

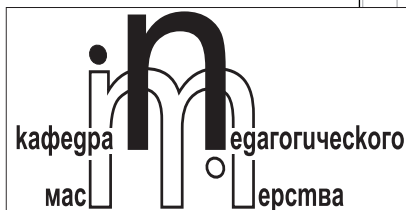
СЕКРЕТЫ УЧЕНИЧЕСКОЙ СОБРАННОСТИ

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ НАЛАЖИВАНИЯ
РАБОЧЕЙ АТМОСФЕРЫ В КЛАССЕ

Во время общения одни люди более настойчивы, другие – менее. Но в настойчивости как самых скромных, так и самых уверенных можно уловить некоторые общие закономерности, общие способы действия. В режиссёрской теории действий, разработанной П. М. Ершовым (1910–1994), эти общие способы поведения именуется *рычагами настойчивости (наступления)*, так как позволяют преодолевать даже мощное сопротивление оппонента.

Рассматривать *рычаги наступления* (способы, приёмы настойчивости) мы будем, в основном, на примерах интуитивного и порой даже **виртуозного использования** их рядовыми учителями. Правда, виртуозность, к сожалению, часто у них наблюдается в очень узком диапазоне, а именно – принуждения и подавления.

Отметим, что именно указанный диапазон (свойственный прежде всего авторитарному стилю педагогической работы) зачастую перечёркивает всю ценность подобных личных интуитивных открытий. Мы же не будем спешить с выводами и через «мелкоскоп» посмотрим на ситуации «со стороны», глазами режиссёра, лишь выискивающего в поведении других способы проявления яркой настойчивости. Для этого на первых порах отвлечёмся от целей, во имя которых они были использованы.



Вячеслав Букатов,
доктор педагогических наук

Любой урок по любому из предметов может начинаться с самых обычных слов учителя: «Открыли тетради, записали условие». Но известно, что ученики даже одного и того же класса у одних педагогов собранно и с энтузиазмом выполняют эту команду, тогда как у других — с неохотой, вяло, недружно, а то и вовсе никак. Часто технической причиной столь несхожего выполнения учениками организационных моментов является разная степень собранности этих учителей, а, следовательно, и разная степень их настойчивости.

Опыт работы с учителями показывает, что знание технической стороны поведенческой настойчивости чаще всего приводит педагога не к упрочению авторитарных тенденций в его поведении, а наоборот, к их плавному и сознательному смягчению и преодолению.

Мобилизованность педагога

Умение делать назидание складывается из владения, прежде всего, двумя рычагами настойчивости. Первый из них – мобилизованность. Поясним этот специфический театральный термин. Когда человек готовится к чему-то, он может ещё не знать, как именно начнет действовать. Ни наблюдатель, ни исполнитель ещё не знают, какие действия последуют, но готовится ли человек к преодолению препятствий или отказу от борьбы, всегда можно определить.

В мобилизованности можно различить физическую и психическую стороны, они взаимосвязаны. В театральном искусстве мобилизованность рассматривается прежде всего как физически проявленная собранность внимания. Собранность видна во взгляде, в дыхании и в общей подтянутости мускулатуры тела, в частности спины, позвоночника. Чем больше подтянутость, тем выше степень мобилизованности, которая особенно явственна у человека перед совершением прямолинейного наступления на собеседника.

Успешность многих дел, в том числе и такого, часто неприглядного, как распекание, во многом зависит от предварительной телесной мобилизации учителя. Недаром многие педагоги буквально врываются в расшумевшийся класс, что само по себе уже оказывает на учеников усмиряющее действие. Не будь такого или иного, но не менее мобилизованного появления – и осуществить свои цели учителю станет гораздо труднее.

Чем сильнее шум в классе, тем большая мобилизованность должна быть у педагога (вне зависимости от стиля его работы – авторитарного или, например, дружеского). Тогда в мобилизованности учителя ученики начинают чувствовать непреодолимое (или труднопреодолимое) препятствие, и это их отвлекает от посторонних забот, приведших к шуму. Такое отвлечение – уже серьезная победа в осуществлении учителем своих целей.

ГАММА ОТТЕНКОВ

Мобилизация не обязательно должна быть прямолинейной или выражаться в быстрых движениях. Так, замедленность действий часто гораздо больше концентрирует мобилизованность и ярче выявляет её, чем суетливая скорость.

Поясним на примере выполнения актером физического действия *подметать комнату*. Мобилизация к тому, чтобы подметать быстро, не равна мобилизации

подметать тщательно. Хотя обе они могут достигать больших степеней (в первом случае – очень быстро; во втором – очень тщательно), но первая мобилизация ярче, проще, легче для исполнителя и понятнее для зрителя. Вторая менее заметна и понятна; она сложнее. Для исполнителя она всегда гораздо труднее, а для зрителей – интереснее.

