

В. М. Букатов

О таблице социо-игрового стиля обучения или драмогерменевтической бабочке

Социо-игровая режиссура урока базируется на театральных, игровых, организационных и герменевтических премудростях педагогической деятельности (подробности можно найти на сайте: ОТКРЫТЫЙ УРОК // openlesson.ru). И все они, конечно, взаимно дополняют друг друга и вступают в определенные взаимодействия. Поэтому в таблице, именуемой «Бабочкой социо-игрового стиля обучения» или драмогерменевтической бабочкой или совсем уж попросту – таблица-БАБОЧКА, была предпринята попытка эти взаимодействия и взаимозависимости представить наглядно, с помощью простенького и всем известного образа.

Наглядная система профессиональных подсказок, адресованных интуиции учителя

Основная задача таблицы-БАБОЧКИ – обеспечить учителей системой наглядных подсказок: какие именно из им известных методических социо-игровых приемов имеет смысл использовать, организовывать и проводить на своих ближайших уроках.

Обратите особое внимание – системой подсказок, а не очередной методичкой-инструкцией, наподобие тех, что без всякого стеснения предписывают учителям выполнение одних и тех же технологических шагов вне зависимости от великого разнообразия живых, конкретных ситуаций, которые ежедневно то и дело возникают на любом из школьных уроков.

Плавные контуры летающей симпатяги

Вряд ли кто станет возражать, что при изложении той или иной методики таблицы обычно играют вспомогательную роль, не претендуя на особую знаково-смысловую самостоятельность. Но рассматриваемая таблица-БАБОЧКА, пожалуй что, одно из исключений.

Дело в том, что ее информативность не ограничивается смыслом использованных слов и словосочетаний. Свою лепту в ее «информативное звучание» вносит и контурный рисунок крылатой симпатяги, и даже виртуальный намек на образ порхания, который возникает благодаря наклону вертикальной оси этой нестандартной таблицы. Образ же «легкой подвижности» оказывается для работы учителя весьма важным вот почему.

Если содержание данной таблицы учитель однозначно воспримет всего лишь как инструкцию, то в конечном результате его режиссура урока может оказаться для учеников и банальной, и скучной. А чтобы досадных банальностей в своей «режиссуре» избегать, учителю необходимо задействовать собственную интуицию.

Она есть у каждого человека, да только многие люди особой надобности в ее услугах обычно не ощущают, а потому и не спешат этими услугами пользоваться. И среди этих людей, конечно же, встречаются и те, кто работает в школе учителем.

Так вот для того, чтобы будить дремлющую учительскую интуицию, таблица составлена в виде плавно и причудливо изгибающихся столбцов и строчек, а все свободные ячейки, возникающие на их пересечениях, из угла в угол разделены пунктирами, которые в свою очередь (и, конечно же, неспроста!) выгнуты то в одну, то в другую сторону.

О вертикальной и горизонтальной маркировке

У бабочки две пары крыльев. В центре левого и правого большого крыла находится по полю со свободными ячейками. И на правом и на левом полях их по двенадцать. И расположены они так, что по горизонтали получается три ряда, а по вертикали четыре столбца.

У каждого ряда своя маркировка. Она размещается по бокам крылышек в виде «вертикалей», выделяющихся своей темной заливкой. Эта вертикальная (боковая) маркировка диагностирует коммуникативно-деловую направленность той деятельности, которой будут заняты ученики по ходу своего совместного обучения на школьном уроке.

И у каждого из столбцов тоже есть особая маркировка. Она идет поверху и понизу, образуя своеобразные верхние и нижние «колонтитулы». Эта горизонтальная маркировка (или верхне-нижняя) определяет процедурно-герменевтическое содержание ученической деятельности.

Каждая из свободных ячеек символизирует возможность любому из учеников добровольно и индивидуально заниматься деятельностью, специфическое содержание которой определяется горизонтальной и вертикальной маркировкой. Все ячейки разделены на два треугольных полусектора. Это связано с тем, что ученики, выполняя учительские задания, оказываются то в одних полусекторах тех или иных ячеек, то в других. Траектории их продвижений будут зависеть от коммуникативно-деловых и процедурно-герменевтических характеристик соответствующих моментов выполнения ими учебного задания (позже эти процессы будут рассмотрены более подробно).

Три социо-игровых постулата педагогического мастерства

Напомним, что одна из сверхзадач социо-игровой педагогики заключается в том, чтобы учителям на своих уроках захотелось не столько говорить самим, сколько слушать обучаемых детей: что же говорят и что думают сами дети, что они сами считают интересным.

– Да разве от них слова путного добьешься?! – спешат нехитрой риторикой защитить свой привычно-глухой стиль работы некоторые учителя.

Справедливости ради следует отметить, что среди учителей есть и те, кто не столько стоит на страже своих профессиональных амбиций, сколько стремится, пусть не всегда удачно или не слишком заметно, но как-то развиваться, расширяя свой педагогический диапазон в самых разнообразных направлениях. Возможно, включая и интерес к умению «слушать детей».

Именно для поддержки желания учителей саморазвиваться и совершенствоваться в свое время и были сформулированы три социо-игровых постулата педагогического мастерства.

1. Не учить!

Известно, что большинство из привычных методик обучения ориентируют учителя на то, чтобы объяснять ученикам на уроках получше, рассказывать попонятнее, учить побыстрее. А вот в социо-игровой педагогике к ученикам требования несколько иные, более парадоксальные: на уроках не столько с блеском в глазах объяснять программный материал, сколько под разными предлогами... молчать и слушать самих учеников.

Обратим особое внимание, что учительский профессионализм наиболее ярко проявляется не тогда, когда взрослый «учит» (что, как правило, равнозначно действию говорить), сколько тогда, когда он создаёт на уроке такие ситуации, когда ученики почему-то начинают не покладая рук учиться. То есть начинают увлеченно учить себя сами! С неподдельным энтузиазмом и все как один. Что сильные ученики или слабенькие, что холерики или флегматики. А педагогу в этих парадоксальных ситуациях приходится держать язык за зубами. Чтобы своим ученикам ненароком не помешать...

Как там двадцатичетырехлетний классик нас поучал?

*– Богаты мы, едва из колыбели,
Ошибками отцов и поздним их умом,
И жизнь уж нас томит, как ровный путь без цели,
Как пир на празднике чужом.*

Да что там Лермонтов! Давайте-ка припомним, как, бывало, мы сами в детстве то и дело перед своими друзьями-сверстниками подчеркнуто бравировали, скандируя: «Не учи учёного, а то съешь ----- печёного!» Вот и педагогам хорошо бы почаще вспоминать, что подобная позиция для детей довольно естественна. А вспоминая, тренировать в себе особую профессиональную установку: в навязывании ученикам своей дидактической воли быть аккуратным и не перегибать палку. То есть не мешать им своими методическими задумками, то и дело подавляя их инициативу своей учительской настойчивостью.

Если такая установка сформирована у учителя, то он в ответ на ошибки, допущенные детьми, вместо того, чтобы как прежде сердиться или расстраиваться, начинает все чаще и чаще приходить в умиление!. . То есть всякие «глупые» и неуместные на уроке вопросы учеников, перестав раздражать учителей своим несоответствием то учебной программе, то их замечательным учительским замыслам, начинают восприниматься ими в качестве весьма милых и забавных нелепостей (какими они на самом деле чаще всего и бывают)...

И тогда педагогический зуд без конца поучать и пресекать – весьма распространенное среди учителей профзаболевание! – гораздо легче поддается обузданию. Что, конечно же, отражается и на поведении учителя, а стало быть, и на его манере вести свои уроки, которые наконец-то становятся и более мягкими, и более живыми. А в результате – более интересными и увлекательными. И для детей, и для самого учителя.

