнаруженные человеком странности неизбежно носят отпечаток его индивидуальности, его жизненного опыта, и, следовательно, они всегда так или иначе эмоционально окрашены. То, что для одного человека выглядит несомненной странностью, для другого странностью может уже не являться, для третьего — все еще не являться, а для четвертого — странностью никогда не было и не будет.

Личный жизненный опыт позволяет человеку обнаруживать, как правило, именно те странности, взаиморазрешение которых находится в «зоне его ближайшего развития» (по Выготскому). Поэтому самостоятельность чело- века в обнаружении странностей определяет их доступность его уровню восприятия и является гарантом самостоятельного и успешного их взаимо- разрешения. Тогда как странности навязанные, чужие (и уж тем более чуж- дые) искажают, замедляют или даже блокируют у человека развитие про- цесса понимания.

Учителя по-разному относятся к тому, что в той или иной изучаемой теме ученики иногда обнаруживают какие-то странности. В большинстве своем педагоги не склонны подобные ученические находки на своих уроках поощрять из опасения, что ученики увлекутся-де критиканством. Учителя обычно настроены на поспешно предупреждающее растолковывание всех предполагаемых странностей до обнаружения их учениками и редко заботятся об организации на своих уроках самостоятельных ученических поисков по личностно-эмоциональному смыслоразрешению детских недоумений (у нас, дескать, программа и времени просто-таки нет, чтобы его тратить на какую-то ерунду). Тем самым учителя частенько блокируют поступательное развитие процесса понимания у своих учеников, обедняя и обезличивая их понимание, подменяя его каким-то жеваным пряником дидактического суррогата.

ТРИ ГРАНИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЯЮЩЕЙ

ОЧЕЛОВЕЧЕННОСТЬ. Педагогическая деятельность, как и всякая другая, не обходится без четких дефиниций, необходимых для работы. И конечно же каждая из этих дефиниций обособлена от других, то есть дискретна (как, например, пятибалльная система оценки или любая другая градация, используемая учителем в своей деятельности: «отвечал — ответил — не ответил» или: «сидит за партой — стоит за партой — вышел к доске» и т.д.).

Но когда эта условная дискретность рабочих дефиниций оказывается перенесенной на восприятие учителем своей профессиональной деятельности, то последняя незаметно, невольнo и неизбежно начинает терять свою оочеловеченность, становясь все более и более механистичной.

Потеря оочеловеченности 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 целостного взгляда на свою личную жизнь они и человеческую культуру начинают воспринимать механистически поделенно. Сами они оказываются носителями хоть и незатейливой, но зато собственной (а потому и жизненной) культуры, а вокруг себя видят сплошные нагромождения какой-то чужой культуры, для них нежизненной.

Отметим, что профессиональная механистичность может глубоко проникать в мировоззрение и деятельность учителя, становясь очень 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 допустимой (то есть легальной). Преподавание даже самого гуманитарного предмета может оказаться механистичным, неочеловеченным, если умственная работа учеников на уроке осуществляется в ущерб их двигательной активности.

В драмогерменевтике все три направляющие со своими гранями так или иначе связаны со стремлением к очеловеченности. Ориентация на нее — это не дополнительная нагрузка на педагогический труд, не лишние хлопоты. Наоборот, она облегчает и гармонизирует повседневный труд учителя за счет внутренней перенастройки уже имевшихся рабочих установок.

Например, естественное для учеников желание подвигаться у многих учителей никак не связывается с их учительскими представлениями об эффективности тех условий, которые необходимы для изучения высоких материй учебного материала. Механистический технократизм этих представлений диктует учителю, что двигательная активность учеников будет мешать процессу обучения, а потому на уроке недопустима. Вот учитель и настраивает себя на то, чтобы во время урока затрачивать дополнительные усилия на подавление в учениках подобных желаний.

Перенастроив же свои профессиональные установки на очеловеченный лад, он обнаруживает, что, например, ученическое желание подвигаться оказывается весьма удобным (и даже обязательным условием) для организации герменевтических блужданий. Как, впрочем, и для осуществления в жизни обучаемых всех остальных драмогерменевтических процедур, связанных и с общением, и с деятельной выраженностью, и с разнообразием мизансцен, и с эмоциональностью понимания, и т.д.

ПОХВАЛЬНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ. Примерное, отличное, то есть заслуживающее похвалы, поведение всегда ситуативно. Если в одной ситуации поведение данного человека оказывается явно похвальным, то в другой — то же поведение у того же человека таковым уже может и не быть.

Для учителей привычно хотеть похвального поведения от своих учеников. Профессионализм же учителя начинает складываться при его стремлении

вести себя похвально самому. В глазах своих учеников, коллег и своих собственных. Чем разнообразнее, труднее и многочисленнее ситуации, в которых педагогу удается достичь похвального поведения, тем выше его профессионализм.

Похвальное 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 *языка поведения*, первоначально разработанного в театральной «теории действий», как раз и позволяет учителю при желании эти качества в себе развивать.

Нередко учитель хоть и искренне желает быть отзывчивым, но не замечает, что инициативу на уроке отдает не вовремя, дистанцию во взаимоотношениях ситуационно не меняет, в демонстрации своих сил несдержан или неловок, в поиске общих интересов (или в следовании им) неустойчив. Когда же он с помощью языка действий начинает понимать, прочитывать, осмысливать свое поведение и реально видеть, что возможны и какие-то другие варианты, то его желание стать, например, более отзывчивым наконец-то 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 столь привычных, излюбленных или стереотипных поведенческих ходов и приемов.

ДИХОТОМИЯ*. Умение к любым дефинициям педагогической деятельности находить дихотомическую равновозможность позволяет оживлять их условную дискретность и обезвреживать их механистический технократизм. Дихотомия, использование которой возможно в любом моменте педагогической деятельности, открывает профессионалу поле ветвящейся вариативности.

Например, при обучении объясняет и проверяет заданное обычно учитель. Дихотомия подсказывает вариант — ученик. Сам по себе этот вариант извес-

* Термин *дихотомия* (от греч. *dichotomia* — разделяю на две части) в формальной логике обозначает деление объема понятия на две взаимоисключающие части, полностью исчерпывающие объем делимого (см.: Краткий словарь по логике // Под ред. Д.П. Горского. — М., 1991). В ботанике же 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.

тен и не очень привлекателен, но повторное использование дихотомии умножает количество вариантов, среди которых появляются и такие, которые вполне могут увлечь учителя. Из привычного — один ученик (или по-прежнему учитель) 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 будут работать в разном темпоритме? Установка на педагогическую дихотомию помогает осознать, что законную пару привычному единому темпоритму работы класса на уроке составляет не менее педагогически эффективный и выгодный темпоритмический разнобой.

Уверенность в том, что каждая дефиниция есть часть дихотомической пары (то есть существует ее противоположащая равновозможность), и в том, что в любом моменте своей профессиональной деятельности учитель может найти какую-то дихотомическую равновозможность, позволяет ему осуществлять педагогическое маневрирование и пользоваться обходными путями. В такие моменты своего труда он становится импровизатором, творцом. А профессиональные дефиниции — одним из предлогов для его импровизаций.

И чем обширнее и разнообразнее у учителя его профессиональный багаж, тем чаще ученики на его уроках будут с удовольствием вкушать плоды неожиданных учительских импровизаций.

ПРИЕМЫ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИКИ

«ЭТО ТАК ИЛИ Я ОШИБАЮСЬ?»

Вопрос, присланный по Интернету

«Меня очень заинтриговал экзотический термин «драмогерменевтика». Заинтриговал, потому что, мне кажется, то, что я пытаюсь делать на уроках (я преподаю английский), можно описать этим термином. Не могли бы вы мне ответить: это так или я ошибаюсь?»

На уроках я стараюсь работать следующим образом: читаем текст, например, вот такой: *It's hot. The trees are green. The grass is green too. The sky is blue. The days are long, the nights are short. We don't go to school and we can*

play outdoors all day long. [Жарко. Деревья зеленые. Трава тоже зеленая. Небо голубое. Дни длинные, ночи короткие. Мы не ходим в школу и можем целый день играть во дворе.]

После прочтения текста задаю вопрос: *What season is it?* [Какое это время года?] На этот вопрос, думаю, ответят все.

Следующий вопрос: *Do you like summer? Why?* [Ты любишь лето? Почему?]

Дальше чуть сложнее: *I've got a friend. He doesn't like summer. Can you tell me, why he doesn't like summer?* [У меня есть друг. Он не любит лето. Можешь мне сказать, почему он не любит лето?] И я показываю фотографию горнолыжника в полной экипировке.