Подобным образом различаться мобилизации могут не только при выполнении физических действий, но и при общении. И здесь тоже накал прямолинейной мобилизации проявляется явно и ярко. Но этот накал имеет тенденцию вызывать межличностный конфликт. А в сложной мобилизации большая напряжённость проявляется в неброском деловом терпении, которое если и может восхитить своей мудрой предусмотрительностью, то только лишь заинтересованно-внимательный взгляд.

Для быстрого, чёткого, дружного выполнения учениками тех или иных организационных моментов, часто являющихся необходимой разминкой перед большим основным делом, учителю необходимо самому задавать тон упругим, энергичным голосом, собранностью движений, то есть своей мобилизованностью, гамма оттенков которой может быть весьма широкой – от сухо-деловой (которая, кстати, всегда более уместна и полезна на уроке, нежели мобилиза-

ция враждебно-деловая) до доброжелательно-деловой (являющейся мечтой многих детей, родителей и самих учителей). И задавать этот тон лучше всего сразу при входе в класс.

ПОВЫШЕНИЕ И УСИЛЕНИЕ ГОЛОСА

Второй рычаг, часто составляющий личный секрет педагогической настойчивости, заключается в повышении и усилении голоса в начале каждой последующей фразы по сравнению с предыдущей.

Представим ситуацию: в расшумевшийся класс послали студентку-практикантку, и её попытки утихомирить ребят оказались неудачными. Подумаем, почему. Во-первых, она пересекла порог класса, скорее всего будучи телесно демобилизованной. Потом спохватилась и, впопыхах (!) собравшись, прикрикнула на класс. Тот, заинтригованный новизной, на какое-то время притих. Студентка, чувствуя, что её возможности иссякают, раз-другой повторила окрики, обеспечивая себе тем самым полное поражение. Вместо желаемой настойчивости она почувствовала бессилие. И кричала она вроде бы громко, даже громче, чем опытная учительница, а результат совершенно иной.

В быту при общении, привлекая к себе внимание, отбирая инициативу и удерживая ее, люди обыч-



но повышают и усиливают голос. (Поэтому борьба за инициативу часто выражается в стремлении перекричать друг друга, и в спорах по неотложным делам люди легко переходят на крик.) При этом громкость сама по себе не главное, важнее её «прирост». Фразы могут произноситься и не очень громко, но так, чтобы каждая последующая звучала сильнее предыдущей.

Когда практикантка всю энергию вложила в первые слова, то произносить громче остальные фразы она уже не могла. Здесь громкость, вместо того чтобы создать эффект настойчивости, оборачивается бессилием, неубедительностью и растущей раздражительностью (часто ведущих учителя именно к авторитарному стилю поведения). Для того чтобы увеличивать эффект от каждой последующей фразы, используется не только громкость, но и повышение звука. Получается своеобразная комбинация: впечатление прироста силы произношения возникает благодаря то повышению голоса, то его усилению.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТРАСТОВ

В неприглядном умении напористо и продолжительно распекать, отчитывать провинившихся используется ещё один рычаг, который сам по себе неприглядным, конечно же, не является. Рычаг этот обеспечивает нескончаемость по-

добного учительского воздействия и заключается в манипулировании контрастами.

После того как во время шумного назидания голос педагога добирается, например, до своих предельных верхних нот звучания, на помощь приходит, как было отмечено, нарастание громкости. Но вот и запас громкости исчерпан. И тогда голос как бы прыгает назад, на исходные позиции, и следующая фраза произносится на басах и достаточно тихо. Это ярко контрастирует с высоким и громким произнесением предыдущей фразы, и у учителя опять появляется возможность добиваться прироста настойчивости и демонстрировать её неиссякаемость.

Контрастный поворот рычага или смена одного рычага другим создают впечатление смены аргументации, и тогда уже высказанные претензии начинают выглядеть как новые, хотя таковыми и не являются.

Такие контрастные прыжки (после верхних нот – бархатные, вальяжные низы, а после предельной громкости – оглушающее враждебная тихая речь) позволяют добиваться впечатления неудержимо усиливающейся и всё на своем пути сметающей лавины. Контрасты в силе и высоте звучащего голоса часто успешно маскируют отсутствие изобретательности в подборе аргументов или даже восполняют это отсутствие.

УКРУПНЕНИЕ РЕЧИ

Другой типичный пример из школьной практики. Урок физики. Учительница, объясняя новый материал, замечает, что за одной из парт идёт оживлённая беседа явно на постороннюю тему. И хотя учительница не отвлекается и по-прежнему продолжает объяснение, её речь изменяется: гласные (особенно ударные) стано-о-овятся до-о-олги-ми и крУ-У-Уп-ны-ми. Болтуны покорно смолкают.

