



КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

М. Мазниченко

Мифы в воспитании

31 - 34

П. Аверьянов

Театрализованная деятельность подростков

35 - 44

Н. Пушкарёва

Кума да кум наставят на ум

45 - 52

МИФЫ В ВОСПИТАНИИ

М. МАЗНИЧЕНКО

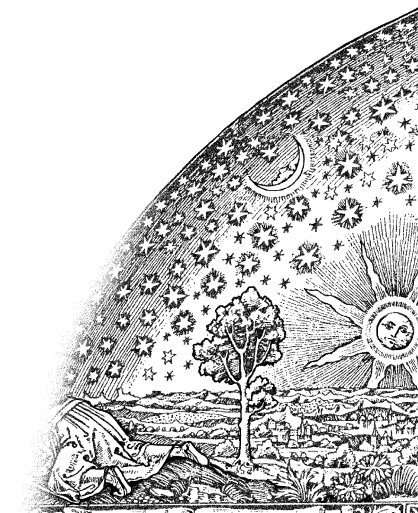
Анализ научной литературы и педагогической практики позволил нам выделить наиболее типичные мифологемы педагогов, родителей, воспитанников, под которыми мы будем понимать сложившиеся у них представления, которые не в полной мере соответствуют реальности и отрицательно влияют на их деятельность. Чаще всего мифологемы создаются, чтобы оправдать некомпетентность родителей и педагогов, чтобы обеспечить им психологическую комфортность, облегчить, упростить деятельность.

Мифологемы, основывающиеся на оппозиции «самостоятельность — несамостоятельность»

О.И. Троицкая выделяет три основных мифа, определяющих образ школьников в сознании педагогов и родителей:

— *другой «биологический вид»*: «современные дети — эдакие «суперлюди», которые лучше адаптированы к жизни, более социальны, меркантильны, на «ты» с компьютером. Более свободны, независимы. Они могут раньше понимать самые сложные вещи, легко, с самого юного возраста, справятся с любой нагрузкой» [7. С. 58]. Этот миф оправдывает сверххранное обучение детей, которое приводит к инфантильности, иждивенчеству, неуверенности в себе и неумению принимать ответственные решения;

И.А. Колесникова выделяет миф о пользе раннего развития ребёнка, который с каждым годом получает всё более широкое





распространение не только среди педагогов, но и среди родителей. Опровергая этот миф, она ссылается на мнение учёных о том, что сверххранное обучение отнимает у дошкольников и младших школьников массу времени и эмоциональных сил, в результате чего у ребёнка могут «не успеть» должным образом созреть психологические структуры, формирующие основу его социальной адекватности и творческой активности. «Не случайно маленькие вундеркинды уже к подростковому возрасту, как правило, сливаются с общей массой сверстников, начиная демонстрировать весьма заурядные образовательные результаты» [9, с. 43];

— *современные дети самостоятельны* — «современные дети настолько самостоятельны, что ни на грош не ценят взрослых. И поэтому они щеголяют в ярких одеждах, красят волосы, ведут себя раскованно и дерзко. Дети — люди будущего. Независимые, свободные, другие» [7, с. 59]. Эти проявления свидетельствуют не о самостоятельности, а о психологическом дискомфорте. Главная опасность для подобных ребят заключается в том, что они порой приходят к наркотикам или становятся лёгкой добычей тоталитарных сект» [7, с. 60];

— *они искушены и сведущи* — «современные дети необыкновенно искушены и сведущи в вопросах секса. Они гораздо раньше могут начинать половую жизнь. Для них не существует нравственных запретов. Следовательно, они более свободны». Развенчивая этот миф, О. Троицкая поясняет: «Отсутствие каких бы то ни было запретов, не подкреплённое воспитанием и устоявшимися стереотипами поведения, совершенно не прибавляет ни свободы, ни счастья. Оно не только приводит к нарушениям в работе нервной системы, психологическим срывам — главное, оно заставляет подростка совершать поступки, которые ему совершенно не свойственны. Ребёнок намного спокойнее чувствует себя в рамках правил, «навязанных» ему взрослыми. ... И выбор его сексуального поведения обуславливается не собственным решением, а некими навязанными извне стандартами, которые на деле лишают его внутренней свободы в одной из самых главных сфер человеческих взаимоотношений» [7, с. 60]. О.И. Троицкая особо подчёркивает, что современные российские дети так же ранимы, так же страдают от неразделённой любви, переживают личные неудачи, нуждаются в помощи и доброжелательной поддержке взрослых, как и все молодые люди в любом веке, в любой стране мира. [7, с. 61].