Следующее задание: *Imagine, you are this man. It's summer now look around! What do you see and what do you feel? And now it's winter. What do you see and what do you feel?* [Вообрази, что ты — этот человек. Сейчас лето. Посмотри вокруг, что ты видишь и что чувствуешь? А сейчас зима. Что ты видишь и что чувствуешь?] То есть мы анализируем текст и рассуждаем о жизни, отталкиваясь от столь простого и незатейливого текста, пропускаем его через себя, интерпретируем и, импровизируя, проигрываем связанные с ним ситуации.

Если не практиковать подобные виды работы во втором-третьем классе, то начинать это делать в десятом уже бесполезно. Тогда ответ на вопрос «Как ты думаешь?» ребята будут искать не в своей голове, а в тексте.

Тогда и задание — придумать рассказу собственное окончание — может повергнуть их в состояние глубокой растерянности. Поэтому различные ролевые игры, которыми изобилуют курсы английского языка для студентов экономических, юридических и других специальностей, становятся тяжким крестом и для студентов, и для преподавателей.

По мере усложнения текстов усложняем и задания. Например: «Как ты думаешь, в каком настроении был автор, когда он написал это произведение? А если бы настроение у него было противоположным, что изменилось бы в рассказе? Как ты думаешь, что произойдет с героями рассказа через год?»

Пересказ же, столь любимый многими учителями, думаю, лучше спрашивать от лица разных героев. Тогда происходит интересная вещь: рассказывая не от своего лица, перевоплощаясь в героя рассказа, ребенок уходит от своих комплексов, своей неуверенности и говорит лучше, чем если бы говорил от себя.

Дальше делаем уже совсем маленький шаг и переходим к спонтанной инсценировке с импровизацией и творческим осмыслением текста. Причем

инсценируем не сам текст, вернее, не только сам текст, но и то, что, как мы думаем, предшествовало описываемым событиям, что за ними последовало, то есть придумываем сценарий сами.

Можно пойти и дальше: подготовить инсценировку для показа зрителям. И здесь наши взаимоотношения переходят из плоскости учитель—ученики в плоскость режиссер—актеры. Смею вас уверить, это увлекательно и полезно.

То, что я делаю, вернее, пытаюсь делать, я называю Drama in use, но, может быть, это можно назвать драмогерменевтикой? Или это не совсем то? Или совсем не то?

Не уверена, что все это вам интересно, но если вы дочитали до конца — большое вам спасибо. Если же вы сочтете возможным мне ответить — тройное вам спасибо!

С уважением, Наталья Федотова».

ОТВЕТ ВЯЧЕСЛАВА БУКАТОВА

С экскурсами, воспоминаниями и комментариями

Здравствуйте, уважаемая Наталья Федотова!

Попробую пообстоятельнее ответить на Ваше замечательное послание. Начнем с терминологии. С экзотического термина *драмогерменевтика*, который состоит из двух частей: *драмы* и *герменевтики*.

Игровые традиции

Первая часть этой экзотики — *драма* — в отечественной педагогике хорошо известна. С лихой подачи «красного комиссара» Луначарского в 20-е годы прошлого века по всем школам гремела знаменитая *драматизация*, которую рекомендовалось устраивать на всех уроках по всем школьным дисциплинам (и надо отдать должное, что, несмотря на перегибы, результаты иногда получались весьма примечательные).

Легко догадаться, что *драма* указывает на связь с театральным искусством. И действительно, *драмогерменевтика* как направление в дидактике впрямую связана с использованием различных приемов из театральной педагогики. Той самой, начало которой в России было положено К.С.Станиславским. И с его же легкой руки арсенал театральной педагогики стал складываться по большей части из народных игр, развлечений и забав, традиционных для молодежных посиделок, особо тогда любимых в крестьянской и купеческой среде.

Не только у нас, но и за рубежом уже несколько десятилетий существует достаточно популярное направление «драма в образовании». Направление

это, по сути дела, также занимается использованием театральных приемов на школьных уроках. Правда, уроки для этого, как правило, отводятся специальные, а не по основным школьным предметам (за исключением, пожалуй, изучения родного и иностранного языков).