Укрупнение речи, возникающее при растягивании гласных (прежде всего ударных) с параллельным включением сочных верхов и низов в голоса, – ещё один рычаг настойчивости. К сожалению, он часто используется при запугивании учеников: «Не-е-ет, вы у меня попля-я-шете!» Но, вспомнив поведение ведущего в различных подвижных и интеллектуальных играх, мы легко обнаружим прежде всего естественно, яркое и явно педагогически ценное использование укрепления речи. Вспомним и школьный урок физкультуры. Эстафета. Учитель: «На СтАрт! ВнимА-А-Ание... мАрш!» Представим, что эти сигналы он подал бы безприёмов укрупнения. Наверняка энтузиазма и азарта у учеников заметно бы поубавилось.

Если гласные постоянно удлинять, то смысл речи теряется. Поэтому необходимы умеренность в использовании этого рычага и сочетание его с манипуляцией контрастами.

СЛАГАЕМЫЕ ОСМОТРИТЕЛЬНОСТИ

Когда о педагогике говорят, как об искусстве, то случается, что её сравнивают с поэзией. Если развивать эту аналогию, то рычаги наступления – это, скорее всего, знаки препинания, явно необходимые читателям и потому существующие в письменной речи. Сами по себе точки, запятые, тире, кавычки, вопросительные и восклицательные знаки несут только технический смысл, неоспоримо нужный для записи мысли на бумаге. И было бы странно банальность или неприемлемость для нас образа мысли поэта объяснять использованием им тех или других знаков препинания.

В педагогике же подобные объяснения существуют. То тут, то там само владение рычагами настойчивости расценивается, например, только как стремление учителя к подавлению или преследование им педагогически неприглядной цели. Но из того, что знаки препинания используются в банальных стихах (и используются грамотно!), вовсе не следует, что поэтам (тем более поэтам начинающим) вообще следует их избегать.

Результаты учительской деятельности, так же как и стихи, могут быть и банальными, и неприглядными, и восхитительными, хотя слагаемые настойчивости, затраченной на их достижение, одни и те же. А так как негативные



результаты получать всегда проще, то становится особо актуальной проблема оказания учителям режиссёрской помощи в чтении своего поведения, что позволило бы им собственные и часто безотчетные находки сделать достоянием их профессионального самосознания.

Что же может внести в учительский труд знание режиссёрских секретов настойчивости? Очевидно, их использование в сложных ситуациях поможет избежать коварных трясин занудства и монотонности, избавит от дискредитирующих эффектов заезженной пластинки. Скорее всего, учитель станет более осмотрительным, и вместо легкого пути отпугивающей прямолинейности он с помощью освоенных режиссёрских знаний выберет более убедительный способ реализации поставленной цели.

Более того, он сможет поновому посмотреть на то, что делает или собирается сделать, и задуматься: а стоит ли это дело продолжать и быть в нём настойчивым? Благодаря возросшей взыскательности в выборе тактики и средств достижения поставленных целей учитель сможет заняться корректировкой некоторых профессиональных намерений, поиском новых или неординарных сочетаний профессионального целеполагания с технологией мастерского осуществления своих устремлений.

ШУМНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Появление работ по «режиссуре урока» и социо/игровым технологиям обучения некоторыми учителями было встречено с радостью. Но были и те, кто опыт игрового обучения воспринял достаточно равнодушно: как некую очередную научно-методическую затею, мало относящиеся к их собственным учительским проблемам, возникающим во время урока. Причин такого отношения мы видим несколько, но одна из них, на наш взгляд, является достаточно частым камнем преткновения для довольно широкого круга учителей. А именно – проблема дисциплины.

Вот письмо одной пожилой учительницы, которой не пришлось по душе примеры наших социо-игровых уроков: «Какие игры могут быть на уроках? – риторически вопрошала она в своем письме. – Школа, учеба – дело серьезное. Это понимает учитель и должны понимать ученики». Обратим внимание на слово «должны». Оно показывает, что речь идёт об *обязанностях*, а их выполнение и есть дисциплина.

Вопросы, связанные с дисциплиной, и дисциплинированность на уроке волнуют многих учителей. И неслучайно многие учителя различают формальную ученическую послушность от деловой, заинтересованной покладистости, возникающей при творческой самостоятельности.

Большинство учителей отличают безынициативную дисциплинированность от проявлений рабочей дисциплины, которая может быть и шумной, и азартной. Но это совсем не значит, что любой шум и любой азарт учителя склонны принимать как свидетельство того, что в классе якобы царит деловая дисциплина.

При этом все хорошо понимают, что рабочая дисциплина может быть и шумной, и азартной. Но это совсем не значит, что любой шум и любой азарт учителя склонны принимать как свидетельство того, что в классе якобы царит деловая дисциплина. Неделовой шум и азарт утомляет не только учителя, но и учеников (а для психики некоторых из них он просто противопоказан).

Неслучайно собственный опыт некоторых учителей заранее настраивает их на то, чтобы избегать любых шумных ситуаций на уроке. «Лучше уж *сонное царство*, чем неуправляемая стихия детского своеволия» – рассуждают они. И их можно понять. Но, попробовав на уроке другой жизни, можно им и посочувствовать. С годами это наше понимание и сочувствие стали обнаруживаться всё чаще и неразрывнее.