Но как учителю научиться помалкивать на своих уроках и сдерживать свое желание пускаться – чуть что – в объяснения, поучения и наставления? И чем же тогда ему вместо этих столь привычных дел на своих уроках заниматься? Для обеспечения любого учителя веером своих личных решений и была задумана таблица-БАБОЧКА.

2. Гнаться за 133 зайцами!

В народе как говорят: «За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь». Трудно не согласиться! Однако, если «ситуацию» рассмотреть детальнее и вспомнить про социо-игровую вариативность, то дело может представиться несколько иначе. Если уж гнаться, – так не за двумя (или тем более – одним), а сразу за 133-мя зайцами! Тогда, глядишь, с десятков и поймаешь (из которых, вполне возможно, пяток окажется даже еще и «науке неизвестными!»).

Другими словами – наступит нечаянная радость!

И действительно, ведь если учителю весь урок только за одним зайцем гоняться, то КПД (коэффициент полезного действия) будет явно низеньким. А то и вовсе нулевым...

Почему же учителя стараются свои уроки то и дело подводить под ранжир, строго соблюдая методические предписания? Да все потому, что надеются обеспечить поимку нужного программного «зайца». Хотя известно, что с некоторыми детьми этого самого «зайца» в нужные сроки ну никак не поймаешь! .

Если же учитель отважился вести урок в стиле, например, социо-игровой режиссуры, то при изучении темы, скажем, «Сравнение математических величин», вдруг окажется, что Коля научился-таки слушать других, а Маруся наконец-то поняла, что ей давно пора начать подстраиваться к общему делу. Тогда как их соседу Сашке на том же самом уроке удалось сам смысл новой темы весьма неплохо ухватить...

И прекрасно! Главное, что каждый из детей на том уроке жил не бессмысленно. И хотя деятельность каждого протекала в своем индивидуальном темпоритме, у всех она оказалась вполне насыщенной. Обратим особое внимание – насыщенной у каждого по-своему. А потому для каждого – полноценной. Именно наличие во время урока у каждого ученика этого впечатления «наполненности жизни» гарантирует эмоционально заряженное освоение (то есть понимание) данной учебной темы не только сметливым Сашком, но и окружающими его соседями. Правда, не сразу (как того очень хотелось бы любому из взрослых), а в каком-то более или менее ближайшем (или наоборот отдаленном) будущем. Таков закон человеческой природы, на который учителям было бы глупо пенять...

Хотя от учителей приходится слышать: почему же тогда у них в классе отличница Оля после первого же объяснения знает, как задачу решать, а вот ее соседи решение той же самой задачи ну никак – целую четверть, хоть убей! – в толк взять не могут? В том-то и дело, что раз жизнь у Олиных соседей на уроках протекает не насыщено, не полноценно (то есть их индивидуальные темпоритмы во время урока оказываются угнетенными, а то и вовсе «придушенными» или «убитыми»), то уж какой тут потенциал? Учителю можно рассчитывать на результат эмоционально-интеллектуальной латентности только при условии, что ученик прожил урок не опустошенным. При этом мерилom смысла той самой насыщенности оказывается не мнение учителя, проводившего урок, а впечатление самого ученика.

Так как же тогда современному учителю свои уроки и планировать, и проводить? И какие же условия (и как?) ему создавать для личностного развития каждого – «здесь-и-сейчас» – присутствующего ребёнка, чтобы каждый из них на одном и том же уроке поймал собственного зайчонка: беленького ли, серенького ли, солнечного ли или какого-то другого? .

Учителю, озабоченному поиском творческих ответов на подобные профессиональные заморочки, можно посоветовать почаще заглядывать, например, в таблицу-БАБОЧКУ.

3. Не бояться быть идиотом

Сразу подчеркнем, что попадать в идиотское положение обычно никто не любит. И учителя исключения не составляют. Для них едва ли не худшей является ситуация, когда они неожиданно обнаруживают перед учениками своё незнание, неосведомленность в том, что «хорошо известно даже детям». Избегая всеми силами таких «инцидентов», они иногда – к сожалению! – своей работе очень даже вредят.

Вспомним, что иногда та или иная интересная и перспективная идея, возникшая в нашей голове, вдруг гаснет от мысли: «Ой, а как на это отреагирует администрация?» В бессмертной комедии «Горе от ума» была предложена замечательная формулировка, ставшая своеобразным «лейблом» подобных личностных опасений:

*– Ах! Боже мой! Что станет говорить
Княгиня Марья Алексеевна!*

Для рядового учителя леденящим душу жупелом является не только родная школьная или районо-городская администрация. У весьма многих есть «зверь» чуть ли не страшнее. И имя ему – родители!. . Сколько учительских начинаний и задумок чахнут прямо на корню от одной только мысли: «Как бы родители чего не подумали?!»

Но уж если зашла речь о родителях, то отметим вот что. Как раз к тем самым учителям, которые на своих уроках «идиотами» быть не очень боятся – например, не то, что не скрывают, а наоборот, с парадоксальной легкостью умудряются даже подчеркнуть какое-то свое «незнание» во время объяснения учебного материала, – именно к ним родители очень скоро начинают относиться с особой теплотой и благодарностью. Потому что они видят: уроки именно этих предметников и оказываются у их детей наиболее любимыми. Дело в том, что когда учитель на уроке, не кривя душой признается ученикам, что про то или иное он не очень-то хорошо и сам знает – это так окрыляет детей!

Но чтобы учитель по ходу урока почаще решался на подобную отвагу, ему надо накапливать особый опыт: как и самому, и вместе с классом заходить в область неведомого. И путеводителем-подсказкой ему вполне может стать таблица-БАБОЧКА.

О герменевтических подходах к пониманию

Начнем с того, что когда ученик говорит: «А, всё ясно!» – и машет рукой, это вовсе не значит, что он действительно все понял. Равнодушное махание рукой к пониманию не ведет и понимания не обеспечивает.

А вот когда ученик, приставая не хуже банного листа, все талдычит, что ему вот это и то непонятно и ждет от учителя исчерпывающих объяснений, - тут взрослому есть чему порадоваться. Ведь подобное равнодушие как раз и есть (как было подмечено чуткими герменевтами уже давным-давно) первая ступенька той самой лестницы, которая и позволяет человеку подниматься до самых заоблачных высот пониманий, толкований и интерпретаций...

От «равнодушного непонимания» к индивидуальному толкованию

Образовательная деятельность учителя на школьном уроке с точки зрения классической герменевтики обязательно должна включать этап распознавания в

ученике той «точки», в которой «гнездится» его ученическое непонимание. Но непонимание не какое-нибудь, а равнодушное! Поэтому в своей практике эту «точку» – если в том возникает необходимость – учителям уместно обозначать как точку равнодушного непонимания.

Ну, а далее (по представлениям герменевтов как академического, так и социо-игрового толка) – учителю необходимо осуществить ту или иную соответствующую «герменевтическую процедуру» (или скорее даже каскад «герменевтических процедур»). Тогда в той точке, которая для нас была исходной, сможет зародиться понимание.

Но окончательным оно, конечно, не будет. Скорее всего сначала оно предстанет как клубочек недопониманий, в котором одно может быть чуднее и(или) уникальнее другого. Так что ученику – обладателю этого чудесного клубка – будет из чего выбирать и над чем голову поломать. Зато в результате ему, скорее всего, не будет стыдно за свое личностное толкование (хотя бы первое время!).

Таким образом, по герменевтическим представлениям, учитель на своем уроке обязан, по сути дела, прямо как в крылатом выражении, из мухи (то бишь, точки равнодушного непонимания) сделать слона (то бишь, личностное понимание)! И никак иначе, потому что по-другому толкового понимания не возникает! О чем в унисон твердят все философы-герменевты – и зарубежные (например, В. Дильтей или М. Хайдеггер), и отечественные (смотри работы М. О. Гершинзона или А. Ф. Лосева).

