

РЕЖИССУРА КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

АЛЕКСАНДРА ЕРШОВА,

*кандидат педагогических наук,
руководитель театрально-
педагогических мастерских,
доцент Московского института
открытого образования*

Чего учитель ждёт от детей?

Ну, разумеется, чтобы дети были внимательными, активными, охотно включались в процесс познания, чтобы развивались их чуткость, внимание к окружающей жизни, чтобы накапливался багаж знаний по каждому предмету и т. д. И каждый учитель решает эти задачи какими-то своими методами, идёт каким-то своим путём – в зависимости от того, в какой школе учился он сам и под каким влиянием формировались его педагогические убеждения. И ещё – что, оказывается, чрезвычайно важно – какую роль при этом учитель избирает для себя, кем он чувствует себя по отношению к детям.

Одна из примет современности – стремительный поток информации, с которым приходится считаться даже учителю, работающему в самом отдалённом селе. Ученики насколько погружены в мир современной информации (интернет, специализированные журналы), что, если уж кто интересуется каким-то предметом, то способен дать, что называется, сто очков вперёд учителю. Что же остается на долю педагога, потерявшего функцию главного источника информации? Что он может дать детям, чем их увлечь?

ГЛАЗАМИ УЧЕНИКА

А что, собственно, мы вкладываем в понятие педагогического мастерства? Начинается оно с контакта учителя и ученика. Но всегда ли этот контакт возникает? Чтобы конкретно ответить на эти вопросы, понять значение этих ответов, обратимся за помощью к театральному искусству, которое занято проблемами сценического конструирования и воплощения людских характеров, их личностных идей, жизненных замыслов, целей. И отправимся на семинар-практикум по социо-игровому стилю обучения, в основе которого лежат законы режиссуры общения и психологические законы творчества, открытые К. С. Станиславским.

Занятия на социо-игровых семинарах-практикумах ведутся так, чтобы участники на самих себе апробировали эффективность социо-игро-

вой методики – для того чтобы потом успешнее и увереннее применять её в своей работе. Учителю предоставляется возможность честно посмотреть на себя со стороны, проверить и перепроверить себя: как складываются его взаимоотношения с классом и складываются ли они вообще? Доволен ли он своей ролью? Пусть он посмотрит на себя как бы в зеркало и попробует представить, что слышат его ученики, когда он говорит?

На практикуме создаётся ситуация, когда учитель оказывается как бы «в шкуре» ученика, в той роли, которую он обычно им отводит на уроках. Теперь ведущие семинар-практикум становятся их учителями, и в течение 3–5 занятий (или дней) семинара-практикума участникам предстоит перебирать и испытывать все ощущения учеников. Но поскольку формы работы – из театральной педагогики, то они не травмируют участников. Кому-то из учителей даже может показаться, что они просто балуются, играют – в таком случае эффективность занятий будет для них, конечно, несколько меньше, но и в этом нет ничего страшного.

Эта самая эффективность для каждого конкретного учителя зависит в какой-то степени и от того, как, почему, насколько случайно или закономерно попадает он на социоигровой семинар-практикум. Меньше всего пользы извлекают из занятий те учителя, которых присылают, что называется,

«по разнарядке», просто потому, что им пора-де повысить свою квалификацию. Самый худший вариант, когда на семинар попадают как бы «по благу», считая, что туда допускают только избранных. Из этих «престижных» соображений они мучительно терпят всё происходящее и уходят в результате ни с чем.

Чаще же всего учитель бывает действительно озабочен повышением своего педагогического мастерства, к тому же интерес к театру довольно традиционен для наших учителей, поэтому в своих поисках они вполне закономерно приходят на подобные семинары. И тут их подстерегает нечто совершенно для них неожиданное. Как-то на вопрос о главном впечатлении от первого дня семинара-практикума они почти единодушно написали: «Здесь нужно быть готовым очень сильно удивляться. Это совсем не то, что мы ожидали».