А потому рассмотрим такой пример. Студентка третьего курса факультета начальных классов педагогического университета добровольно вызвалась провести урок чтения в игровом стиле во втором

классе, где она проходила практику. Тема: «Стихотворение Некрасова "Дедушка Мазай и зайцы"». Однокурсники принимали живое участие в обсуждении её планов, в выстраивании «событийного ряда» урока, в поиске игровых приёмов обучения.

На следующий день после того, как урок был дан, практикантка делилась впечатлениями, рассказывала о самочувствии во время проведения урока. Студентка призналась, что основной вывод, который она для себя сделала, заключался в том, что, прежде чем осваивать игровой стиль работы, хорошо бы овладеть умением авторитарно поддерживать дисциплину в классе.

Улыбнувшись, мы не стали спешить с выяснением причин такого прискорбного вывода.

От лица «КАРЛИКА» ИЛИ «ВЕЛИКАНА»

Склонность к авторитаризму в современной психологии рассматривается не как постоянная личностная характеристика, а как поведенческая реакция на стрессовую ситуацию. Поэтому чем моложе и (или) неувереннее специалист, тем сильнее у него может быть выражен синдром авторитаризма. Исследованиями, проведенными среди американских студентов, было выявлено: более 70% студентов, которым сообщалось о якобы успешном прохождении тестиро-



вания, обнаружили выраженное снижение авторитаризма. В то же время из тех, кто узнал о своем неуспехе (что так же являлось экспериментальной дезинформацией), более чем в 60% случаев наблюдался рост авторитаризма.

Когда студентка, отвечая на наши посторонние вопросы, с радостью обнаружила в себе (вопреки её прежнему прискорбно категорическому выводу) желание по-деловому разобраться в случившемся на уроке, – возник диалог. Выяснилось, что при проверке домашнего задания запланированный игровой приём: произнести у доски выученное стихотворение так, чтобы класс отгадал, от лица *карлика* или *великана* оно прочитано, – оказался столь интересен детям, что практикантка, на ходу импровизируя (чему мы очень порадовались), решила использовать его и в следующем задании (назвать признаки весны), которое стало выглядеть так: «Расскажите, по каким признакам узнает о приближающейся весне *карлик*, а по каким – *великан*».

Класс с удовольствием тянул руки. Но когда один из учеников низким голосом сказал, что весной под ногами больше птичек летает, класс дружно засмеялся, и в этот момент практикантка потеряла управление ходом урока (по режиссёрской терминологии – выпустила инициативу из рук). Все увлеклись выдумыванием

смешных подробностей. Начались выкрики с мест. Практикантка, повышая голос, попыталась успокоить класс. Некоторые ученики, услышав хорошо знакомые приказные интонации, от громкого коллективного общения перешли к общению шёпотом с соседями (чем и занимались оставшаяся часть урока), тогда как другие продолжали громко шуметь, входя в резонанс собственной неуправляемости.

Так как единый рабочий ритм распался, то от дисциплины ничего не осталось. Ощущение бессилия что-либо сделать для того, чтобы вернуть деловое единение учеников на уроке, привело практикантку в смущение и трепет.

Игровой приём, вызвавший живую заинтересованность детей, был явно удачным. Благодаря ему в сознании учеников появилась чёткая, неожиданная, доступная им мерка результатов, раскрепостившая их самостоятельность. А подобное раскрепощение неизбежно сопровождается расширением границ активности поведения. Если ученики называют не просто признаки весны, а те из них, которые увидит *карлик* или *великан*, то это вполне может сопровождаться и «неуставным» оживлением, и «неуставным» поведением на уроке. Активность детей, благодаря узким чётким рамкам предложенного критерия набрав скорость, вышла из берегов, и течение деловой беседы на уроке остановилось.

В этой ситуации учительнице нужно было дать детям время повеселиться, да и самой порадоваться удачному ответу про птичек. Несомненно, во время такого веселья-разрядки ученики, раскрепощаясь, теряют общий деловой критерий, который делал и ответы других, и оценивание этих ответов интересными. Соответственно и всех объединяющая рабочая атмосфера исчезла.

Для восстановления рабочей атмосферы необходимо было предложить классу новые критерии, которые были бы:

– **очень конкретными** (то есть чёткими и «узкими»),

– **посильными** (то есть сопровождались бы впечатлением лёгкого и быстрого достижения результата),

– **обеспечивали бы самоупложнение предлагаемой деятельности** (то есть возможность самостоятельного открытия детьми содержательных препятствий, трудностей),

– **могли быть изложены достаточно кратко**, чтобы быть услышанными даже веселящимися учениками.

Добиться появления этих критериев можно разными социо/игровыми способами, из которых мы рассмотрим «разминочные», «деловые» и «приказные». Названия эти достаточно условны (поэтому они и взяты в кавычки) и указывают не столько на разницу в результатах, сколько на разни-

цу исходных установок, вольно или невольно выбираемых учителями при восстановлении дисциплины на уроке.