Наука об искусстве толкования

Теперь перейдем ко второй части экзотического термина. Слово *герменевтика* в XIX веке было на слуху у образованной публики. Так тогда именовали науку об искусстве толкования. Потом к середине XX столетия о ней почти что забыли, так как то, чем занимались герменевты, было узурпировано литературоведами. Правда, к концу века о герменевтике все чаще и чаще стали вспоминать (за рубежом те, кто занимался семиотикой и структурным анализом, а у нас в основном те, кто называл себя методологом).

Никто толком не знает, как появился термин *герменевтика*. Одна из версий, что его происхождение связано с именем Гермеса. Того самого, который в Древней Греции был посредником между богами и людьми. Так как воля богов была простым смертным непонятна, то он им и растолковывал, чего же от них ждут и хотят на Олимпе.

Одним из первых, кто серьезно занялся герменевтикой как наукой, был Августин Блаженный. Это он ввел латинские термины *текст* и *контекст*. Тогда науку об искусстве толкования текстов называли то *герменевтикой*, то *экзегетикой*. Но где-то с XVIII века экзегетикой стали называть толкование только священных текстов, а герменевтикой — текстов по большей части светских (включая художественную литературу).

Хорошо забытое старое

В начале 90-х годов ушедшего (двадцатого) века в группе разработчиков и последователей социоигровой педагогики появилась идея эти два термина — *драму* и *герменевтику* — объединить.

Идея была связана с тем, что герменевтические процедуры, направленные на понимание текста при социоигровом стиле обучения, наполнялись приемами, взятыми то из театральной педагогики, то из детских дворовых или традиционных народных игр. В результате возникла некая «новая» стилистика работы с детьми на уроке. Слово мы взяли в кавычки потому, что новое — это хорошо забытое старое. Если на каком-нибудь уроке учитель начинает использовать какую-нибудь традиционную игру — «фанты», «колечко, колечко, выйди на крылечко», «зеркало», «испорченный

телефон» или «да и нет не говорите», — то возникает учебная ситуация, которая хоть и становится какой-то явно новаторской, но в то же время остается весьма узнаваемой, то есть традиционной в самом высоком смысле. Поэтому обычно мы и говорим: чтобы учителям в своих методических поисках продвигаться вперед, им необходимо в своих учительских начинаниях уметь двигаться и назад... Например, к идеалу Золотого века пленительной античности...

Конкретность единственного числа

Цитирую письмо: «Я стараюсь работать следующим образом: читаем текст...». Тут у меня возникает желание уточнить, что значит «читаем» — что значит множественное число глагола? Учителя любят использовать подобную грамматическую конструкцию. Чуть что, сразу — «мы на уроке читаем». А как это «читаем» реально выглядит на уроке? Что, все ученики одновременно (с учителем?) читают вслух текст? Вразнобой или дружно, почти что по слогам? Думается, вряд ли.

Чаще всего либо учитель один читает вслух, а все ученики вслед за учителем всего лишь глазами следят по тексту, либо роль чтеца выполняет один из сильных учеников. Так как же это происходит на уроке у автора письма? Это неясно.

Хорошо, что в письме по соседству со множественным числом оказывается и число единственное — «после прочтения текста *задаю* вопрос». То есть автор отдает себе отчет, что он, как учитель, имеет право учеников спросить, потому что они ему обязаны ответить. А то ведь некоторые учителя в своих рассказах так и продолжают пользоваться множественным числом. Дескать, задаем друг другу вопросы.

Вот вы ведь, уважаемая Н.Ф., сами филолог и, я надеюсь, понимаете, насколько это принципиально, когда учителю для изложения хода урока требуется множественное число, придающее абстрактно обобщающее звучание глагольным формам, а когда ему для рассказа требуется конкретика числа единственного.

«Пропустить текст через себя»

Очень точные, уважаемая Н.Ф., подобраны слова для характеристики учебных текстов — «незатейливые, простенькие». Действительно, ученикам обычно приходится иметь дело именно с такими текстами. Дескать, *небо голубое, дни долгие, ночи короткие, мы не ходим в школу* и т.д.

С точки зрения здравого смысла текст действительно весьма незатейливый: *кто, кому и зачем* такое может говорить?! И учителям не следует тешить себя мыслью, что какие-нибудь украшения в виде игровых рюшечек, оборочек и складочек (например, фотографии горнолыжника в полной экипировке) смогут превратить этот надуманный текст в живой и эмоциональный.