Что происходит на семинарах? Учительнице, которая не первый год работает с детьми и отлично знает, как и что надо на уроке делать, предлагается здесь, сегодня, сейчас, на глазах других учителей, которых она впервые видит, что-то играть, в кого-то или во что-то превращаться, говорить «не своим» или даже «нечеловеческим» голосом, читать перед всеми стихи или даже петь! И ведь она должна захотеть все это делать! А чтобы она захотела, ей нужно сразу, быстро включиться в атмосферу смелости,



доверия, творчества. Подобная задача обычно стоит перед ребенком на школьном уроке. Средства же, которыми располагает театр, помогают учителю, а затем – с его помощью – и ученику с этой задачей справиться.

Живой поток жизни

Работая с учителями, мы стремимся повысить уровень их педагогического мастерства и формируем представления о дидактике как сущности процессов общения и взаимопонимания на уроке.

Что мы вкладываем в понятие «искусство общения»? Оно составляет основу театральной культуры. Если говорить коротко, то театральная культура и способность к театру начинаются с *чуткости к воплощению* в действиях, в общении, в переживаниях (то есть в повседневном потоке жизни) каких-то собственных идей, замыслов, целей. Однако театральное искусство как таковое никогда об этом напрямую не говорит. Внешне там все происходит по схеме: драматург написал, режиссер поставил, актер сыграл. И когда идея воплощена, трудно сказать, кто во всем этом сыграл главную роль.

Как же достигается на сцене ощущение живого потока жизни? Средствами театра, которые позволяют зрителям *читать* поведение каждого действующего лица. Театральная культура – это **культура не только действия, но и взаимо-**

действия, общения, умения понимать (читать) поведение человека. И мы опираемся в своих исследованиях на театральную актерскую культуру, с которой связано как воплощение идей драматурга и режиссера, так и понимание этих идей зрителем.

Но вопросы методики проведения учительских семинаров, методики организации занятий, являются сугубо педагогическими проблемами. Поэтому мы считаем, что невозможно повышать педагогическое мастерство учителей, не совершенствуя их собственную культуру общения, взаимодействия, выразительности поведения. Театральная и педагогическая культура оказываются неразрывно связанными.

Традиционная подготовка педагога практически вся проходит за партой – студенты сидят и слушают лекции. В крайнем случае, им предлагают представить, как они, взяв какой-то текст или предмет, будут задавать вопросы ученикам. Но то, *как* они будут задавать вопросы – об этом в педагогике речи почти нет. **Будет ли педагог ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ или ДАВАТЬ РАСПОРЯЖЕНИЯ, чтобы ему отвечали на эти вопросы?** Что будет проявляться в его поведении – что он сам *не знает* ответов на эти вопросы, или будет совершенно очевидно, что он-то, конечно, знает ответы и, проверяя учеников, просто предлагает им открыть то, что он для себя давно открыл? Вот эти-

то, казалось бы, «мелочи» нередко ускользают из поля зрения педагогики, хотя зачастую **именно в этих «мелочах» вся педагогика и реализуется.** Восполнить этот пробел и помогает театральная культура.

Если в ходе семинара по социогровой режиссуре удаётся убедить каждого «ученика», что он ничем не хуже других, что он не только *хотел бы*, но и *может* участвовать во всем происходящем, то мы считаем цель занятия достигнутой. Теперь задача нашего «ученика» – так организовать детскую жизнь на собственно уроке, чтобы каждый ребёнок чувствовал себя на равных со всеми, чтобы он хотел участвовать в школьной работе и с удовольствием прибегал бы на урок. А уж тогда он научится и всему остальному. И научится *сам*, а не с подачи учителя, который все разжевал и в рот положил. Поэтому, когда мы сами ведём подобные семинары-практикумы, то сразу заявляем, что ничего нового мы вам, учителям, не расскажем. **Мы «всего лишь» ставим вас в новую позицию.**

Мы стремимся к тому, чтобы участники семинара-практикума начинали ориентироваться в трех уровнях того, что происходит на занятиях: когда руководитель семинара занимает некую особую позицию (один уровень), то «семинаристы» оказываются в ситуации, полезной для них как для методистов (другой уровень), и одновременно чувствуют себя учениками – умными и талантливыми (еще один уровень).