«ДВОЙНОЕ ДНО» РАЗМИНОК

«Разминочный» (*разминочно-игровой*) способ может быть связан с проведением, например, упражнения из театральной педагогики – «**руки-ноги**». По одному хлопку ученики поднимают руки (а если они уже подняты, то руки опускают), по двум хлопкам встают (или, если ученики уже стояли, садятся). Хлопки услышать легко даже в шуме. Вид то поднимающих-опускающих руки, то встающих-садящихся учеников – обычно интригует не успевших включиться, и они с желанием присоединяются к играющим.

Условие задания ученикам на первый взгляд кажется очень простым, лёгким и даже не игровым. Но когда они, к своему удивлению, начинают путаться сами или видеть, как путаются другие, то в задании им открывается ранее не подозреваемая трудность. Связана она, по меткому замечанию А.П. Ершовой, с тем, что всего на *два* вида сигналов (один или два хлопка) устанавливается *четыре* ответные реакции (поднять/опустить и встать/сесть). Возникают смешные ошибки: один встал, другой сел, а третий стоит с поднятыми руками. Появляется добродушный смех, который отвлекает от пре-



дыдущих индивидуальных занятий и привлекает внимание к сейчас происходящему.

У многих возникает удивление: неужто я не справлюсь, быть этого не может! Но задор мешает сосредоточиться, и ошибки продолжают. Да ещё и учитель-ведущий, меня последовательность и темп хлопков, пытается сбить учеников, тренируя их собранность. Безошибочно выполнять эти нехитрые команды удается тому, кто смог сконцентрироваться на них, не отвлекаясь на всё остальное.

Используй подобную игровую разминку студентка на уроке – ученики после веселья, вызванного неожиданной репликой одноклассника, с удовольствием бы подвигались. Игровой смех отвлек бы их от стихийно возникшего «неустановленного» веселья.

Ошибки в выполнении команд, активизируя обретение учениками игровых критериев верного выполнения задания, объединяют их для дальнейшей совместной работы. Тогда учителю уже не нужно навязывать дисциплину – она, как необходимое условие коллективной деятельности, возникает как бы «сама собой».

НЕОЖИДАННОЕ ЗАДАНИЕ

«Деловые» способы обуздания стихии неуправляемого ученического оживления, входящего в резонанс (то есть способы налаживания рабочей, всех объединяющей

атмосферы на уроке), связаны с выполнением учениками нового для них и для учителя, неожиданно дела.

Рабочая дисциплина восстановилась бы, дай практикантка, например, такое задание: каждому нарисовать в своей тетради, как одно и то же дерево видит *великан* и как – *карлик*. Подобное задание было бы очень уместным не только потому, что оно опирается на задание предыдущее, ставшее причиной «неустановленного» веселья, но и потому, что отвечает всем четырём вышеперечисленным условиям: конкретно, посильно, содержит возможности для самоужнения и кратко в объяснении.

Разъединение праздного веселящихся учеников на *рисующих индивидов* помогло бы им «прийти в себя».

Очевидно, что ритм и темп этого варианта восстановления рабочей атмосферы в классе отличался бы от ритма и темпа, возникающих при использовании игры «руки-ноги». Но нам важно то, что как в первом предложенном варианте, так и во втором исчезает сама проблема наведения порядка, проблема, столь напугавшая студентку.

ПРОСТЫЕ КОМАНДЫ

«Приказной» (*авторитарно-игровой*) способ восстановления рабочей атмосферы на уроке заключается в том, что учитель вместо чтения нотаций и назиданий

даний представляет или уясняет себе *мизансцену* конечного желаемого результата и с помощью простых, незатейливых команд, выполнение которых ученикам не составляет труда, поэтапно приводит их в эту мизансцену.

Например, учительницу не устраивает шум, затылки учеников, повернувшихся для разговора с соседями на задней парте, отсутствие внимания учеников к предлагаемой работе, их погруженность в какие-то свои соображения и интересы. Соответственно, желаемой будет являться такая мизансцена класса: все сидят лицом к доске, направив на неё (или на учителя) свое внимание. *Разложив* желаемую мизансцену на элементы, учительница может достаточно легко её осуществить.

Первая команда: «Все встали!» Во время произнесения этой команды учителю хорошо бы подать пример, то есть встать самому. (Заметим, что если он уже стоит, то ему сначала все же лучше сесть, а затем, произнося команду, опять встать.) Подобное действие учителя и привлекает внимание учеников, и облегчает им понимание произносимых команд, и увлекает примером (то есть облегчает выполнение первого, второго и четвертого условий, изложенных выше). На подобную команду второклассники откликаются охотно. В средней же школе учителю иногда приходится терпеливо дожидаться её выполнения всеми учениками.