Завидная солидность слона или воздушная легкость бабочки?

А теперь особо отметим, что и сами герменевты и их последователи могут по своей идеологической закваске сильно отличаться. Если у одних герменевтов «закваска» окажется академической, то к любой из понятийных процедур они будут относиться с особым пиететом (что, кстати, вполне объяснимо, ведь герменевтические процедуры впервые были предложены... в V веке! И не кем-нибудь, а самим блаженным Августином!). Если же «закваска» окажется социо-игровой (что с последней четверти XX века стало вполне возможным), то выросшие на ней герменевты к своим понятийным процедурам будут относиться иначе, а именно гораздо спокойнее.

Проиллюстрировать суть этого различия можно на сопоставлении образа слона и бабочки: СЛОНА как олицетворения внушительной солидности и БАБОЧКИ как символа легкости и порхающей несерьезности. Так вот, последователи академической герменевтики к предстоящим процедурам настроены относиться с благоговением – как к наиграндиознейшему «слону», обслуживание которого весьма трудоемко и далеко не каждому по плечу. Тогда как последователи герменевтики социо-игровой в предстоящих процедурах склонны видеть нечто легонькое, ситуативно-изменчивое, но достаточно хрупкое – то есть нечто похожее на одну из тех милых «бабочек», за которыми дети так любят гоняться под ласковыми лучами летнего солнышка.

Теперь обрати внимание на то, что герменевт академического толка, если и придет в школу, то для того чтобы диктовать учителю, что тому нужно немедленно и неукоснительно делать. А герменевт социо-игрового толка – чтобы провоцировать учительскую смекалку и интуицию. Чтобы учитель именно в них находил указания, что же ему нужно на своих уроках делать и как поступать.

И еще одна немаловажная характеристика будет отличать приверженца социо-игровой герменевтики от истых последователей герменевтики академической. На вопрос: кому же придется на школьном уроке искать исходные точки «равнодушного непонимания», чтобы попрочней обхватить их манжетой той или

иной герменевтической процедуры (в виде ли малоповоротливого, но солидного слона или в виде юркой, но пугливой бабочки) – приверженцы академической герменевтики дают ответ, который не совпадет с ответом последователей социо-игровой герменевтики.

Если отвечающий считает, что учитель (или более осторожно – учитель «вместе с учеником»), то он стоит на тропинке, ведущей в лагерь академистов. А вот если он считает, что ученик, то он, как это ни покажется странным, находится на тропинке, хоть и весьма причудливо вьющейся, но ведущей всё-таки в лагерь сторонников социо-игровой педагогики. Как же так? почему?

Учительская дилемма: держать ли руку на пульсе? или лучше свой нос не совать?

Дело тут вот в чём. В самом начале урока найти в душах каждого из учеников некие точки неравнодушного непонимания учитель при всём желании и при всей своей замечательной квалификации никак не может. Ведь в классе столько учеников! Разве мыслимо с каждым из них детально разобраться, для каждого определить индивидуально-конкретный подход и подобрать нужную индивидуальную деятельность? Тут не только никакого урока, но и никаких мозгов не хватит, не то что у учителя, а даже у «семи пядей во лбу» академика.

По большому счету школьного урока может не хватить на подобную возню даже с одним единственным учеником (опыт возникшей моды на получение индивидуальных консультаций у какого-нибудь крутого психоаналитика – яркое тому подтверждение). Поэтому учителя-«академисты» поступают следующим образом. Дома вечером «на глазок» прикинут, какая именно «исходная точка» скорее всего может сработать у среднеарифметического ученика. (Особо отметим, что именно так поступают и авторы многих традиционных школьных методик, о чем свидетельствует использование ими в рекомендациях слова «ученик» в единственном числе, позволяющее авторам огульно приписывать всем своим рассуждениям универсально-собирающее значение). А наутро – закрыв глаза, вперед! И никаких тебе индивидуальных подходов, никаких «здесь-и-сейчас»! Все остается «на бумаге» в качестве благих намерений, тех самых, которые суровая реальность школьной повседневности вынуждает откладывать «в долгий ящик»...

Все это – расплата учителей за желание «держать руку на пульсе», то есть быть в курсе всего происходящего на уроке. Зачем? Чтобы вовремя вмешаться и своим ученикам в чем-то помочь (например, допущенную ими ошибку незамедлительно исправить, или о чем-то предусмотрительно напомнить), а потом за что-то обязательно похвалить (или поругать). И обратим особое внимание, что вмешаться не абы куда, а в святая святых – в самую сердцевину процесса индивидуального понимания (и/или усвоения) нового учебного материала! Да еще – каждого из учеников, сидящих перед учительским столом! .

Планы воистину «наполеоновские». Поэтому и результат учительских попыток контролировать интеллектуальную пульсацию учеников получается довольно плачевным. Вот уж действительно: «Хотели как лучше, а получилось как всегда».

Истовые сторонники социо-игровой педагогики поступают совсем по-другому. Они весьма серьезно настраивают себя на то, чтобы свой учительский нос во время урока в души учеников то и дело не совать. Вместо этого, «засучив рукава», буквально каждую минутку своего урока так обустроить деятельность учеников, чтобы каждый из них был бы поглощен своими собственными ситуационно-деловыми открытиями.

Поэтому в социо-игровом стиле обучения есть такая заповедь: о том, насколько урок получился насыщенным и полноценным, нужно судить не по впечатлениям

проведшего его учителя, а по впечатлениям самих детей, отсидевших весь этот урок. А их эмоции всегда хорошо видны и по выражению лиц, и по особенностям поведения.

О личностных перспективах ученической деятельности

Вернемся к нашей таблице. Все эти ухищрения с гнутыми рядами и дважды повторенными столбцами понадобились для того, чтобы учителя в этой табличке-БАБОЧКЕ могли находить самые что ни на есть актуальные для различных ситуаций своих уроков действенные прогнозы. Например, как станут пересекаться и взаимно влиять друг на друга те самые «личностные перспективы деятельности», которые обязательно будут возникать в голове у каждого из учеников, усевшихся за своими партами на очередном уроке по расписанию.

Если учитель ориентируется в возможном разнообразии личностных перспектив ученической деятельности на конкретном уроке, то он более или менее уверенно будет прогнозировать каким образом ему на предстоящем уроке, во-первых, «личностные перспективы» всех учеников наиболее удачно между собой поперекрещивать, а во-вторых, – что, пожалуй, для него будет даже главнее предыдущего – как их покрепче сдружить с новым материалом, предусмотренным школьной программой?

И получается, что учителю, который частенько заглядывает в таблицу-БАБОЧКУ, удобнее и легче решать, по какому из возможных путей ему сегодня стоит двигаться: толи по пути «вечернего» продумывания деталей предстоящего урока, толи по пути импровизационной организации работы детей непосредственно во время проведения урока.

Как же понять, довольны они или нет?

Возможно, что с рекомендацией судить о прошедшем уроке по впечатлениям, не учительским, а ученическим, кто-то из читателей не будет согласен, мысленно возражая, например, так: «Допустим, ученики пришли на мой урок – ни рыба, ни мясо. Но вот 45 минут проходит, а они какими на него пришли, такими же и уходят. Но я-то старался! Для них! А они – ни тебе радости, ни недовольства. Ни по их лицам, ни по их поведению - ничегошеньки не видно. Как же мне тогда понять, довольны ли они уроком или нет?»