ПУТЁМ ОТКАЗА ОТ ПРЕТЕНЗИЙ

Каким путём идти учителю к достижению подлинного человеческого контакта с учениками, творческого самочувствия учеников на уроке? Если он человек опытный, то может идти путём отказа – от своих претензий, от своего привычного педагогического «затрудства», **от своих (таких удобных!) позиций.**

Итак, с одной стороны, отказ от своего превосходства, а с другой – стремление «поднять» ребёнка, уважить его права как полноценной личности. Мы бы хотели добиться таких перемен в учителе, чтоб уже никогда из его уст не вылетала фраза: «Они должны», «Тут они должны почувствовать...», «Они должны понять...» и т.д. Педагогическое мастерство поможет учителю реально видеть: а они действительно чувствуют? Они действительно понимают?.. И опять мы возвращаемся к важному обстоятельству – нужно вернуть педагогу честность перед самим собой. Это довольно сложно – нас ведь так долго отучали от этого...

Почему, как нам кажется, очень ценно, когда во время семинара-практикума учителям приходится на глазах друг у друга выполнять театрализованные задания? Мы же учимся педагогическому поведению друг у друга! Друг от друга обогащаемся! Ведь если учитель не хочет, чтобы коллега посмотрел его работу, всячески избегает и даже



боится этого – это признак нездоровья *глобального*: не только данного учителя, но и данной школы, данного района, города, страны... Ведь при естественном порядке вещей **профессиональные контакты учителей так же необходимы, как, например, консилиумы врачей!** Если, например, кулинар искренне заинтересован в своём деле, в достижении новых высот, то он с большим интересом пойдёт и попробует, что приготовил его коллеги, и свою работу с удовольствием покажет. Если же он поглощён только тем, как сохранить свои секреты, то значит, что он делом-то уже не занят, а занят лишь своей карьерой.

А поскольку педагогическая работа – дело очень интимное, то человек, занимаясь им, конечно, раскрывается. Во всём своём многообразии. И **как бы учитель ни стремился «замаскироваться», он всё равно раскроется**, дети всё поймут и почувствуют. И многие старания учителя оказываются связанными с тем, как бы надеть на себя мундир, «застегнуться на все пуговицы» (чтоб не видно было, какой он человек). В результате подобных стараний в школе можно встретить учителей-чиновников, которым все безразлично. Они просто выполняют программу.

Здесь, правда, нельзя не вспомнить о том, что наша дореволюционная школа (и в течение определённого периода школа зарубежная, в частности, французская) придерживалась той точки зрения, что пе-

дагог вообще не должен заботиться об ученике вне рамок преподаваемого им предмета: пришёл, провёл опрос, объяснил новую тему и ушёл.

Возможно, такое «чиновничье» преподавание и может иметь место, но только – только! – в старших классах. Когда ребёнок уже вполне осознал, что он *учится*, что он *должен* усвоить всё, что даёт ему преподаватель.

В раннем же возрасте такие взаимоотношения с учителем для ребёнка просто мучительны.

И даже для подростка, который понимает, что учителю платят деньги за то, чтобы ученики усваивали определённый объём информации. Даже для этого почти взрослого человека процесс познания теряет свою привлекательность, он отучается радоваться образованию как таковому – образованию без общения.

ИСТИНА НЕ МОЖЕТ БЫТЬ СО СТОРОНЫ

Одна аспирантка как-то сказала, что настоящие ученые всегда понимают, что истина бывает только живой, поэтому она должна быть каждым из нас выстрадана, рождена в муках. Истина не может быть заёмной, «со стороны». На таких вот истинах «со стороны» многие и спотыкаются. Знают, например: то или это делать нехорошо, – но поскольку эта истина не выстрадана, а просто «взята напрокат», продолжают поступать скверно,

оправдываясь тем, что «так делают все». Какова цена такой истины?

То же и с образованием. Если процесс познания не затрагивает душу ребёнка, требуя только умственной работы и механического запоминания, если не дарит ему **его собственных выстраданных открытий**, не даёт простора для развития всех сторон личности – то такому образованию грош цена.