По-моему, Вы достаточно узнаваемо описали очень типичную ситуацию, когда надуманность учебного текста усугубляется надуманностью методических заданий. А все для того, чтобы заставить учеников начать играть в поддавки: дескать, если я, учитель, показываю ученикам фотографию горнолыжника, то любой из учеников, отвечая от его лица, будет говорить, что, мол, лета не любит и ждет не дождется, когда же наступит зима. А вот, к примеру, мой зять очень любит горнолыжный спорт, но и лето он любит ничуть не меньше.

Вы пишете, что с помощью фотографии (например, спортсмена) или ваших наводящих вопросов («Что ты [он] видишь [видит], чувствуешь [чувствует]?») Вы на уроках анализируете текст, рассуждаете о жизни, пропускаете текст через себя. По-моему учителя иностранного языка очень часто принимают желаемое за действительное. Ведь если на самом деле текст пропустить через себя, то ответы пойдут столь непредсказуемые и непричесанные, что ни лексики, ни синтаксиса программных не хватит. Вот учителя учебную ситуацию искусственным образом и ограничивают, чтоб пройденной лексики хватило кое-как концы с концами свести.

На мой взгляд, все дело как раз в этом «кое-как». Учителя в результате, довольные, думают: ну наконец-то получилось! Тогда как у учеников отношение к тому же самому «кое-как» негативное: уф, ну наконец-то пронесло, отдулись, отчитались — можно расслабиться и забыть. И действительно, не гордиться же тем, что сделано «кое-как».

Вот именно в этом парадоксальном зазоре я и вижу причину того, что очень многие учителя иностранного языка, готовясь к урокам, действительно что-то выдумывают, стараются, да только вот толку немного получается: в итоге почти что в каждом классе больше трети (а то и двух третей) учеников ну ни бельмеса в изучаемом языке не смыслят.

Фиговые листочки дидактики

Когда в послании я наткнулся на утверждение, что подобные виды работ в 10-м классе начинать «уже бесполезно», то мне немного взгрустнулось. Если Вы, уважаемая Н.Ф., написали так, желая подчеркнуть значимость данной работы (а потому и прибегли к некой литературной риторике), то тогда, ко-

нечно, никаких претензий. Но если Вы действительно именно так и считаете, то это печалит.

Ведь как обычно рассуждают те, кто работать собирается не с душой, а с прохладцей? Дескать, раз со 2-го класса такую работу не вели, то мне ее начинать уже и не стоит. Чудесный для учителей получается предлог, чтобы работать вполсилы, особо не напрягаясь.

Но в то же время некоторые учителя о прирученности учеников вспоминают не случайно. Они чувствуют некую натянутость (установку на поддавки), которую нормальный, свободный человек с бухты-барахты, то есть без тренировки со 2-го класса, не поддержит.

Вот и Вы пишете, что «различные ролевые игры, которыми изобилуют курсы английского языка, для студентов и преподавателей становятся тяжким крестом». И это не случайно. Многие так называемые игровые дидактические приемы (ролевые игры в том числе) — всего-навсего фиговый листочек, то ли прикрывающий, то ли подчеркивающий срамоту дидактических устремлений педагога.

Однако я ставлю себя на Ваше место и задаю вопрос: а как же быть бедному учителю, если у учеников лексика еще очень слабенькая и тексты составлять с ее помощью можно лишь незатейливые и примитивненькие?

Непредсказуемость творчества

Исходя из своего преподавательского опыта, могу посоветовать такой режиссерский ход. Допустим, у меня тот самый текст, который вы привели в своем письме. Как с его помощью организовать живую ситуацию на уроке?

Ну, во-первых, всех учеников я бы объединил по тройкам. В каждой тройке — листочек с текстом. Задание: сделать три замены; вместо каких-то слов (любых — хоть существительных, хоть прилагательных, хоть глаголов) поставить антонимы. Словарями и любыми справочниками пользоваться можно.

Потом все, что получится, аккуратно переписать на чистый листочек и передать в соседнюю рабочую группу на экспертизу: было или не было три замены? антонимы или нет стоят вместо прежних слов? как изменился смысл текста? стал ли он более интересным (умным, жизненным)?