Настойчиво повторим, что увлеченность, недовольство или равнодушие проявляются на лицах и в поведении школьников столь ярко, что отличить одно от другого никакого труда не составляет. И если ученики что до урока, что после него, – «ни рыба, ни мясо», то, стало быть, они по уши увязли в трясине равнодушия. И прошедший урок для них не оказался исключением. А учительские старания тщетными оказались потому, что были либо недостаточно интенсивными, либо не туда направлены.

Подчеркнем, что ежедневное пребывание учеников в трясине равнодушия ничего хорошего для их дальнейшей жизни не сулит. Остается только надеяться, а вдруг у кого-то из школьных учителей совесть наконец-то проснется. И хотя бы он один, засучив рукава, начнет на своих уроках очищать от беспросветного формализма (не хуже Геракла в конюшнях царя Авгия) и учебные задания, и свое поведение, и собственную речь. Ведь в первую очередь именно учительский формализм сеет в учениках апатию, индифферентность и более того – душевную черствость.

Справедливости ради отметим, что в процессе воспитания молодого поколения все эти «ужасные» состояния, носят вполне локальный характер. К счастью или нет, но каждый день можно наблюдать, что у многих учеников от апатии не остается и следа, как только с концом уроков они выбегают за школьную ограду. Они

преображаются самым что ни на есть чудесным образом. А вот с их черствостью дело обстоит сложнее. Шлейф ее еще долго и явственно будет тянуться за некоторыми из выпускников современных школ (создавая благоприятные условия для расцвета, например, той же армейской «дедовщины»...).

Групповая коммуникативность как один из секретов успешности обучения

Многие школьные методики предлагают учителю какие-то свои особые рецепты того, как ему на уроке обеспечить каждого ученика полноценно-деловой занятостью. Есть такой рецепт и в социо-игровой педагогике: почаще организовывать на своих уроках работу малых групп.

Создаются эти группы, как правило, с помощью игровой жеребьевки. Непредсказуемость результата объединения в малые группы для социо-игрового стиля обучения принципиальна, так как «игровая случайность» несет в себе уникальную воспитательную – а точнее, психотерапевтическую! – функцию.

Уникальный потенциал случайных по составу малых групп

Незамысловатые детские считалочки гарантированно обеспечивают случайность выбора, которая устраивает большинство детей, помогая им легко и быстро сплотиться внутри получившихся групп. Сплочение это происходит как бы впопыхах, на скорую руку, что уже является весьма неплохим коммуникативным результатом. Поэтому учителю после того, как он с помощью игровых приемов обеспечит «самозарождение» в учениках деловой увлеченности, остается всего-то на всего не мешать дальнейшей взаимной возгонке, сопряжению и обогащению этой самой детской увлеченности.

Подчеркнем, что общая увлеченность класса стимулирует в каждой команды внутреннюю коммуникативность. Общение в малой группке становится все более и более неформальным. Совместная деятельность группки учеников (даже если кто-то из них занят, казалось бы, только чем-то своим) позволяет им понимать друг друга «с полуслова». А это в свою очередь создает весьма благоприятные условия для стихийного обмена информацией (мнениями, установками, ситуационными открытиями, накопленными пониманиями, эмоциональными и поведенческими наработками).

Правда, для стороннего наблюдателя (например, для учителя, ведущего урок) этот обмен оказывается весьма закрытым, непрозрачным, мало предсказуемым и практически не контролируемым. Обычно это приводит некоторых учителей к мысли, что лучше обходить подобные ситуации стороной, «от греха подальше». Раз свой нос сунуть нельзя, то и нечего вольницу устраивать: вдруг они там «малину» разведут – начинает пугать себя иной учитель. И совершенно зря...

Учителям-перестраховщикам драмогерменевтическая бабочка помогает успокоиться. Потому что, как в горизонтальной маркировке (что в верхних и нижних колонтитулах), так и в маркировке вертикальной (что на темном фоне), размещены подсказки учителю, какие варианты деловых перспектив могут заинтересовать (или уже заинтересовали) учеников в ходе их совместного выполнения в своих малых группах полученного задания.

Особо подчеркнем, что система маркировки подталкивает учителя к тому, чтобы он на определенных этапах урока (а именно во время «пиков» увлеченности малых группок своей работой над заданием) начал налаживать между ними деловито-игровую коммуникативность. Тогда развитие процесса неформально-делового общения внутри группок ускоряется (или подстегивается), наполняя жизнь каждого

ученика на данном уроке эмоционально-интеллектуальными впечатлениями насыщенности и полноценности проживаемых ситуаций...

Когда ученическая «разношерстность» идет всем на пользу

Ранее было сказано, что таблица-БАБОЧКА, помимо всего прочего, причудливо отражает возможные варианты ученических перспектив личной деятельности. Добавим, что вариативность эта становится для каждого из учеников наиболее актуальной, когда все они начинают на уроке работать в условиях малых групп.

Получается, что таблица может сподвигнуть учителя на изобретение для своего очередного урока такой режиссуры, которая погружала бы в деловую занятость не просто какого-то среднеарифметического ученика, а всех тех реальных и разношерстных детей, что учатся в конкретном классе. И начнется такая режиссура с того, что на определенном этапе урока класс разойдется по каким-то малым группкам (очередной раз подчеркнем: в строго непредсказуемо-игровом порядке).

Итак, вместо привычного фронтального задания классу для индивидуального выполнения (с последующим неизбежным отчитыванием нерадивых, нарушающих стройность фронтальной линии качества современного обучения) социо-игровой стиль обучения предлагает учителю сначала объединить учеников в несколько «малых группок», а затем каждой из них дать одно и тоже задание (это чтобы ученикам было сподручно сравнивать, судить и делать комплексные выводы и об изучаемом материале, и друг о друге, и о самих себе).

Подобная «режиссура урока» оказывается гораздо эффективней, чем проведение, например, фронтальной проверки со всеми обычно присущими ей дисциплинарными инсталляциями (как со стороны учителя, так и со стороны учеников), суровым (или истеричным) разбором допущенных ошибок и формальным (или тенденциозно заинтересованным) выявлением «победителей».

И заметьте, что работа малых группок «случайного состава» (особо подчеркнем, что случайной не только для учеников, но и для учителя), как и ученические впечатления о деловой насыщенности урока, не находятся в прямой зависимости от успеваемости самих этих учеников, от их ранее проявленных способностей и уже существовавших у них интересов (что для педагогики весьма важно). На таком уроке и слабый ученик может наконец-то вкусить радость победы и чувство окрыления от делового успеха группы.

Да и сильного ученика могут ждать свои сюрпризы – например, неожиданная горечь поражения, которая для его личного опыта может оказаться весьма полезным приобретением. Как показывает опыт многих учителей, выбравших социо-игровой стиль обучения, ученическая «разношерстность» в классах просто-таки необходима, потому что именно она лучше всего приводит к появлению в классе тотальной эмоциональной установки на всестороннюю креативность.

Таблица-БАБОЧКА позволяет учителям не только внутренне подготовиться к тем предлагаемым обстоятельствам урока, о которых в методической литературе обычно предпочитают особо не распространяться, но и поворачивать их в выгодную для обучения сторону. Открывать же глаза на эти самые предлагаемые обстоятельства и считаться с ними нам помогает герменевтика. Это она напоминает нам, что субъективность эффекта понимания с одной стороны неизбежна, а с другой непредсказуема – таково естество человека, с которым любому учителю лучше считаться как с самым главным определяющим обстоятельством своей профессиональной деятельности. Оно требует вести свои уроки так, чтобы любой из присутствующих детей, обнаружив свою «точку непонимания», в любой момент занятия мог бы не только обогащаться каким-то личным открытием, но и свободно поделиться им со своими столь же равнодушными соседями (при этом невольно

сравнивая значимость своей находки, понимания и открытия со значимостью соседских находок, пониманий и открытий). Это создает самые сказочные условия для продвижения каждого из учеников в свою собственную «зону ближайшего развития» (по Выготскому).