Поэтому школа, особенно в начальный период обучения, должна быть очень «живой», наполненной атмосферой человеческого общения. Ведь мы ребёнка не просто учим тому или иному предмету, мы *готовим* его к *самостоятельной* жизни. Фраза, конечно, банальная, но это оттого, что её привыкли произносить, не наполняя никаким реальным содержанием. Но изучение любого предмета должно давать ребёнку прежде всего уверенность в себе, в том, что он всё сможет. И мы, педагоги, решая эту задачу, где-то его поддерживаем, а где-то и «забор» ставим: мол, преодолевай! А не получилось – слёзы утрём, по головке погладим, и снова препятствие – прыгай! Но все это, для того чтобы потом в жизни все проблемы он мог решить самостоятельно или, во всяком случае, был готов их решать...

Вот небольшой пример из школьной практики. Молоденькая учительница, приходит с очередного урока. Её наставники, опытные педагоги (в данном случае – Л.К. Филякина и педагог-психолог Е.Е. Шулешко) спрашивают её:

– Ну как, довольна?

– Да, хорошо работали, активно, руки тянули, отвечали на все вопросы!

– А кто тебе отвечал?

Учительница перечисляет фамилии.

– А те, что у двери сидели, те отвечали?

– Да нет, тот ряд как-то молчал...

И тут «секрет» раскрывается.

– Эх ты, – говорят наставники. – Да ведь тебе отвечали те, кто и без тебя, как говорится, проживёт, без тебя всё так или иначе узнает. Мы к твоему уроку класс специально рассадил: посередине посадили тех, кто и без нас проживет, у окна – «средненьких», хоть пассивно, но работающих, а к двери – самых слабеньких, у которых в голове вообще неизвестно что происходит, когда ты им разные умные слова говоришь. Так кто у тебя работал? Те, что посередине. **А эти и самостоятельно работать смогут, ты им не очень-то и нужна.** Но ведь тебе зарплату платят за то, чтобы ты на уроке создала радостную жизнь для всех: сильным поставила бы интересные препятствия, средненьких научила бы «двигаться», а слабакам бы «ручку подала». Так будь любезна, делай то, за что тебе деньги платят, а не используй то, что активно развивается и без твоей помощи.

И вот, если перейти на такой честный разговор с каждым педагогом, то и результаты учительского труда часто начинают выглядеть совершенно иначе.



ПОЧЕМУ МЫ НЕ ЧИТАЕМ ЛЕКЦИЙ

На семинарах-практикумах видно, насколько разные у наших «учеников» позиции. А задача у нас – привести всех присутствующих к пониманию тех законов педагогики, мимо которых они обычно проходили. Можно ли эту задачу решить с помощью лекции?

«Дорогие учителя, вы обыкновенно проходите мимо законов...» и т. д. Они бы у себя в тетрадках так и записали: «Мы проходим мимо законов». И всё! Поэтому методика проведения семинара является, с нашей точки зрения, самым существенным обстоятельством. И когда мы заглядываем на семинары наших коллег и видим аудиторию, сосредоточенно записывающую оригинальные в той или иной степени идеи, которые излагает перед ними лектор, – то этот семинар для нас, что называется, неконкурентоспособен.

Безусловно, лекция может быть чрезвычайно интересной и принести немалую пользу слушателям. Однако едва ли с помощью лекции можно сподвигнуть человека *на самом деле* (а не умозрительно) увидеть себя со стороны, поднять его на новый уровень владения профессией. Лекции, даже обогащая и открывая новые проблемы, всё-таки чаще укрепляют учителя в том поведении, которым он пользовался и раньше. Но наша-то задача принципиально дру-

гая – «*опрокинуть*» *привычные стереотипы поведения учителя, дав ему новую, более надёжную основу для работы.*

Конечно, не все готовы это воспринять. Поэтому некоторые учителя после семинаров-практикумов внесут в свою работу какие-то коррективы, но только связанные с использованием отдельных приёмов работы, а не всего метода в целом. А кто-то вернется на свою, так сказать, нормальную стезю, приписывая нам недооценку образования. Воспитанным в традиционном, увы, русле, им кажется, что раз семинар-практикум по педагогике и педагогическому мастерству идет в таком «нелекционном» варианте, раз мы работаем в игровом стиле, значит, нам... нечего сказать.