Ну и как вы понимаете, творчество в каждой группе начнется непредсказуемое, каким оно и должно быть по определению. С помощью простенькой драмогерменевтической процедуры практически у всех присутствующих на уроке начнется погружение в непредсказуемые и заманчивые глубины изу-

чаемого языка. Для одних это случится при сочинении новых вариантов, для других — при проверке этих новых вариантов, полученных от соседей.

Диалоги с подтекстами

Или вот какое задание: текст, после того как он прочитан учителем вслух, каждая команда учеников получает в разрезанном по предложениям виде. Из этой «вермишели», то есть набора предложений, нужно составить диалог (при необходимости какие-то предложения можно повторять, а также делать до трех — никак не более! — вставок или замен).

Через отведенные 2–3 минутки (отмеренные учителем тютелька в тютельку — по секундомеру) команды начинают зачитывать свои версии-диалоги. Убежден, что все с явным интересом будут слушать друг друга, и неизбежные повторения одной и той же лексики и грамматических конструкций никому не надоедят.

Впрочем, есть классы, где даже такой прием может сработать не для всех учеников. В этом случае можно подстелить такую драмогерменевтическую соломку.

Сначала каждая тройка или пара вытянут карточки, а на карточках — по-русски написанные самими же учениками характеристики тех состояний, в которых они время от времени пребывают сами. Например: *злой* (или *недовольный*), *простуженный* (или *охрипший*), *сонный* (или *усталый*), *веселый* (или *бойкий*), *увлеченный* (или *заинтересованный*) и т.д.

Каждый из двойки или тройки, получив характеристику того состояния, в котором он должен произнести свою часть диалога, приступает к тренировке-репетиции своей части текста. А так как все эти состояния хорошо знакомы детям и на карточках они будут написаны вовсе не на иностранном языке, а на самом что ни на есть обычном русском, то тут-то они действительно начнут погружаться в ситуацию, как-то с подобным диалогом связанную, пропуская, как Вы пишете, «текст через себя».

Я думаю, что читатели согласятся: одно дело — когда учитель сам читает примитивный текст (*жарко, деревья зеленые* и т.д.) и совсем другое — когда друг за другом звучат диалоги, которые благодаря карточкам становятся друг на друга очень непохожи.

Вот, например, один ученик (карточка «злой как собака»), фыркает: «Жарко!» И в этой его фразе зрители начинают усматривать некий занятый подтекст. А вот его напарник, которому, например, досталась карточка «веселый», задорно хохоча, ему перечит: «Деревья зеленые!»

На что первый с еще большей желчностью упрекает: «Трава тоже зеленая!». И т.д.

Как вы понимаете, прелесть подобной драмогерменевтической процедуры в том, что одна и та же группа с одним и тем же текстом, вытягивая каждый раз новые карточки с характеристиками состояний, будет с превеликим удовольствием и заново репетировать, и заново выступать перед зрителями.

И в каждой новой пробе смыслы будут возникать новые, неожиданные, а потому и для авторов, и для зрителей весьма интригующие. И скудость лексики не будет помехой. Тут тебе и беседа, и тренировка в произношении, и развитие памяти, и освоение тонкостей синтаксиса изучаемого языка, и получение творческих результатов.

Заветные сундучки

Читатели, думаю, согласятся с утверждением Н.Ф., что задавать пересказы лучше от лица разных героев (советую учителям пользоваться более однозначным словом «персонаж»). Не случайно большинство преподавателей иностранного языка именно так и делают. Правда, в результате получается, что им самим эти пересказы слушать интереснее (хотя бы с профессионально-методической точки зрения), чем их ученикам, которым эти самые пересказы приходится сочинять. Ведь когда перед школьниками тексты явно художественные, то даже если персонажей в них не так уж и много, то по крайней мере они сами по себе достаточно интересны или необычны. А вот в учебных текстах по иностранному языку с персонажами явная напряженка. Как быть?

У наших учителей на рабочем учительском столе обычно находятся две-три коробочки — «заветные сундучки». В одной, например, зеленые карточки с перечнем состояний — *злой, веселый, охрипший* и т.д. В другой — карточки, например, желтого цвета с перечнем самых различных персонажей: тут и Буратино с Мальвиной, и Крюгер со Шварценеггером. И коль уж ученики когда-то сами то или иное имя написали (а сундучки пополняются только самими детьми!), то кому бы какая карточка ни досталась, он художественно, но в нужный образ перевоплощается, даже если этот образ и был ему ранее неизвестен.