Для того, чтобы подобные ситуации как можно чаще возникали в повседневности и начальной, и средней, и даже старшей школы (причем на уроках по любой из учебных дисциплин), и была создана драмогерменевтическая БАБОЧКА.

Процедурная драматургия герменевтической «цепочки понимания»

В социо-игровой герменевтике существует так называемая процедурная цепочка неких взаимосвязанных приемов, приводящих к личностному пониманию сложного, непривычного, пугающего своей новизной текста. На БАБОЧКЕ эта цепочка воспроизведена дважды: на правом крылышке и на левом.

Напомним, что верхние и нижние колонтитулы содержат герменевтическую маркировку. Расположенные друг над другом ячейки верхнего и нижнего колонтитулов как бы образуют обособленные звенья, которые своим следованием друг за другом близки к образу цепочки. И каждое звено-столбец этой цепочки имеет свое начало (в верхнем колонтитуле) и свое завершение (в нижнем колонтитуле).

В верхнем колонтитуле каждого из звеньев приведены ключевые слова, связанные с содержанием организуемой учителем соответствующей герменевтической процедуры (или, что, пожалуй, будет точнее, – определенного «звена герменевтической цепочки»). А в нижних – ключевые слова, указующие на психолого-личностные приобретения, возникающие у учеников к концу данного звена «процедурной цепочки».

Эффективная объемность табличных сопряжений

Напомним, что ячейки всех четырех столбцов (что находятся между верхними и нижними колонтитулами с герменевтической маркировкой) на каждом крылышке имеют особую – боковую – маркировку. Она связана с сопряжением коммуникативно-деловых побуждений субъекта (то двигаться и руководить, то всматриваться и видеть, то говорить и слышать) с рефлексивной направленностью его сознания (то на других, то на себя).

В результате конкретизации, возникшей «на пересечении» трех параметров-характеристик – 1) герменевтических, 2) коммуникативно-деловых и 3) рефлексивных – картина будущей деятельности ребенка обретает вполне осязаемые и реальные очертания. Она становится как бы объемной, что делает таблицу-Бабочку (в соответствии с исходной сверхзадачей ее создания) по-настоящему эффективным подспорьем учителям, ломающим голову над тем, как «понестандартнее», поживее и поинтереснее подготовить и(или) провести свой очередной урок.

Оглашенное удивление

Первое процедурное звено герменевтической цепочки – блуждание по тексту. Когда мы позволяем себе бесцельно ползать по «тексту» (каким бы он ни был - живописным, литературным, математическим и т. д.), то он перестает нас пугать своей новизной. Потому что мы начинаем то и дело обнаруживать в нем что-то нам уже известное, близкое и понятное.

(Интересно, что первоначально идея придать таблице образ бабочки возникла именно из этого звена герменевтической цепочки – блуждания по тексту.)

Блуждание по тексту – это универсальное начало для любой герменевтической деятельности. Мы находим его в левой стороне верхних колонтитулов (напомним, что колонтитулы размещены дважды: и на левом, и на правом крылышках). А обживание, обозначенное в нижних колонтитулах тех же столбцов из светлых ячеек, является конечным результатом этого процедурного приема. Если мы этот результат получили – то есть текст перестал пугать читателя своей новизной и даже наоборот начал производить впечатление «доброе знакомого» – можно смело переходить к более сложной процедуре.

Начало второго звена в герменевтической цепочке – поиск странностей. Когда дети вдруг улавливают какие-то странности или нелепости в изучаемом материале, то их учителей и воспитателей это частенько застает врасплох, и они спешат сделать вид, что никаких таких странностей в хрестоматийных текстах нет и быть не может. Но именно с неожиданного обнаружения ребенком каких-то странностей для него и начинается освоение зоны своего ближайшего развития.

Все искусствоведы также согласны, что и художники при создании своего произведения искусства и зрители при восприятии этого произведения без странностей не обходятся. Не случайно Пушкин в своих черновиках помечает, что странности бывают двух родов: первые происходят от недостатка разумения, а вторые – от избытка разумения и недостатка слов, для его выражения.

Ярким тому примером была речь Евгения Евгеньевича Шулешко, выдающегося педагога-психолога, автора оригинальной системы обучения детей письму и чтению. В ходе своих лекций и открытых уроков на мастер-классах он от избытка тонкостей мысли и недостатка слов для их адекватного выражения то и дело переходил на эдакий «птичий» язык. Понятен он был, в основном, только равнодушным педагогам-последователям. Но вот что удивительно: сами дети всё на тех же открытых уроках его странную речь умудрялись без особых усилий понимать практически с полуслова! .

Так вот, второе процедурное звено герменевтической цепочки вынуждает учителя создавать на своих уроках такие ситуации, чтобы дети не только реально находили всевозможные странности в изучаемом материале, но и смело, с удовольствием объявляли о своих находках, выставляя их на всеобщее обсуждение.

В результате поиска странностей у детей произвольно начинают появляться какие-то смысловые связи (что свидетельствует о скором завершении данной процедуры). У каждого смысловые связи будут своими, индивидуальными. Подчеркнем, что подобный психолого-личностный эффект будет возникать в любом возрасте – и у детей в начальных классах, и у подростков в средней школе, и на уроках со старшеклассниками.

Вспоминается, как на занятии с шестилетками я устроил «блуждание» малых групп по репродукциям картины Брейгеля «Охотники на снегу». Дошло дело и до поиска странностей. Спрашиваю у них, видит ли кто на картине какие-нибудь странности?

И тут же посыпались варианты: «Люди странно одеты», или: «У них странная обувь». При этом кто-то тут же начал возражать – дескать, это никакая не странность, потому что они живут не сейчас и в другой стране, а там тогда все так ходили.

То есть, для кого-то из детей некоторые «необычные детали» изображения уже облеклись смысловыми связями и поэтому странностями быть перестали. Это свидетельствовало о том, что они в своем «образовательном путешествии» уже продвинулись в одну из ячеек соседнего столбца, обозначающего следующее процессуальное звено герменевтической цепочки.

Подсказки от Тютчева

Когда странностей набирается достаточно много (а такое случается практически всегда, ведь для каждого они свои, и в складчину объем их, как правило, получается внушительным), то «чаша странностей», в конце концов, переполняется. И тогда процесс трансформации этих «странностей» в какие-то «смысловые связи» становится лавинообразным. Возникает цепная реакция взаиморазрешения странностей.

Теперь на месте прежних странностей появляются разные версии их смыслового взаиморазрешения – одна другой лаконичнее и/или правдоподобнее. Специально отметим, что, при сравнении их со смысловыми вариантами предыдущих восприятий текста, все они оказываются «новыми». И новизна эта связывается уже не столько с «буквой текста», сколько со смыслом так называемого подтекста, то есть с нашими субъективными предположениями, что же автор своим произведением хотел нам сказать...

Возникновение нового – как бы добавочного – смысла «из ничего» (точнее, из того, что поначалу воспринималось как некие странности и/или нагромождение каких-то бессмыслиц) – принципиальный момент в герменевтической процедурности. И так как новый и/или добавочный смысл у каждого из учеников – свой собственный, то третье процедурное звено герменевтической цепочки – вариативность смыслов – связано, с одной стороны, со сбором, накоплением и перечислением тех смыслов, которые возникли и продолжают возникать в головах учащихся. А с другой стороны, со сравнением, отбраковкой и корректированием этих собираемых смыслов.

Заметим, что наша культура, вопреки кажущейся однозначности и воспроизводимой стабильности составляющих ее смыслов, пронизана малоприметными парадоксами, которые то и дело трансформируются в некие новые, дополнительные смыслы. Тютчев в свое время справедливо подметил:

– Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется...