Дождаться необходимо, иначе потом единого ритма не возникнет. Если один-два ученика не выполнят столь элементарных распоряжений, то и надеяться на их покладистость в делах даже чуть более сложных не приходится.

Если кому-то из учеников встать физически трудно, лучше всего подойти к нему и помочь. Тогда все воочию убедятся, что вы занимаетесь не дисциплинарным наказанием класса за плохое поведение отдельных учеников, а созданием чего-то важного для всех, потому и добиваетесь выполнения команды именно всеми присутствующими.

Вторая команда: «Посмотрели на потолок!» – и первоклассниками и десятиклассниками выполняется с удовольствием. Конечно, десятиклассники недоумевают больше, но тем не менее в потолок смотрят.

После третьей команды: «Тихо сели за парты, внимание к доске!» – в классе устанавливается желаемая мизансцена. Ученики явно готовы «внимать» учителю, предлагающему им следующее из запланированных заданий, а вот будут ли они его выполнять и если будут, то как, – зависит от многих причин, в том числе и от продуктивности учителем плана урока, и от *человечности* запланированных заданий.

Некоторые из учителей-читателей могут резонно спросить: «А обязательно ли смотреть в потолок?» Отвечаем: не обязательно,



но желательно. Задание «посмотреть в потолок» можно заменить заданием «погладить себя по голове» или «дотронуться до правого плеча соседа по парте». Конечно, эта вторая команда – необязательна. Она из «другой оперы». Она из разминочно-игровых, и её мы вставили из любви к жизни на уроке.

«КТО-О МЕНЯ-Я СЛЫ-ЫШИТ...»

Любой из рассмотренных трёх способов возрождения рабочей атмосферы и деловой жизни содержит признаки двух других, и типология их при ближайшем рассмотрении оказывается условной.

В способах *разминочно-игровых* довольно легко различить оттенки способов *авторитарно-игровых*. Игра немыслима без правил, а их выполнение есть дисциплина. Поэтому «приказные» способы, грамотно осуществленные, практически становятся игровыми.

Поясним на примере практикума по педагогике в городе Анапа со студентами 3-го курса. Идёт групповая работа по инсценировке параграфов из учебника. В аудитории – деловой гул. Подходит время показа. Преподавателю нужно брать инициативу в свои руки. А голоса нет. Перелёт из Москвы, смена климата, зимняя сырость и морской пронзительный ветер взяли своё. Перекричать заработавшихся студентов нет ни желания, ни сил. Тихо, себе под

нос преподаватель бубнит: «Кто меня слышит, поднимите правую руку». Некоторые студенты настожились.

Преподаватель продолжает: «Кто меня слышит, поднимите обе руки». В воздух поднимается несколько пар рук. «Кто меня слышит, – все также тихо, слегка растягивая ударные гласные, бубнит он, – хлопните в ладоши два раза». Раздаются хлопки, которыестораживают даже тех, кого и со здоровым голосом не сразу дозовёшься. «Кто меня слышит – встаньте». Встают уже все. В аудитории идеальная тишина: муха пролетит – слышно будет.

«Кто меня слышит (а слышат уже все!), сядьте; внимание ко мне». Все садятся. Чуть повысив голос (но не напрягая его), преподаватель начинает объяснять условия демонстрации группами своих работ.

Приведенный дисциплинарно-игровой приём был апробирован в работе со всеми возрастными группами, начиная с пятилетних детей в старших группах детского сада, но наиболее эффективен он на уроках у старшеклассников.

Одна из московских учительниц МХК (мировой художественной культуры), побывавшая на одном из наших мастер-классов, потом со смехом рассказывала, как стала на уроках использовать этот приём не в игровой, а – в буквальном смысле – в авторитарной форме. Выходила в центр класса и что

есть мочи кричала: «Кто меня слышит...» и так далее. Оказывается, что помогало даже в таком виде. Правда, на своих уроках такой атмосферы, как на мастер-классе, ей добиться никак не удавалось. Пока к ней на урок не заглянула коллега, так же увлекающаяся прилаживанием различных социогровых форм к своим урокам.

И вот идёт урок. Работа у старшеклассников кипит. Вокруг вполне деловой шум. Хозяйка выходит на середину, открывает пошире рот...

Тут коллега хватить её за локоток и шепчет на ухо:

– Ты что, разве нам так на мастер-классе показывали?

– Так ведь, если я буду шептать, то они меня не услышат!

– Ну так и хорошо! В этом же игровая изюминка и есть! Давай-ка я это упражнение проведу! – и тихонечко начала выводить тоненьким голоском – Кто меня слышит, сели на корточки...

Услышали всего двое старшеклассниц. Удивленно уставились на неё и команду выполнять не спешат. А та как ни в чем не бывало дальше и дальше.

Третью команду (дотронулись до правого плеча соседа) услышали почти все, а некоторые даже выполнили. Поэтому следующую весь класс не только услышал, но и (ко всеобщему удовольствию) одновременно (!) выполнил.