А что родители?

Миф о том, что снижение учебной нагрузки позволяет сохранить здоровье детей. Здесь важно принять во внимание то, чем будет заниматься ребёнок в освободившееся время: если смотреть телевизор, видео, играть в компьютерные игры или бесцельно слоняться по улице, то это только навредит здоровью, а если займётся чем-то полезным, например, спортом, физическим трудом, это, конечно, принесёт пользу, но многие ли дети выберут этот путь? Если учёба вызывает у ребёнка радость, интерес, увлечённость, она не может навредить здоровью, а вот безделье — запросто.

Мифологема Чуда, отражающая веру педагогов и родителей в то, что существуют чудодейственные педагогические средства, способные быстро отучить ребёнка от вредных привычек и приобщить его к здоровому образу жизни, а привычки, как известно, формируются методом приучения в течение длительного времени. Ещё больших затрат сил и времени требует искоренение уже сформировавшихся вредных привычек.



А.В. Гладкий описывает превращение образования в сферу услуг, когда учитель лишается права прививать ребёнку свои понятия, взгляды и вкусы, а также с падением авторитета родителей и с попытками создания в России демократического общества, в котором никто не имеет права что-либо навязывать другому. «На самом же деле увлечение подростков рок-музыкой и тому подобным — вовсе не результат свободного выбора. Для свободного выбора подросток ещё не созрел, он всегда находится под влиянием взрослых — не тех, так других. Когда авторитет родителей и учителей ослабевает, подросток ищет другие авторитеты. Этим пользуются бессовестные дельцы, заполняющие вакуум своей продукцией. Молодёжные увлечения и вкусы только по видимости возникают и распространяются спонтанно. В действительности они формируются, насаждаются, культивируются сознательно и планомерно; их навязывают молодёжи люди, преследующие только одну цель — получить побольше прибыли» [8].

Вот примеры мифологем воспитанников

«Когда я стану старым и больным, и с этим ничего нельзя поделать, поэтому в молодости нужно получить максимум от жизни». Важно внушать ребёнку, что человек имеет ограниченные ресурсы, но более целесообразно расходовать их экономно и равномерно, и в старости тоже можно наслаждаться жизнью, если в молодости не нанесён непоправимый ущерб физическому, психическому или духовному здоровью.

«Жизнь — праздник» — эта мифологема закрепляет ценность получения удовольствий как основной цели жизни. Жизнь дана человеку прежде всего для получения удовольствий, в ней должно быть больше праздников, чем будней, и нужно использовать любую возможность, чтобы устроить праздник.

«Алкоголь, наркотики, курение — необходимая часть жизни», так как они помогают избавиться от переживаний, стрессов, успокоиться, уйти от проблем». Это служит оправданием отказа от здорового стиля жизни.

«Чтобы быть здоровым, нужно сбросить вес» — эта мифологема больше характерна для девушек, которые, имея даже нормальный вес, истязают себя голоданием, пытаются похудеть, что может привести к нарушениям здоровья.

Ошибочный вывод: стиль жизни ребёнок выбирает сам, и если выбрал нездоровый стиль, то следует либо смириться с этим (значит, таковы современная жизнь, современная культура, современные дети), либо подождать, пока ребёнок сам осознаёт последствия своего выбора. В результате подростки оказываются предоставлены сами себе, их поведение не регламентируется и они усваивают не всегда лучшие образцы, предъявляемые сверстниками и СМИ.

Есть и другая крайность

Существуют различные определения здоровья, наиболее адекватное из них понимание здоровья как «состояния полного физического, душевного и социального благополучия» [10].

В реальной же практике воспитания, говоря о сохранении и укреплении здоровья, педагоги подразумевают прежде всего физическое здоровье детей. При этом игнорируются такие задачи, как формирование нравственных убежде-





ний, высокой духовности, полезных привычек, осознания ценности поддержания нравственной чистоты и соблюдения культурных норм, умений рациональной организации труда, способности выбирать адекватные способы удовлетворения потребностей, находить смысл жизни в социально одобряемой деятельности. А эти задачи напрямую связаны с поддержанием физического здоровья. Н.В. Ларшина рассматривает гиперболическую, мифологическую природу распространённого выражения «в здоровом теле — здоровый дух». В источнике, в сатирах древнеримского поэта Ювенала, сказано также: *«желательно, чтобы в здоровом теле был здоровый дух»* [6, с. 141–142].