Действительно, учитель может вкладывать один смысл в произносимое слово, а ученик станет понимать его как-то иначе, по-своему. Хотя в конце концов некоторое необъяснимое взаимопонимание, почему-то устанавливается...

И нам сочувствие даётся, как нам даётся благодать.

Таблица-БАБОЧКА была создана как своеобразный маячок, напоминающий учителям, что если они и затевают те или иные изменения в своей привычной режиссуре урока, то рассчитывать им следует не больше, чем на подобное сочувствие (всего лишь!)...

В Хрестоматии игровых приемов обучения (В. М. Букатов, А. П. Ершова; М., 2000 и М., 2002) собраны приемы, с помощью которых учитель может так или иначе «закрутить» обучающую ситуацию на своем уроке. Смысл же подобных социо-игровых инициатив в том, чтобы, у всех присутствующих вместо, например, зависти, презрения или равнодушия, возникало бы всех объединяющее, подлинное и вполне деловое со-чувствие. И в учениках – к окружающим их соседям, и в учителе – к каждому из его учеников.

О смене мизансцен на уроке

Почему на традиционных занятиях ученическое сочувствие у детей само по себе обычно не возникает? Как правило потому, что мешают мизансцены. Если на занятии нет сочувствия, то мы должны начать менять «рабочие мизансцены». То

есть, прямо на уроке начать экспериментировать с размещением своих учеников. Точнее – с расположением малых групп, ученических команд, рабочих компаний.

Перебирая и примеряя всевозможные варианты (в буквальном смысле слова! - то есть, давая всему классу возможность на себе проверить комфортность предлагаемых детьми размещений), учителю нужно «здесь-и-сейчас» искать те позиции, те места и те расположения, которые окажутся классу удобными для работы. Тогда ученикам начнет открываться нечто интересное, как будто на них что-то снизошло...

Добавим, что за образец поиска новых мизансцен на уроке можно брать работу драматических актеров, которые на своих репетициях то и дело заняты поиском «удобных» мизансцен. Для этого они перемещаются по сцене, и так, и сяк примеряясь в пространстве, пока подходящая мизансцена не будет найдена.

Комфортность мизансценического расположения каждой из рабочих групп в едином пространстве (стены классной комнаты никто – что для социо-игрового стиля принципиально! – не покидает) будет особо важна при реализации заключительного звена нашей герменевтической цепочки.

Прокрустово ложе творческого самовыражения

Последнее звено в цепочке процедурных приемов, связанных с пониманием текста, – выражение замысла. Некоторые учителя упорно называют это звено «творческим», потому что на этом этапе возникают различные инсценировки изучаемого текста, графические изображения его смыслового содержания, звуковое иллюстрирование увиденного замысла.

Все они, создаваясь на скорую руку, носят эскизный или пародийный характер, а потому весьма живо воспринимаются присутствующими, надолго оставляя о себе яркие воспоминания (которые потом нередко покрываются благородной патиной приукрашенной легендарности).

Проверка на прочность своего собственного понимания

Но все дело в том, что творческое самовыражение учеников никогда не должно становиться самоцелью. Ведь оно оказывает на присутствующих своё ситуационно-магическое воздействие в тех случаях, когда возникает как один из побочных «продуктов», нечаянных результатов. Поэтому учителям не следует допускать вульгарной подмены деловой цели данного процедурного звена иллюзорным и якобы весьма «творческим» самовыражением учеников (пресловутое самовыражения ради самовыражения).

Ну, а деловой задачей данного звена – выражение замысла – является проверка самим учеником своего собственного толкования. Своеобразная «проверка на прочность». Вот ученик обнаружил (заметил, нашел, предположил) в тексте какую-то мысль. Начал проверять – своим ли пересказом, или зачитыванием с листа отдельных отрывков, или какой-то эскизной инсценировкой, – а текст-то сопротивляется! И выдвинутая идея-толкование оказывается для текста «прокрустовым ложем». Выходит, понимание оказалось мнимым. Значит, тому человеку, который данный текст воспринимал, его понимание всего лишь померещилось...

Известно, что на пути понимания нередко обнаруживаются какие-то досадные барьеры, препоны и камни преткновения. Их происхождение частенько носит сугубо личностный характер.

Например, своеволие. Этот камень преткновения то и дело мешает полноценности толкования, делая его ущербным, однобоким, тенденциозным. И это

случается отнюдь не только со школьниками. Даже если говорить о восприятии текстов взрослыми: при их толковании они нет-нет, да и начинают «приписывать» нечто от себя. И, как правило, сами этого не замечают!

Так что пристрастная личная проверка на соответствие исходному тексту своего понимания-толкования – не сопротивляется ли текст? становится ли он интереснее? – оказывается для герменевтики этапом принципиально важным (хотя, к сожалению, то и дело повсеместно попираемым).

И еще отметим такую замечательную закономерность: когда текст «сопротивляется», то для воспринимающего начинают открываться или заманчиво поблескивать новые грани понимания. И тогда любого человека, не хуже самого прилежного ученика, невольно тянет всю пройденную цепочку процедур начать заново: опять поблуждать (заглянуть, перелистать, перечитать – !), поискать новенькие странности (вглядеться, вчитаться, вслушаться – !), поперебирать возможные смысловые варианты (вдуматься, помудрить, поломать голову – !) и похозяйски прикинуть, можно ли свой очередной замысел как-то воплотить (исполнить текст наизусть или «с листа», инсценировать его или создать ряд иллюстраций).

Но это уже именно новый виток интереса. Поэтому процедурная цепочка повторяется дважды: на левом и правом крылышках. Особо подчеркнем, что эмоционально-интеллектуальное наполнение как одной, так и другой процедурной цепочки для каждого ребенка оказывается столь субъективно ценным и неповторимым, что не позволяет сводить их воедино или подменять друг другом.

Профилактика своеволия в ученических походах за толковым пониманием

Теперь давайте вернемся еще раз к теме «творческого самовыражения». Если индивидуальные или групповые версии-показы теряют свой сиюминутный, эскизный или пародийный характер, то «творческое самовыражение» к сожалению оказывается всё более самодовлеющей ценностью. Что, как правило, во-первых, не идет на пользу развитию детской личности (ни в её духовном, ни в эстетическом плане). А во-вторых, для понимания изучаемого текста становится самым настоящим «прокрустовым ложем».

Чтобы эмоциональная привлекательность скороспелых ученических проб не уводила школьников в дремучие дебри досадного своеволия, в социо-игровой «режиссуре урока» существует система профилактических хитростей. Вот некоторые из них.

1. К участию в демонстрации группового результата привлекаются все члены группы;

Например, если демонстрируется рисунок, то его выносят, объясняют и показывают (кто и где свою руку к изображению приложил) все участники рабочей группы без исключения.

Если же играется инсценировка, то «на сцену» выходит вся группа, для участия в показе, например, в роли «массовки», или в качестве суфлеров или даже в виде «живых декораций».

2. Когда каждая из групп готовится к показу своей версии толкования смысла, им (в качестве социо-игровых ограничений) предлагается веер разнообразных «форм выражения», что обычно помогает командам решиться рискнуть и(или) увлечься пародийно-эскизной стилистикой своих проб;

Например, посыльные от каждой команды по считалочке выбирают из списка (заранее всем классом составленного) одну из номинаций. Скажем, кому-то достается опера, кому-то водевиль, или комедия – это если перечень был составлен из форм театрализации. Или конкретная мелодия какой-то популярной песни – если перечень был составлен именно из песенных шлягеров. Или в список для

жеребьевки будут входить: мозаика, гравюра, скульптура, коллаж, натюрморт и т. д. – если перечислялись различные жанры или техники, используемые в изобразительном искусстве.