То-то было радости у хозяйки, когда она наконец-то разобралась

в причине предыдущего отсутствия игровой атмосферы в этом задании.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕХНОКРАТИЗМ

Если в «деловых» приёмах сравнительно легко можно разглядеть оттенки приёмов и разминочных и командных, то вот увидеть, наоборот, в разминочных и командных приёмах присутствие *делового аспекта* – некоторым учителям трудно. Мешает невольная и часто неосознаваемая *педагогическая технократичность*, которая кроется в представлении, что осваивать учебный материал – дело серьёзное и ответственное. Если личные цели, желания, интересы и представления ребёнка – это что-то несерьёзное, мелкое, то вот учебный материал, сконцентрировавший в себе культурный опыт предшествующих поколений – это уже серьёзно и ответственно.

Учебный материал с позиций подобных воззрений можно и проинвентаризировать, и законсервировать, и обновить, и перекомпоновать, и подчистить, и заменить, и дополнить, и модифицировать. То есть обходиться (манипулировать) с ним как с неким ценным механизмом, требующим более или менее бережного обращения. А вот с живыми детьми (особенно когда их целый класс!) бережно обходиться как с личностями,



по мнению одних, очень хлопотно, по мнению других – просто невозможно.

Кто из учителей не считает, что учебный материал по его предмету – именно по его – сложен! А сложный механизм требует обслуживания. Вот учителя и обслуживают учебный материал. И ждут, что дети будут им в этом помогать не покладая рук. А уж в перерыве между обслуживанием они, по примеру нас – учителей, могут и немножко пожить в свое удовольствие. Ведь мы сначала работаем, а после работы начинаем личную жизнь – и к этому надо-де привыкать с детства!

Педагогический технократизм возник и воспроизводится в человеческой культуре не случайно. Поколениями проверена его эффективность. Но беда в том, что современное окружение стало напряжённо технократическим, что, по справедливому мнению чутких философов, свидетельствует об очередном переломном (или кризисном) этапе развития (точнее старения) культуры.

Прежняя испытанная форма технократического обучения, входя в резонанс с насыщенно технократической средой, окружающей нас, вместо того, чтобы (как в прежние времена) способствовать развитию конкретного ребёнка, начинает этого ребёнка укатывать, как тяжёлый каток укатывает гравий в асфальт при прокладке дороги!

ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ

Не вызывает сомнений, что в становлении европейской культуры большую роль сыграла античность – то есть греческая и римская культуры. Неслучайно в их соотношении можно увидеть прообраз как современных педагогических воззрений, так и выход из тупиков, в них обнаруживаемых.

Известно, что римляне были *великими завоевателями*. При этом они зарились не только на земли, рабочую силу и материальные ценности соседних народов, но и на ценности культурные, которые они завоевывали не менее методично, чем самих соседей.

Так, покорив Грецию, они, восхищенные её культурными достижениями, начали завоевывать и их. Правда, как и при всяком покорении, результаты оказывались для нас – представителей последующих культур – несколько плачевными.

Например, римляне, считая престижным изыском украшать свои виллы греческими скульптурами, организовали их массовый вывоз из покоренной Греции. Но большая часть греческих скульптур была из бронзы – металла, который в воинственной империи ценился, как говорится, «на вес золота», так как именно из бронзы изготавливалось большинство предметов ратного дела. Одних только наконечников стрел и копий ежегодно требовалось бесчисленное количество.

Утилитарная ценность бронзы в глазах облагораживающих вояк перевешивала духовную ценность скульптур. Поэтому их переплавляли. Правда, предварительно сняв мраморные копии. Поэтому в современных музеях античности мы сплошь и рядом встречаем указания: «Римская копия с греческого оригинала». Бронзовый оригинал уничтожался благоговейными римлянами, зато появлялось несколько холодных (в смысле ремесленных, не авторских) беломраморных копий, часть из которых, несмотря на хрупкость материала (и, конечно, благодаря стараниям коллекционеров и работников музеев), дошла до наших дней, поддерживая среди обывателей ложные представления о древнегреческом скульптурном искусстве.

А теперь обратимся к обычному школьному учебнику. Разве он не напоминает музей, в котором громоздятся беломраморные копии и их фрагменты с прежде блестящих оригиналов. (Поясним: в скульптуре греки не использовали белый мрамор и очень ценили бронзу. Но не «старую», почитаемую сейчас за «благородную», а сияющую, блестящую. Поэтому под солнцем Эллады многочисленные бронзовые статуи, по образному выражению А.Ф. Лосева, горели не хуже начищенных тульских самоваров.)

Конечно, римляне недалеко бы ушли от варваров, если бы ограни-

чили свои культурные завоевания только транспортировкой прекрасных скульптур к себе на родину. Их культурные завоевания распространялись и на область знаний.