Мифологемы воспитанников

«Здоровье можно купить», «Лучше быть здоровым и богатым».

С этим тесно связано ошибочное представление, что *цель занятий физической культурой — достижение высоких спортивных результатов*. Следствием реализации такого представления может быть возникновение у ребёнка различных нарушений здоровья, связанных с превышением его возможностей, развитие эгоизма и чёрствости по отношению к другим людям, стремления победить любой ценой и др. На наш взгляд, целью занятий физической культурой должно быть прежде всего формирование умений поддерживать свою физическую и психологическую форму, организовывать свою жизнь и деятельность так, чтобы не вредить здоровью.

Ребёнок не в полной мере самостоятельный и ответственный, но в то же время он и не абсолютно несамостоятельный, полностью зависимый от взрослых. Ему нужно предоставлять возможность выбора моделей поведения, образа жизни, но сначала необходимо сформировать привычки путём приучения к соблюдению культурных норм и правил.

Литература

1. Ларшина Н.В. О мифах, порождённых спортом как социокультурным феноменом [Текст] / Н.В. Ларшина // Философские науки. 2005. № 5. С. 140–151.
2. Троицкая О.И. Современные школьники: мифы и реалии [Текст] / О.И. Троицкая // Директор школы. 2001. № 3. С. 57–61.
3. Гладкий А.В. Современная педагогическая мифология [Текст] / А.В. Гладкий // Знание — сила. 1994. № 11. С. 88–98.
4. Колесникова И.А. Педагогические мифы современности [Текст] / И.А. Колесникова // Новые знания. 2007. № 5. С. 41–47.
5. Книга о здоровье / Под ред. Ю.П. Лисицына. М., 1988.
6. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. М., 1999. С. 436.



ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКОВ¹

П. АВЕРЬЯНОВ

В статье охарактеризованы возможности формирования ценностных ориентаций в процессе театрализованной деятельности подростков. Проблема формирования ценностных ориентаций анализируется в контексте деятельностно-ценностной концепции воспитания, разрабатываемой исследовательской группой С.Д. Полякова с нашим участием. В качестве специфической особенности театрализации как педагогического феномена рассматривается удвоение основных компонентов театрализованной деятельности.

Театрализация как педагогический феномен

Полагаем, что избрание термина «театрализованная деятельность» (а не театральная, ролевая или игровая) помогает более точно очертить границы исследуемого явления. Мы рассматриваем особенности формирования ценностных ориентаций не только в процессе постановки спектакля, но и в ходе ролевой игры, психодрамы, ролевого тренинга, сценки как элемента воспитательного дела и др. То есть те виды деятельности, где происходит перевоплощение, где Актёр на определённое время становится «другим человеком», Героем.

Феномен театрализации уходит своими корнями как в детство отдельного человека, так и в «детство человечества». В онтогенезе театрализация проявляется в форме детской ролевой игры, в филогенезе она начиналась в виде магических ритуалов древнего человека. И уже в этих, ещё не институционализированных, формах в театрализации проявляются функции, которые затем переходят в руки педагогов-профессионалов. Это, прежде всего, функция социализации, реализуемая в усвоении определённых норм, правил, ценностей, системообразующих символов, ролевого состава того или иного сообщества.

Взаимоотношения театрализации и школы уходят также в глубь веков. Мистерии (театрализации на библейские темы) ставились в школах XVI века, если не раньше. В новое время различные варианты театрализации (постановки спектаклей; кратковременные и длительные ролевые игры; разыгрывание сценок, ситуаций как элементов учебной, досуговой, коммуникативной и других деятельностей) органично вписываются во многие педагогические феномены. Напомним, в связи с этим, спектакли колонии «Бодрая жизнь» С.Т. Шацкого, театральные постановки в «Коммуне Дзержинского» А.С. Макаренко, пронизанную театральностью гимназию Ю.В. Завельского, многодневные педагогически направленные ролевые игры, разрабатываемые с 1990 годов И.И. Фришман и Б.В. Куприяновым. И список этих примеров может быть продолжен и продолжен. Что общего во всех этих, весьма непохожих друг на друга, педагогических прецедентах?