Затем посыльные сообщают своей команде, какая «форма выражения» им досталась. Как правило, кто-то в команде сначала может запаниковать. Обычно это подталкивает остальных, и они начинают, хотя бы хохмя, предлагать какие-то абсурдные варианты, среди которых оказываются и вполне добротные намеки на оригинальное решение поставленной задачи. Все сообща тут же включаются в отбор и шлифовку при полном игровом удовольствии от происходящего (подчеркнем - игровом, а стало быть свободном от того пошленького самодовольства, которое неизбежно возникает по ходу самовыражения одной из наших «ложных личностей»).) ...

3. Неукоснительное выполнение социо-игрового условия: обеспечивать вариативность результатов групповых работ – совмещать с выполнением другого условия: принципиальной сравнимостью всех результатов для участников каждой из групп. (Пояснение данной профилактической хитрости будет, по сравнению с предыдущими, более пространным, поэтому ему посвящен отдельный параграф, следующий сразу же за этим.)

К невысказываемости художественного замысла

Итак, заранее составленные всем классом сообща перечни «форм выражения» способствуют тому, что демонстрация групповых результатов наполняется импровизационной вариативностью. Но смысл и ценность импровизаций становятся внятными для их зрителей только тогда, когда тема показов для всех рабочих команд одна и та же – то есть при явной «здесь-и-сейчас» сравнимости условий работы всех команд.

Однако, к сожалению, среди учителей есть странное «поветрие» - разным группам давать разные задания. Например, одной – работу с первым параграфом учебника, другой – со вторым и т. д. При этом ошибочно предполагается, что демонстрация результатов одной команды автоматически будет усвоена всеми остальными.

Социо-игровая режиссура (или драмогерменевтика – кому как нравится) в этом вопросе занимает четкую позицию: эффективность работы учеников в малых группах определяется сравнимостью результатов. Если одна команда получила для работы первый параграф учебника, то, как правило, этот же параграф следует дать и другим командам. Тогда любое отступление импровизаторов от собственного понимания смысла данного параграфа каждым из школьников будет довольно быстро обнаруживаться с последующим решением – «принять к сведению» или «навсегда отвергнуть». И при этом, в какие бы заблуждения наш ученик временно ни впадал, он все же будет двигаться в правильном направлении, которое – даже с точки зрения герменевтов академического толка – только и сможет привести его к истинному, неформально-эмоциональному, личностно-уникальному пониманию.

Так что, если учитель, читающий эти заметки, стремился экономить на своих уроках время и потому давал разным группам разные задания, то после того, как он наконец-то узнал и о социо-игровом стиле обучения, и о герменевтике академического толка, повторять подобное на своих уроках больше не будет. Надеясь на это.

Добавим еще, что демонстрация не одного, а нескольких показов на одну тему – отличная профилактика досадного «зацикливания» того или иного ученика на одной из собственных «любимых идеях», воплощенных в черновой и «скороспелой» версии (а на уроке они только «скороспелыми» и могут быть, что вполне нормально).

/Конспективно: Об эмоциональности участников. Но разнообразие вариантов

приводит к анигилированию скороспелых эскизных вариантов. Отрицая друг друга, они актуализируют исходный текст. Исходную сверхзадачу автора изучаемого текста. Это важно для работы с художественными текстами. Очередная подсказка Тютчева: мысль изреченная есть ложь. Невысказываемость художественного замысла.

Поэтому аннигиляция важна, для того, чтобы не заикливаться на скороспелках и чтобы смысл продолжал вариться и довариваться в голове и душе воспринимающего текст человека/.

О профессиональных подоплёках табличных построений

Ученическое продвижение по треугольничкам, как можно сказать и будет являться самым настоящим образовательным путешествием. Оно обычно происходит скачкообразно и непоследовательно. И у каждого ребенка траектория путешествия оказывается индивидуальной.

Повторим, что само движение, как правило, обеспечивается включенностью двигательных побуждений (или деловых действий) каждого ребенка в окружающую его групповую работу (что отражается в содержании боковых маркировок), и ее включенностью в выполнение той или иной герменевтической процедуры (содержание и последовательность которых указаны в верхней и нижней маркировке).

Любое из герменевтических процедурных звеньев (см. вертикальные «столбцы») в таблице сопрягается с тремя психическими ипостасями: активностью двигательной (от стадии побуждения до осознанного управления собой – см. верхний ряд ячеек), зрительной (от непроизвольного и примитивного всматривания до пронизательной и разносторонней зоркости – см. средний ряд) и речевой (от малоуправляемого «потока сознания вслух» до «умного вслушивания» в свои собственные высказывания – см. ячейки нижнего ряда).

Индивидуальность траекторий «образовательного путешествия»

Одновременная ученическая включенность и в коммуникативно-деловую работу группы (с одной стороны), и в «процедурную герменевтику» (с другой) позволяет каждому ребенку в наиболее благоприятных условиях посещать то один треугольничек, то какой-то из соседних. И каждый раз ученик оказывается именно там, где ему «здесь-и-сейчас» быть лучше всего...

Обратим особое внимание, что скачки в его личном продвижении несколько не будут мешать соседям, которые трудятся с ним бок о бок в их общей команде. Так же и ему самому не будут мешать индивидуальные траектории его соседей. Скорее наоборот, разница траекторий обычно идет только на пользу общему делу (см. параграф о «разношерстности»). Один в команде, например, все еще пытается найти новую странность, а другой уже начинает прикидывать, как же всем им предполагаемый смысл (который, вообще-то, пока еще не найден) заданного отрывка получше инсценировать...

Особо отметим, что во время «путешествия» переход в соседний треугольничек иногда оказывается затрудненным, и эти возможные сопротивления отображены изгибами пунктирных линий.

Впрочем, переход из одного полусектора в соседний иногда будет даваться тому или иному ученику довольно легко, как нечто само собой разумеющееся, а в другой раз - с большим скрипом. Зная это, учитель должен быть готов к тому, чтобы то одного, то другого ученика на таком «заколдованном месте» вовремя подтолкнуть в нужном направлении. Ведь учителю нужно реализовать на своем уроке все три

постулата социо-игровой педагогики (см. стр. ??). А для этого необходимо, чтобы каждый из учеников под тем или иным предлогом, но нашагался сперва по левому крылышку драмогерменевтической бабочки (иначе ничего толкового может и не выйти), а потом обязательно и по правому (иначе совокупность всех ученических наработок может оказаться «пустышкой»).

Педагогу в своей работе на уроке хорошо бы иногда брать пример с повара и – почаще «помешивать, чтобы не пригорало». Для этого ему иногда придется прибегать даже к каким-то прямолинейно-волевым способам воздействия. А все для того, чтобы весь «сноп» индивидуальных траекторий в нужный момент направить в нужную сторону (или на другой бок – для равномерной прожарки – перевернуть).

Например, категорично (то есть с металлом в голосе) сообщить: «Время истекло: обживание закончено. Теперь по эстафете будем называть найденные странности! Кто первым начнет рассказывать, что ему кажется странным? И кому он захочет передать эстафету? . . ».

И даже если в первой – запретительной – части этой тирады у учителя и будет сквозить этакая нарочитая «свирепость», ученики абсолютно точно поймут, что их учитель «не шутит», и что категоричность его команды - самая что ни на есть настоящая, которой лучше всего подчиниться добровольно и сразу.

Работа малых групп как альтернатива фронтальным формам обучения

Вот мы на уроке (например, физики) у десятиклассников. Учитель объединяет учеников в несколько малых групп (по 3-6 человек). После того, как все, оборудовав себе командное рабочее место, соответствующим образом рассядутся, каждой команде выдается одна и та же схема (например, «Взаимодействия между проводниками с током»).