Однако покорение *знаний* оказалось сложнее и транспортировки, и изготовления мраморных копий. Со знаниями возникли проблемы. Проблемы *понимания*. А.В. Лашкевич тонко замечает: «Как ни странно, но античные греки, по-видимому, не имели особого слова для обозначения ‘понимания’, оно появляется лишь у латинян в их *comprehendo*, этимологически восходящего к ‘схватыванию’, ‘связыванию’, ‘закрепощению’ – *иманию*».

Оказывается, сами греки не нуждались в особенном термине «понимание», так как то, что мы сейчас этим словом обозначаем, для них совершенно естественным образом уже содержалось в словах: *historia* и *theoria* (разница между которыми, видимо, служила для обозначения всего лишь различия путей получения информации). Тогда как воинственные чужестранцы-римляне ни в греческих «историях», ни в греческих «теориях» естественной для себя явленности, ясности, освещённости познаваемого не усматривали. Образ ученика, распознающего, воспроизводящего и приумножающего знания, заменяется образом ученика, насильственным путем присваивающего – *имającego* – знания, схватывающего и вяжущего чужую ученость, прилагающего усилия,



чтобы *о-владеть* истиной. Оказалось, что знания и истины могут быть не только чужими, но и бездушными слагаемыми некой научной империи.

Открытый римлянами путь понимания как *имания* отчужденных от людей истин и знаний оказался результативным, и благодарные потомки окружавших римлян варваров толпой устремились по нему к светлой эпохе всеобщего технократизма.

Между Сциллой и Харибдой

Припомним, что причиной разговора о педагогическом технократизме явилось отношение ряда учителей к учебному материалу. Изучаемые в школе предметы в нашем языке, в числе прочих, обозначаются словом «**дисциплины**». Другое значение этого слова: обязательное подчинение установленным правилам поведения. И пришло оно к нам из латыни: *disciplina* – *воспитание*.

Для справедливости обратим внимание, что в нашем современном языке легко обнаруживаются не только древнеримские, но и древнегреческие влияния. Например, греческое слово «школа» имеет у нас аж до семи значений – это и учебное заведение, и здание, в котором оно помещается, и приобретенный опыт (школа жизни), и система приёмов (школа игры на фортепьяно), и направление в науке или искусстве (школа фи-

зиолога Павлова, школа Большого театра), и т. д. и т. п.

Реликты римской и греческой культуры через традиции нашего родного языка влияют на становление и профессионального сознания, порождая в нём островки мысли, как бы случайно созвучных то каким-то представлениям воинствующих римлян, то каким-то представлениям завоеванных ими греков.

МЕСТО ВСТРЕЧИ

Взгляд на обучение как на завоевание (добровольное или подневольное) знаний в современной европейской культуре является не единственным. Альтернативным ему является осмысление обучения как *пере-сотворения* (возвышения) души по ходу освоения учебного материала, который пробуждает её дремлющие силы, помогая вспомнить о творческой природе.

В результате учебный материал не столько механически завоевывается, сколько душевно обживается учениками. При этом то одно, то другое знание-реликт оживает, приживается, то есть начинает жить новой жизнью в душах учеников, которые и сами начинают ощущать свою жизнь по-новому, что сказывается на их мировосприятии, поведении, общении и друг с другом, и с учителем.

При таком взгляде на сущность обучения в ранее заявленных «раз-

миночном» и «приказном» способе установления рабочей дисциплины легко обнаруживаются признаки способа «делового». Единый ритм, возникающий при удачном использовании того или иного двигательного-игрового приёма, и объединяющая всех мизансцена, складывающаяся по элементам при дисциплинарном подходе, являются разными вариантами того самого места встречи учеников и учителя, каким может являться и учебный материал. Когда каждый из вариантов оказывается живым (или способствующим жизни учеников именно на уроке, а не когда-нибудь потом), то повышается их взаимосочетаемость. Учительское

представление об учебном материале расширяется, и им оказывается не только изучаемое правило, но, например, и поведение: то свое, то соседей.

Поведение оказывается не менее важным, чем правило. А правило не менее интересным, чем поведение. Все переплетается и (или) пере-рождается. *Школьная дисциплина становится воспитанием. Урок становится школой жизни.* Отчуждённые знания-реликты исчезают: вместо беломраморных копий появляются «сияющие бронзой» оригиналы, которые, конечно же, доставят учителю лишние (но по большому счёту – очень приятные, радостные) хлопоты.



! ВНИМАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬСКИЙ САЙТ

ОТКРЫТЫЙ УРОК: WWW.OPENLESSON.RU

Любой урок может стать **ОТКРЫТЫМ** для искренних **удивлений**, неожиданных **озарений** и удачных **импровизаций** всех на нем присутствующих: и **учеников**, и их **учителя**, и даже тех, кто пришёл на урок в качестве **гостя** или **проверяющего**

*Сайт создан доктором пед. наук **В.М. Букатовым**,
научным руководителем многочисленных
экспериментальных площадок
по социо-игровой педагогике*