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ №06-06-00264а.

35

Управление
и проектирование
[53 – 72]





В качестве основного специфического признака театрализованной деятельности, затрагивающего практически все её пласты, мы бы выделили *принцип удвоения*. Вслед за удвоением субъекта деятельности: одно и то же лицо одновременно является и Актёром (субъектом собственно театрализованной деятельности), и Героем (субъект деятельности, изображаемой на сцене) удваиваются и остальные элементы, включённые в модель деятельности.

Проблема формирования ценностных ориентаций

Работа над ценностной сферой, формирование ценностного сознания, организация системы ценностных ориентиров, относительно которых учащиеся будут выстраивать свою дальнейшую жизнь, — обязательный компонент системы воспитания. И если ценностному аспекту не отводить место в организации воспитательной деятельности, он, конечно же, не исчезнет. Он просто обретёт статус стихийного, случайного, неуправляемого процесса, в перспективе ведущего к разрушению и единичных судеб, и судьбы общества.

Можно выделить два принципиально различных подхода к работе с ценностями. Первый — это внедрение в сознание ребёнка некоего официально одобряемого набора ценностных ориентаций всеми имеющимися в арсенале педагога методами. Этот подход имеет глубокие исторические корни. Он полностью оправдывал себя, когда речь шла о «незыблемых державах», «истинных религиях» и «учениях, которые вечны, потому что они верны». Когда ценности общества сохранялись неизменными на протяжении тысячелетий, человеку ничего не оставалось, кроме как «впитать их с молоком матери» или «быть перемолотым государственной машиной».

Но в наше время ситуация такова, что, как отмечает М.Р. Битянова, «старшие вынуждены учиться у младших, потому что, младшие зачастую лучше адаптированы к реалиям сегодняшней жизни». Системы ценностей меняются вслед за другими элементами социальной структуры по нескольку раз на глазах одного поколения. В такой ситуации целесообразнее не «вколачивать» в ребёнка «вечные ценности», а научить его самого работать со своей ценностной сферой, показать пути гармоничного соприкосновения своей ценностной сферы с ценностной сферой Другого.

Полагаем, что концепция деятельностно-ценностного воспитания, разработанная исследовательской группой С.Д. Полякова с нашим участием¹, даёт педагогу качественный инструментарий для эффективной работы с ценностной сферой учащихся. Её основные идеи:

- организация воспитательных дел в логике психологической структуры деятельности;
- рассмотрение в качестве источников ценностных ориентаций школьника всех элементов педагогического взаимодействия (педагог, сверстники, тематика дела, способы взаимодействия);
- значимость для формирования ценностных ориентаций отношения школьника к источникам ценности.

В нашем опыте эти «события» происходили в процессе в той или иной степени организуемой театрализованной деятельности подростков.

Театрализация реализовывалась нами в трёх вариантах: постановка спектакля, организация ролевой игры, использование сценок как элементов воспитательного дела.

¹ Поляков С.Д. Деятельностное воспитание: проект и практическое экспериментирование // Воспитательная работа в школе. 2008, №1.



При этом во всех случаях организация воспитательного дела происходит по аналогии с психологической структурой учебной деятельности по Эльконину-Давыдову. Нами использовался определённый алгоритм организации воспитательного дела.

- Первый этап — создание во взаимодействии школьников проблемной ситуации, неудачи.
- Второй этап — фиксация напряжения, осознание ребятами причин неудачи.
- Третий этап — создание модели и правил «хорошего общения».
- Четвёртый этап — организация применения этих правил.
- Пятый этап — рефлексия.

Задачи педагога при таком подходе сводятся к выбору актуальной темы для деятельности школьников, к технологической помощи в процессе самой деятельности, к обеспечению взаимодействия ребят между собой и к осознанному, честному отношению к своей собственной сфере ценностей. Исполнение этих задач соответствует четырём вышеозначенным источникам ценностных ориентаций.

Стоит говорить о двух группах источников ценностных ориентаций, проявляющихся по ходу организуемой деятельности.

Источники ценностных ориентаций, связанные с собственно деятельностью:

1. Тема деятельности.
2. Интерес школьника к способам деятельности (в данном случае — к способам общения).