И еще подсказка. Если вспомнить, например, мультфильмы, то станет очевидно, что персонажами могут быть не только люди, не только животные, но и даже обыкновенные вещи. Попробуем представить, как наш

примитивный текст о жаре и зеленой травке будет выглядеть, если ученики начнут его пересказывать от лица... горнолыжных палок или солнцезащитных очков! (В качестве персонажей могут выступать также те предметы, что находятся в классе: шариковые ручки, фломастеры, веник и даже тряпка для стирания с доски.)

Расширение методического багажа

Уважаемая Н.Ф., с удовольствием познакомился с Вашими рассуждениями о маленьких шажках. Согласен: когда учитель может разложить свою работу на маленькие шажки, это очень хорошо. Когда в любой ситуации он представляет, что в ту или иную сторону можно шагнуть с теми или другими последствиями, то это значит, что он к любой ситуации относится по-деловому и, что бы ни случилось, свою педагогическую хватку не потеряет и обязательно сообразит, что делать.

Но если к предварительному расчету этих самых маленьких шажков относиться как к панацее от всех бед, то можно очутиться и в нехороших ситуациях. Когда ученикам нужно след в след за преподавателем двигаться именно теми самыми махонькими шажками, которые тот спланировал при подготовке своих поурочных конспектов, то такие уроки школьникам будут уже не в радость.

Для них ведь хороши те шажки, которые ведут в непредсказуемость или даже в неизвестность, когда любой из шажков гарантирует полет фантазии и творческого вдохновения, приводит к подлинной спонтанности, самостоятельности и творчеству и в инсценировках, и в импровизациях, и в осмыслении учебных текстов, которые, казалось бы, ничего особо примечательного не представляют. И я надеюсь, что читатели понимают: карточки, о которых я писал выше, и есть один из возможных вариантов тех самых маленьких шажков.

Напоследок вернемся к вопросу из Вашего, уважаемая Н.Ф., письма: *можно ли описать термином «драмогерменевтика» то, что Вы делаете на уроках?* Уверен, что отвечать следует Вам самой (на свой страх и риск и по своей совести). И конечно же не рубить сплеча и не перечеркивать уже наработанное. Потому что в нем много хорошего и ценного.

Другое дело — вести речь о расширении своего методического багажа. Насколько широко в Ваших заданиях задействована игровая стилистика? Я думаю, Вам есть чем обогащать свой личный преподавательский опыт. И может быть, какие-то из вышеперечисленных советов помогут Вам и Вашим коллегам этот свой опыт расширять.

УДК 371
ББК 74.200
Е80

Общая редакция серии «Классное руководство»: *С.Л. Островский*

Ершова А.П.

Е80 Режиссура ведения современного урока : педагогам о мастерстве общения с классом / Александра Ершова, Вячеслав Букатов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Классное руководство и воспитание школьников». Вып. 4).

ISBN 978-5-9667-0346-2

Выпуск посвящен теме повышения педагогического мастерства классного руководителя с помощью театральной «теории действий» П.М. Ершова. Знакомство педагогов с режиссурой поведения учителей и учеников на современном уроке поможет учителям строить собственные уроки так, чтобы на них не было скучно ни ученикам, ни самим педагогам.

Материалы выпуска станут хорошим подспорьем учителям средней, старшей и начальной школы в расширении своего методического багажа.

**УДК 371
ББК 74.200**

Учебное издание

ЕРШОВА Александра Петровна
БУКАТОВ Вячеслав Михайлович

РЕЖИССУРА ВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Педагогам о мастерстве общения с классом

Редактор *М.Ганькина*
Корректор *Э.Земцовская*
Компьютерная верстка *В.Кулаков*

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–19078 от 08.12.2004 г.

Подписано в печать 28.05.2007.

Формат 60x90/16. Гарнитура «TextBook». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.

Тираж экз. Заказ №

ООО «Чистые пруды», ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165
Тел. (499) 249-28-77, <http://www.1september.ru>

Отпечатано с готовых диапозитивов в Раменской типографии
Сафоновский пр., д. 1, г. Раменское, МО, 140100
Тел. (495) 377-07-83. E-mail: ramentip@mail.ru

ISBN 978-5-9667-0346-2

© ООО «Чистые пруды», 2007