

ТЕАТРАЛЬНЫЕ ПОДМОСТКИ ШКОЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ

ОБ ИСТОКАХ ТЕРМИНА
«ДРАМОГЕРМЕНЕВТИКА»

АЛЕКСАНДРА ЕРШОВА,
кандидат педагогических наук

В 70-х годах прошлого века замечательный московский учитель Лидия Филякина пригласила сотрудников лаборатории театра работать с учениками её второго класса, чтобы, как она говорила, «развернуть детей с учителя друг на друга». Она считала, что театральное творчество на уроке может сделать детей более чуткими и подвижными, внимательными и собранными. Так возникло одно из новых направлений, получившее название «методы театральной педагогики на уроках в начальной школе».

Если у одного учителя какое-то задание вызвало в классе энтузиазм, сосредоточенность, азарт, творческое раскрепощение, то у другого после этого же задания в классе могут возникнуть споры, скандалы, а у третьего – отказы работать или скука. Как же разбираться в личных, реальных целях и средствах или в задачах и способах первого, второго и третьего учителя, предлагающих ученикам, казалось бы, одно и то же?

Многoletние исследования сотрудников лаборатории театра привели к пониманию особой *двоякости* и взаимоподменяемости целей, средств, задач, приёмов, способов и результатов любого учительского деяния.

Несомненно, театральнo-исполнительская школа может дать учителям более глубокое понимание собственной души и поведения, а также вооружать педагогов эффективными способами сопряжения творческих усилий подростков, занятых театральной деятельностью. Поэтому до недавнего времени считалось, что театральное творчество может осуществляться в школе, главным образом, во время подготовки и показа любительских спектаклей, представлений, импровизаций.

Но уже в 70-х годах замечательный московский учитель Лидия Константиновна Филякина пригласила будущих сотрудников лаборатории

театра работать с учениками её второго класса, чтобы, как она говорила, «развернуть детей с учителя друг на друга». Она считала, что театральное творчество на уроке может сделать детей более чуткими и подвижными, внимательными и собранными. Так возникло одно из новых направлений, получившее название «методы театральной педагогики на уроках в начальной школе».

Известно, что школьники всех возрастов с успехом и весьма охотно выполняют многие учебные задания театральной школы. Театральная деятельность для школьников оказалась возможной не только во внеурочное время, но и в рамках урока, на котором о постановке спектакля и речи не было. Многие театральные задания могут быть приспособлены к условиям урока и обстановке школьного класса. Начались поиски и отработка доступных для учителей-предметников общеобразовательной школы форм подачи, проведения и оценки различных упражнений на внимание, память, воображение, волю, традиционно используемых на первом курсе обучения в профессиональной актёрской школе.

* * *

Наши поиски неизменно вызвали большой интерес замечательного психолога-исследователя Евгения Евгеньевича Шулуешко,

который по мере возможности помогал сочувствием, участием, советами. Он настойчиво предлагал нам рассматривать учеников на уроке как хозяев, творцов, «способных по своему доброму желанию обогащать друг друга своим трудовым и духовным потенциалом». Для организации на уроке такой деятельности использовалась и «техника действий», и режиссерский раздел учения о действии – «теория взаимодействий». Постепенно рождалось и оформлялось следующее направление нашей работы, которое получило название «артистизм педагогического труда». Задача этого направления заключалась в том, чтобы прояснить и обогатить проблематику педагогического мастерства с помощью разработанной в театре «техники действий».

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

Знакомство с драмопедагогикой стимулировало нашу дея-



тельность по отбору театральных форм, средств, приёмов, активизирующих процесс детского коллективного познавательного творчества на *любом* уроке, *любом* учебном материале. Русский вариант драмопедагогики получил название «социо-игрового стиля обучения».

* * *

При социо-игровом стиле обучения театральная деятельность не сводилась к разыгрыванию обычных сенок. На уроке группками учеников «воплощалось» всё, что угодно. Например, числовой ответ на вопрос о том, сколько правил они помнят, или какой ответ в сложном алгебраическом примере они получили. Своё число-ответ ученики по собственному выбору могли и пропеть, и скульптурно изобразить, и выразить – каким-то движением, хлопками и т.п. А все остальные участники урока становились зрителями-отгадчиками-судьями.