Источники ценностных ориентаций, связанные с референтными лицами:

1. Сверстники и их ценностные ориентации.
2. Педагог и его ценностные ориентации.

Механизм «отбора как значимого» того или иного источника и, соответственно, формирования ценностной ориентации связан с возникновением чувства уважения к тому «элементу ситуации», который либо каким-то образом помогает достичь цели, либо является препятствием и вынуждает считаться с собой. Так или иначе, этот «элемент» становится значимым, ценным для школьника в данной ситуации и при определённой педагогической работе может превратиться в собственную ценность подростка, в его ценностную ориентацию.

Своеобразие формирования ценностных ориентаций в театрализованной деятельности

Особенности формирования ценностных ориентаций в театрализованной деятельности основываются на упомянутом нами феномене *удвоения* элементов театрализованной деятельности. В нашем случае особый интерес представляет факт удвоения обозначенных нами источников ценностных ориентаций.





КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

Источники ценностных ориентаций Актёра	Источники ценностных ориентаций Героя
Тема, содержание театрализации	Вопрос, актуальный на данный момент для Героя
«Интерес к театрализованной деятельности» (к способам общения)	Изучение Героем способов взаимодействия, поиск решения, как поступить в данной ситуации)
-	Ценностные ориентации Героя
Педагог и его ценностные ориентации	-
Сверстники и их ценностные ориентации	Ценностные ориентации других героев

Источники ценностных ориентаций, связанные с собственно деятельностью

«Тема, содержание»

Содержание театрализации, в которой участвует Актёр, и содержание актуальной деятельности конкретного Героя могут существенно различаться. Содержание деятельности Героя обуславливается его личными целями и ценностями и является всего лишь инструментом раскрытия темы театрализации как целостного явления. Если содержание театрализации, как правило, раскрывает позитивный потенциал некоего набора социально одобряемых ценностных ориентаций, то содержание деятельности Героя может нести и антисоциальный, антигуманистический характер. Как показала практика, опасения, что у школьников, играющих «плохих Героев», могут сформироваться соответствующие ценностные ориентации, несколько преувеличены, поскольку от этого предостерегает ряд механизмов, связанных с одобрением данного Героя другими актёрами, зрителями и самим Актёром.

«Способы взаимодействия»

Данный источник ценностных ориентаций проявляется, когда Актёр реализует способы взаимодействия с другими актёрами, а Герой реализует способы взаимодействия с другими персонажами.

Вызывают глубокий интерес сообщения актёров о том, что во время игры они *искренне* любят своего врага по жизни, если по роли они — друзья. Подобного рода примеры дают нам основание предполагать, что театрализованная деятельность обладает сколь сильными, столь и мало изученными инструментами осознанного, целенаправленного влияния на глубинные слои личности, к коим, несомненно, относится и ценностная сфера. Сопоставляя данный источник ценностных ориентаций с предыдущим («Тема, содержание»), в контексте театрализованной деятельности, можно представить «Содержание» как преимущественно «левополушарный, символичный» источник ценностных ориентаций, а «Взаимодействие» — как «правополушарный, кинестетический, эмоциональный».

Источники ценностных ориентаций, связанные с референтными лицами

«Ценностные ориентации Героя, в которого воплощается сам Актёр».

Это специфический, присущий только театрализованной деятельности, источник ценностных ориентаций. В связи с тем, что его «жизненным двойником»



является сам Актёр («получатель» ценностных ориентаций), этот источник удвоению не подвергается. Но потенциальная возможность переноса этого источника ценностных ориентаций на реальную жизнь всё же есть. Наблюдения показывают, что Актёр, встречая в реальной жизни людей, похожих на своего Героя, устанавливает с ними некие «особые отношения», а соответственно открывается и «особый канал» по обмену ценностными ориентациями.

«Педагог и его ценностные ориентации»

Если педагог не участвует в сценическом действии, то этот источник ценностных ориентаций также не подвергается удвоению. Но, тем не менее, влияние педагога на ценностную сферу ученика может протекать и по театрализованному направлению. Если по линии Актёра педагог влияет на ученика посредством общения, личного примера и других педагогических методов воздействия, то по линии Героя влияние педагога происходит через активное, целенаправленное участие в разработке модели ценностной сферы Героя, которую ученик в конечном итоге будет «примеривать» на себя.