Если человек хоть раз ощутил вкус социо-игрового стиля, вкус общения с людьми, то читать лекции ему будет действительно трудно. Потому что ты начинаешь видеть то, чего подавляющее большинство лекторов обычно не замечает или сознательно не берёт в расчёт. ***Сколько времени слушатели могут «бежать» за твоей мыслью?*** Чем мысли оригинальнее, тем короче дистанция, которую за тобой «пробегут». Потому что рано или поздно всех остановят собственные внутренние вопросы.

Ты говоришь первую позицию и, допустим, видишь, что они согласны, вторую – согласны, третью – они чему-то удивляются, а на четвертой перестают понимать,

почему из третьей следует четвёртая. Дальше начинается формальное механическое записывание.

И если человек обладает определённым уровнем педагогической культуры, то он не может этого не видеть. И дальше он просто не может выдать из себя ни одной фразы!

Но ведь это иллюзия!

Лекция – одна из самых сложных форм обучения. К ней более или менее подготовлены достаточно зрелые, сформировавшиеся люди. Да и то не всегда. Слушая лекции очень сильных и талантливых преподавателей, многие вдумчивые ученики (даже вполне взрослые) просто страдают от невозможности задать вопросы, поспорить, что-то обсудить. Может быть, они и сами постепенно пришли бы к этим выводам?

А умные и талантливые преподаватели говорят на это: «Но ведь всё равно всё окажется именно так, как я и объяснял, зачем же ученикам мучиться?» Почему-то считается, что эти «мучения» лишены смысла. Неужели для ученика так уж бесполезны попытки самостоятельно найти решение проблемы? На это отвечают: «Педагог даёт слушателю ту основу, которую он сформировал в результате долгих исследований и поисков, а слушатель на этой основе может развивать какие-то свои мысленные построения».

Но ведь это иллюзия, что педагог дал основу. Взял ли её слушатель, согласен ли он её принять? Или эту основу в него «вкладывали» несколько *насильственно*? И что же, следует считать насилие совершенно необходимой или неизбежной формой умственного труда при обучении?! А ведь мы имеем дело с детьми, подростками – зачем им ежедневно сталкиваться с насилием?

Не только младший школьник, но и подросток слушать лекции просто не способен. В лучшем случае он может послушно *делать вид*, что слушает. А у нас таким образом «обучают» детей чуть ли не с первого класса. «Я скажу детям, как надо, и они должны будут...» И какой же нужен запас желания учиться, чтобы эту учебную процедуру безропотно выносить!

Нельзя не учитывать и того, что всех нас очень долго отучали от стремления познавать по-своему, интересоваться скрытой сутью окружающего, узнавать разные точки зрения. И в результате широко распространилась такая странная «болезнь» – **отсутствие потребности познания**. Эту прекрасную потребность почти у всех вытеснила другая – стремление самоутвердиться любыми средствами: я лучше, я сильнее... А радость познания жизни, стремление познавать – этого у старшего поколения, в том числе и у учителей, почти нет, поэтому они сплошь и рядом становятся не лучшим примером для детей.



Уж очень основательно это поколение «отработано» – и в смысле генофонда, и с точки зрения социальных условий развития, и невостребованности талантов...

НЕ ПЕРЕБИТЬ ХРЕБЕТ

Вернёмся еще раз к эпизоду, где опытные учителя-новаторы объясняли своей молодой коллеге, за что, собственно, ей платят зарплату. Так вот, в каждом обычном классе любой школы, никаким образом не подобранном, всегда бывает примерно треть ребят, которым, как уже было сказано, учитель «не нужен». Даже не важно, умели они до школы читать или нет, – все равно это генетически крепкие ребята.