Выяснилось, что на уроке, проходящем в социо-игровом стиле, «сценки» легко могут разыгрываться и по поводу нового сложного определения, формулы или личного мнения об изучаемом литературном произведении. Подготавливаются и исполняются такие сценки небольшими группками учеников тут же, на уроке, без долгих репетиций и особой актёрской подготовки, обязательной,

например, для детских театральных студий.

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

* * *

Для более глубоких и образных поисков в социо-игровом стиле мы на семинарских занятиях одно направление объединяли с другим – «артистизм педагогического труда» с «социо-игровой педагогикой». Но наиболее успешно лаборатория театра стала достигать своих целей, когда к этим двум направлениям присоединилась и герменевтика – наука об искусстве понимания. Понимания как литературных, так и всяких других *текстов*: живописных, музыкальных, математических, справочных и т.п.

Популярность герменевтики как области знаний, ориентиро-

ванной на практические нужды воспринимающих, приходилась на конец XIX века. В 13-м томе «Нового энциклопедического словаря» Брокгауза и Ефрона в статье о герменевтике сказано, что она является наукой, отклоняющей «всякие директивы, откуда бы они ни исходили». В последнем десятилетии XX века возникла новая волна популярности герменевтики, которая (к сожалению) из науки прикладной стала все более и более философско-умозрительной.

Первоначально исследовательский интерес к герменевтике (в её практическом варианте) был связан с изучением процесса возникновения режиссерского замысла. И это направление научных интересов воспринималось как направление в нашей работе факультативное. Но в конце концов изначально и реально для нас существовавшая взаимосвязь всех направлений работы – «театральной педагогики», «артистизма педагогического труда», «социоигровой педагогики» и «герменевтики» – оказалась нами осознанной, что зафиксировалось в появлении нового, несколько непривычного и интригующего термина – *драмогерменевтика*.

* * *

Каждый учитель может корректировать своё поведение, менять и исправлять его элементы, если

он ощущает и понимает влияние своего учительского поведения на основные и сопутствующие события урока, интерес учеников, их аккуратность, ответственность, настойчивость в овладении умениями и навыками. Тогда для учителя совершенствование его собственного поведения становится как бы целью, дающей освобождение от прежде абстрактных педагогических разговоров о дидактических и воспитательных целях и задачах. Сущность такого освобождения мы и определяем термином *драмогерменевтическая педагогика*.

Переписывать в свой конспект урока цели и задачи, задания и упражнения из методик или чужих конспектов – легко и просто. Но работающие по таким конспектам педагоги, как правило, не замечают поведения ни своего собственного, ни учеников, не придают значения ни их радостям и огорчениям, ни направленности их усилий, ни их находкам. А следовательно, в учительской работе по таким конспектам педагогика *отсутствует*. Иными словами, когда работа учителя не строится на его внимании к взаимодействию с детьми, к общению и с ними, и их между собой, то специфичность педагогического труда бесследно исчезает.

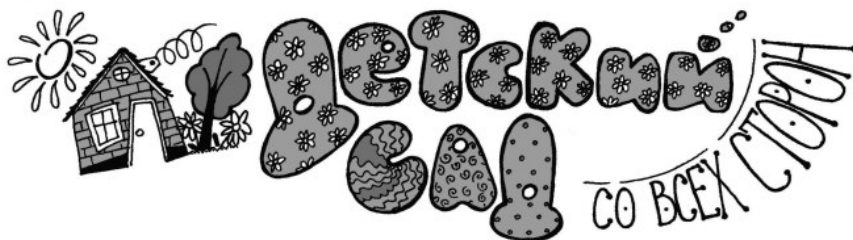
Если же некоторые учителя, работая по одним и тем же конспектам, умудряются сохранять и неповторимость своего поведе-



ния, и неповторимость пришедших на урок учеников, то очевидно, что они руководствуются не только или не столько записанными в конспектах «классическими формулировками» целей и задач используемых упражнений и заданий, а чем-то другим, что и позволяет

им достигать естественного разнообразия живых педагогических результатов.

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



Комплект изданий для педагогов и родителей дошкольников:
газета «Детский сад со всех сторон» и книги серии «Большая энциклопедия маленького мира».
Индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 29968, в каталоге МАП 24598.
Подписка во всех почтовых отделениях.