Интересно отметить, что два «неудвоенных» источника ценностных ориентаций («Герой» и «Педагог») при определённом рассмотрении можно поместить в одну строку таблицы: Педагога можно рассматривать как некоего внешнего проводника, ориентирующего ребёнка в его внутреннем мире, Герой же предстаёт как «внутренний проводник» по внешнему пространству театрализации. Педагог — внешнее дополнение личности ребёнка, Герой — внутреннее дополнение личности Актёра.

«Сверстники и их ценностные ориентации»

«Сверстники Актёра» и «Окружение Героя» как источники ценностных ориентаций, имея достаточно много общих моментов, тем не менее, проявляют и специфичность. Ребёнок фактически не замечает процесса ассимиляции ценностей сверстников. Без специально организованной ситуации фактически не происходит осмысления этого процесса. Взаимодействие же Героя с ценностями других Героев основано на обязательном предварительном осмыслении системы ценностных переплетений всей театрализации. С другой стороны, если говорить о самом процессе взаимодействия, то трансляция ценностей у сценических персонажей всё-таки ограничивается временем их непосредственного контакта, ценностные же процессы в реальной среде распространяются и на «внутреннее, мысленное общение ребёнка с образами своих сверстников».

Кроме принципа удвоения, можно выделить ещё ряд специфических признаков театрализованной деятельности, повышающих эффективность её использования в качестве инструмента воспитательной деятельности.

Во-первых, это *чувство безопасности*, связанное всё с тем же принципом удвоения. Ранимая личность Актёр имеет возможность, «спрятавшись» за маску Героя, проявлять себя в новых для себя, а потому в рискованных, областях. В этой ситуации школьники получают возможность соприкоснуться с теми источниками ценностных ориентаций, с которыми они не решились бы соприкоснуться в реальной жизни (а то и просто не узнали бы об их существовании). Более того, благодаря опыту театрализованной деятельности зачастую ценностному переосмыслению подвергается сам факт самораскрытия.





² Аверьянов П. Г. Моделирование внутреннего мира персонажа в театрализованной деятельности подростков // Психологизация современного учебно-воспитательного процесса: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. Е. В. Гуниной. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009.

[15 - 30]
Методология
воспитания

40

Специфичной для театральной деятельности также является некая *игра с изменениями степеней свободы субъекта*. Актёр не может уйти со сцены, но он может, сделав два шага, оказаться в Париже, не может надеть костюм из другой сказки, но может летать. Как показали опросы школьников, подобные «эксперименты» со свободой являются мощными стимулами переосмысления собственной концепции «Я — мир». Также предоставление опыта «сценической свободы» позволяет подвести подростка к отказу от рискованных экспериментов в реальной жизни.

Безусловно, *разделение на внешние и внутренние составляющие* характерно для любой деятельности. Специфическим же для театрализованной деятельности является то, что внутренние компоненты деятельности Героя являются не средствами получения некоего продукта, а самим продуктом в рамках деятельности Актера². Погружение во внутренний мир своего Героя, проживание и исследование его обогащают ребёнка навыками взаимодействия с собственным внутренним миром, делают его доступным для ценностного рассмотрения.

Приведём в качестве примера реализации этих идей наш опыт работы с ценностными ориентациями старшеклассников в ролевой микроигре «Гопники — Неформалы».

Опыт работы с ценностными ориентациями старшеклассников в ролевой микроигре «Гопники — Неформалы»

На одном из лагерных сборов мы предложили старшеклассникам принять участие в ролевой микроигре. Единственное условие, поставленное педагогом, — наличие конфликтной ситуации между двумя группами. Ребята были выдвинута тема: «Гопники-Неформалы».

Если говорить о мотивации к включению в совместную деятельность, то её повышению способствовала возможность выбора действительно актуальной для ребят темы. Кроме того, по предыдущим занятиям многие ребята уже были знакомы с образом «хорошего общения» и проявили интерес к дальнейшему углублению этой темы.

В рамках данной статьи мы приведём описание работы только по одному элементу «Модели хорошего общения» (проявление интереса к Другому), поскольку все приёмы работы над остальными двумя элементами (самораскрытие, желание договариваться) идентичны данному. Кроме того, уже на примере этого элемента можно проследить проявление всех этапов алгоритма организации «социальной деятельности» и всех вышеописанных источников ценностных ориентаций.