Они и учиться будут хорошо почти независимо от методов, которыми их обучают. Может быть, они когда-нибудь даже рассорятся с учителями и со школой, потому что им ненавистна станет вся эта традиционная система насилия. Но даже если они уйдут из школы, все равно это будут люди духовно здоровые, крепкие.

А вот остальные две трети – им нужна помощь, педагогическая помощь, тонкая и умная. Не носы вытирать и «костыли» подставлять – это отнюдь не умственно отсталые дети. Просто жизнь наша такова, что не все с малолетства способны справляться с ней самостоятельно.

Вот для этих двух третей ребят те социо-игровые методы,

о которых мы говорили, – часто единственная форма обучения, позволяющая укрепить их духовное здоровье, пробудить в них потребность познания.

И чем раньше мы начнём их этими методами укреплять, тем скорее они будут способны и лекции слушать. Они уже не будут сомневаться в том, что потом смогут обсудить все вопросы, что рядом всегда со товарищ или со-трудник, с которым они вместе учатся писать, считать или вычислять дифференциалы. Мы вместе можем во всём разобраться, поделиться друг с другом, открыть что-то новое. Главное – не перебить им хребет в раннем возрасте, а дальше – они пойдут!..

С ГОЛОВЫ НА НОГИ

Россия очень богата педагогическими талантами – когда многие годы занимаешься этим, то видишь, как их много. Несмотря на жестокие условия нашей жизни, эти педагогические бриллианты вспыхивают то здесь, то там. Возможно, со стороны они выглядят какими-то ненормальными, но это оттого, что оценка системы образования у нас перевернута с ног на голову: всё плохое принимается за нормальное, а всё хорошее – за настораживающее оригинальничанье. А надо бы наоборот: «настораживающим» должно быть плохое, а хорошее – нормальным.

Если познание станет радостью, то и общество будет здо-

ровее. Кроме таких вещей, как престиж, богатство, должна быть обязательно радость познания. Этого нельзя заменить ничем: богатый Запад на этом и споткнулся – на стремлении всё взвесить и оценить в денежном, так сказать, выражении.

Коллективная работа на наших семинарах-педсоветах-практикумах сглаживает непривычность социо-игровых методов – о них никто не думает, когда все радуются чему-то найденному и хохочут. А ведь на практикумах оценок никому не ставят, никаких плюсов-минусов нет, нет ни отличников, ни двоечников. Ведущие практикумов избегают престижных моментов – чтоб «дураков» не было. А раз дураков нет, то и поколение растёт, друг к другу открытое, радостное. Нормально воспринимая друг друга. И у детей исчезают мучительные сомнения в своей полноценности, страдания по поводу того, что я хуже других, чего-то не могу, – а значит, укрепляется их психическое здоровье.

Наши усилия, наши заботы направлены не только на учеников, но и на учителя. Учителям надо помогать не меньше, чем детям – это, во-первых. Во-вторых, российский учитель – особый учитель. Он работник, труженик. И если учителям открывать возможности настоящей, эффективной работы, можно не сомневаться, что многие станут осваивать такие методики не покладая рук. И совместными усилия-

ми, думается, можно сдвинуть с рутинной точки это важнейшее для народа и страны дело.

Мы надеемся, что знакомство с *режиссурой как практической педагогикой* поможет более свободно удовлетворять естественное желание передавать подрастающему поколению опыт и традиции, которые сам учитель впитал от старших поколений по добровольному зову сердца. Национальные, фольклорные, религиозные, местные нормы, традиции, обычаи в детстве усваиваются легко и прочно. Поэтому личностное богатство каждого учителя как представителя своего рода и племени является ценнейшим для продолжения естественной эстафеты поколений. После освобождения учителей и воспитателей от многих чиновничьих норм поведения, которые в «застойные времена» навязывались официальной школе, неминуемо усилилось звучание человеческих особенностей каждого учителя, повысилась роль личностных норм поведения.

Использование режиссёрского искусства открывает в педагогике дополнительные возможности проявиться тем животворным страстям, тому этническому багажу, тем религиозным убеждениям, тем нормам общения, которые есть у учителя как представителя своей земли и своего народа – всего того, что делает педагогический процесс не только живым, но и творческим.