1.1. Первый этап — создание во взаимодействии школьников проблемной ситуации, неудачи

Уже сам факт возникновения разыгрываемой ситуации можно было рассматривать как проблемную ситуацию. Но в ходе игры возникла ситуация неудачи, которая представилась педагогом достаточно ярким поводом приступить к работе над «Моделью хорошего общения»: Неформалы не смогли мирно выйти из конфликта, и Гопники, обозначив начало драки, закончили игру своей победой.



- Чё это на тебе за шмотье дурацкое?
- Это на тебе дурацкое.
- Чё сказал?
- Чё слышал. Мы вас не трогали, чего вы к нам пристали.
- Ни фига себе, ты в такой хламиде тут шатаешься, да тебя убить надо. Дай-ка кепочку посмотреть...
- Да пошёл ты.
- Бей их!

1.2. Второй этап — фиксация напряжения

Прослушав диктофонную запись игры, мы произвели совместный анализ неудачи Неформалов на основании уже известной участникам игры «Модели хорошего общения».

Педагог. Было ли проявление интереса к собеседнику?

- Гопники поинтересовались внешним видом неформала.
- Нет, им не были интересны его мысли. Они его просто оскорбили.
- А со стороны неформалов вообще не было интереса. Только в ответ нагрубить. Хотя в жизни они вряд ли бы так смело говорили.
- Когда я играл гопника, я просто чувствовал, какие глупые вопросы задают неформалы. Типа, зачем вы к нам пристаёте, почему вы не живёте мирно... Это всё понятно, и я не собирался вообще говорить на эти «глупые» темы. Хотя в жизненных ситуациях, при встрече с «настоящими гопниками» задавал и, наверно, буду задавать те же глупые вопросы.
- То есть, интересуясь другим человеком, надо учитывать, а интересен ли ему наш интерес...

Педагог. Предлагаю сделать этот тезис основой для нового правила, усовершенствующего нашу модель хорошего общения

С целью получения дополнительного опыта учащимся было предложено упражнение «Зеркало», в котором «Зеркало» должно как можно точнее повторять движения «Человека», внимательно отслеживая при этом свои телесные ощущения.

Вот высказывания ребят по поводу выполненного упражнения:

- Было трудно смотреть в глаза друг другу.
- В какой-то момент почувствовал себя экстрасенсом: воспринимал партнёра буквально кожей. Действительно, как будто стал им.
- Интересно, а можно ли делать это упражнение в реальной жизни?
- У меня такое ощущение, что я испытывал такие чувства, которые до этого никогда не испытывал. Возможно, это эмоции моего партнёра?
- То есть проявлять интерес можно не только задавая вопросы типа, а как ты относишься к кошкам, но и просто внимательно наблюдать за собеседником, пытаться «стать им».

1.3. Третий этап — создание (корректировка) «Модели хорошего общения»

На основании беседы по поводу проведённой игры и упражнений было произведено уточнение «Модели хорошего общения» (МХО) в пункте, связан-



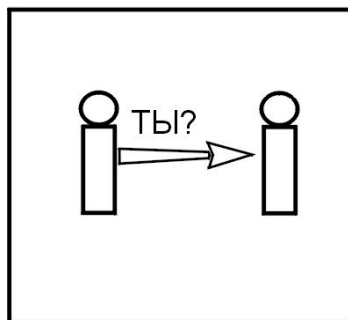


ном с проявлением интереса к собеседнику. Учащимися были сформулированы уточняющие правила и изменено символическое изображение второго пункта МХО.

Дополнения к «Модели хорошего общения»

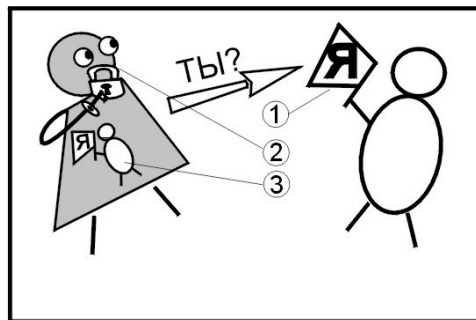
(Интерес к Другому)

³ Аверьянов П.Г. Проект методики ролевой рефлексии // Рефлексия как ресурс современного образования: материалы II Международной заочной научно-практической конференции, 29 октября 2008 г. / под общ. ред. А.Д. Барбитовой. Ульяновск : УИПКПРО, 2008.



Исходная МХО

1. Проявлять интерес к собеседнику.



Усовершенствованная МХО

1. Проявлять интерес к тем аспектам собеседника, которые он сам готов раскрыть.
2. Внимательное наблюдение избавит от нетактичных вопросов.
3. Познать другого полностью можно только «став им».

[15 - 30]
Методология
воспитания

42

1.4. Четвёртый этап — организация применения «Модели хорошего общения»

После того, как были произведены дополнения по МХО, был разыгран «второй тур» ролевой игры. Но на этот раз выбрали тему «Индейцы — Конкистадоры». Игра завершилась взаимно удовлетворительным договором аренды части Мексики.

1.5. Пятый этап — рефлексия³

Сразу после окончания второго сюжета была произведена заключительная рефлексия по всему занятию. Приведём отдельные высказывания учащихся, связанные с тем или иным источником ценностных ориентаций.



Ценностные ориентации своего Героя

— Я играл Гопника. И мне, если честно, понравилось какое-то чувство силы, правоты. Логически я понимаю, что я был не прав, но эмоция приятная. Попробую уловить это чувство в «правых» делах.

Одноклассники

— Я с Гопниками говорил сверхсмело. Думаю, что это желание одобрения одноклассников. Попробую представлять образ одноклассников в реально опасной ситуации.

Другие герои

— Я играл Неформала, «гиперболизированно» подчёркивая его «неформальность». И видел, что Гопники играют тоже «гиперболизированно». И благодаря этим преувеличениям я увидел, что гопники в гораздо большей степени от природы естественны, а неформалы — всё в каких-то фантазиях. Гопники — в реальной жизни, а неформалы — в выдуманной. Поэтому гопники сильнее.

Интерес к способам общения

— Увы, но конкретных рецептов для борьбы с гопниками я здесь не выявил. Но кое-что, думаю, поможет в общении с нормальными людьми. Понравилась упражнения.

— Во время игры у меня, конечно, мелькали мысли, типа «Ну они же ненастоящие гопники, давай хоть тут попробуй изменить что-то...». Но времени на осмысление не было.

Содержание ролевой игры

— Боюсь показаться излишне пафосным, но данная тема является идеальным воплощением архетипа борьбы добра и зла.

Содержание деятельности Героя в определённый момент времени

— Как жалко, что на ОБЖ нас учат носить никому не нужные противогазы, а обучение общению сводится к поучениям типа «Не огрызайся на учителя, когда он на тебя орёт!». А тут — настоящая опасность, и о ней не с кем посоветоваться.

Влияние педагога на Актёра

— Удивляюсь я вам, учителям: для вас это всё пройденный этап, а вы искренне интересуетесь всеми этими нашими проблемами. Спасибо, конечно, но вам-то это зачем?

Влияние педагога на Героя

— Вы мне подсказали играть Гопника, у которого любимая сестра подалась в неформалы. Я бы до такого недодумался. Внешне это, наверно, незаметно, но самоощущение во время игры было более чем интересное. Есть, над чем подумать.





Несколько слов в заключение

С учётом того, что воздействие как источников ценностных ориентаций Актёра, так и источников ценностных ориентаций Героя происходит на одну и ту же личность, можно говорить о большем потенциале театрализованной деятельности в сфере формирования ценностных ориентаций по сравнению с теми видами деятельности, на которые не распространяется принцип удвоения. С другой же стороны, для педагога повышается сложность планирования формирования конкретных ценностных ориентаций и, соответственно, усиливается непредсказуемость этого процесса.

Хотим отметить ценность разработанного нами алгоритма воспитательной деятельности, заключающуюся в прозрачности его структуры. Важно, чтобы школьники, принимая участие в этой деятельности, осваивали способы её организации. Это умение очень пригодится им, когда возникнет необходимость становиться творцами своего собственного мира ценностей. Ведь по завершении 11-летнего спектакля Педагог уходит со сцены, и Актёру предстоит уже самостоятельные, «один на один», взаимодействия со своими Героями, с другими Актёрами и с Героями других Актёров на предмет никогда не завершающегося поиска абсолютной гармонии.