Даже с первого взгляда видно, что у десятиклассников тут же зажигается ситуационный интерес, и работа, что называется, «закипает». Присмотримся к подробностям возникшей образовательной ситуации.

В одной группке все начинается с того, что кто-то решительным движением подвигает к себе полученный от посыльного листок со схемой. Тогда как у соседей сначала звучат какие-то энергичные распоряжения (например, кому и куда нужно подвинуться или как кому рассестись вокруг схемы, чтобы всем было видно). Находятся и такие, кто в это же самое время, никого не слушая и особо не обращая ни на кого внимания, просто всматривается туда, куда ему хочется. А кому-то из их соседей интереснее всего, оказывается, смотреть именно туда, куда тычет пальцем другой его сосед по команде. Ну и, конечно, в каждой команде найдутся те, кто свою работу начнет с громких размышлений вслух, а кто-то – обычно «из робкого десятка» – предпочтет сначала послушать других, а потом присоединиться к чему-то из услышанного.

Так обычно начинает закручиваться нормальная групповая работа, в которой действия одного, как правило, помогают определяться действиям другого. И в таблице-БАБОЧКЕ найдется соответствующий полусектор для каждой из этих ученических реакций, так же, как и для всех последующих, которые будут возникать в ходе той или иной герменевтической процедуры, направленной на развитие включенности учеников в освоение нового материала.

И какими бы ни были эти ученические реакции, если они произвольны, то вполне законны – это во-первых. А во-вторых, при социо-игровой «режиссуре урока» между произвольными действиями учеников и произвольной реакцией учителя какого-то особого диссонанса не возникает. Тогда как при фронтальной работе с классом – будь то объяснение, опрос или «беседа» учителя на уроке – многие из естественно-произвольных реакций учеников оказываются причиной

методических сбоев, от которых учителю частенько становится не по себе, и он, впадая в некий профессиональный коллапс, начинает приписывать своим ученикам различные «злые умыслы».

Демьянова уха учительского технократизма

Предел мечтаний любого педагога – умение учеников вполне осознанно двигать себя, видеть себя, слышать себя. Результат этот «многослойный», и возникает он не сразу и не вдруг. Двойное прохождение «цепочки герменевтических процедур» (размещенной в верхнем колонтитуле левого и правого крыла), как правило, обеспечивает ситуационное освоение учениками этих многослойных умений – двигать себя, видеть себя, слышать себя – на конкретном уроке.

Почему всего лишь ситуационное? Да потому, что оно, будучи тесно связано с подлинным пониманием, иным быть и не может. Ведь подлинное понимание – как нам уже много веков не устает втолковывать традиционная герменевтика – есть не какой-то там окончательный результат, а, как сейчас говорят, – исторически развивающийся и личностно детерминированный процесс, конкретные результаты которого всегда ситуативны и относительны.

То есть, понимание - как велосипед, который либо несется вперед (процесс), либо лежит на боку (результат). А вымпелы и медали за те победы, которые на нем были совершены, – всего лишь знаки-реликты, свидетельства о прошлых скоростях, когда-то принесших победу, но самими скоростями – увы! – уже давно не являющиеся.

К ранее приведенной поварской аналогии добавим другую аналогию, тоже из кулинарной области: сравним обучение школьника с ежедневным приемом пищи. Известно, что наесться впрок – сразу на неделю или на несколько лет вперед – нельзя. Будет несварение желудка. Тогда как идеал многих учителей – на каждом своем уроке интеллектуальную пищу, предусмотренную школьной программой, скармливать классу, что называется, и поплотнее, и пожирнее, и погуще. Не случайно их уроки для кого-то из учеников становятся настоящей «демьяновой ухой».

Конечно, для современных учителей отношение к знаниям, как к пище в буквальном смысле слова – непривычно (а зря!). Зато им не привыкать к стремлению работать так, чтобы вышло как-нибудь «потехнократичнее». Вот и получается, что урок - это своего рода операция по вшиванию в мозг учеников неких информационных чипов, перечень которых строго установлен той или иной образовательной программой и утвержден в Министерстве самим каким-нибудь Карабасом-Барабасом. Так ученика чипами нашпигуют, что потом удивляются: почему это он бледный какой-то, на белый свет смотрит без радости и вообще – «человеческий образ совсем потерял»?

Неужели учитель к своей обязанности обучать не может относиться как-то по-другому и буквально воспринимать мудрость подсказок родного языка? Раз знания – пища, то любая булочка или конфетка, должна быть откушена, разжевана (не методистом или учителем, а самим учеником), и не просто проглочена, но обязательно переварена – и вы только подумайте (о ужас!) – до вонючих испражнений. Но ведь иначе нельзя. Иначе заворота кишок не миновать...

Заветная дверца за нарисованным очагом в каморке папы Карло

Готовя нам свои кушанья, повара, далеки от мысли предъявить едокам претензии за уничтожение их кулинарных изысков и наверняка бы расстроились, оставаясь приготовленный ими, например, бифштекс в целостности и сохранности в желудке одного из посетителей. Мало того, поваров, разумеется, вообще не заботит, на что уйдут калории приготовленного ими обеда - на посещение ли спортзала,

компьютерные развлечения или на чтение Платона в подлиннике. Иными словами – на креативную, когнитивную или всего лишь на репродуктивную деятельность отведавшего их угощений индивида.

И учителям давно бы пора почаще брать с них пример. Тогда ставшие дежурными в педагогике бесконечные разговоры то о «разгрузке содержания образования», то о «бесполезности сведений для дальнейшей жизни ученика» - глядишь, и рассосутся сами собой. Ведь все они зиждутся на том, что знания (подобно румяным бифштексам и аппетитным кексам) будут всю оставшуюся жизнь камнем лежать у несчастного ученика в «желудке» его памяти. Поэтому вопрос о его обучении, по сути, и сводится только к тому, как бы эти самые «бифштексы» ему в желудок (то есть, в память) в максимальном количестве понадежнее и побыстрее загрузить...

Но есть учителя, кому претит технократический подход к своей профессии. Их интересует не дисциплина, при которой учителю вести уроки удобнее, и не абстрактная успеваемость, ожидаемая администрацией, а то, как каждый ученик потихонечку осваивает – «здесь-и-сейчас» – зону своего (именно своего!) ближайшего развития. А потому и относятся эти учителя к получению школьниками знаний, как к усвоению тех самых «калорий», что столь необходимы для их очередных самостоятельных шажков к постижению своей собственной сущности (в телесных, социальных или духовных её ипостасях).

Так вот, опыт работы с учителями-экспериментаторами показывает, что предложенная в таблице-БАБОЧКЕ вертикальная и горизонтальная маркировка изогнутых столбцов и строчек для кого-то из них становится весьма своевременным подспорьем. В их интуитивных поисках она оказывается той самой потайной дверкой, что была скрыта за нарисованным на холсте очагом в каморке папы Карло. За этой дверкой их учеников будут ждать настоящие чудеса образовательных путешествий, неожиданных открытий, удивительных озарений...

Соблюдение последовательности как показатель профессионализма

Для герменевтов не секрет, что некоторые дети весьма чутко реагируют даже на малейшие нарушения учителем той естественности, которая присуща самому протеканию многоступенчатого процесса понимания. Поэтому специально для учителей эта естественность зафиксирована в последовательности герменевтических процедур. И учительские отступления от этой последовательности (пусть всего лишь по незнанию) приводят к тому, что некоторые из школьников нет-нет, да и впадают в «ученическую кому».

Психологический контекст процедур обучения

Обычно учителя, рассчитывая на уже достигнутый учениками уровень знаний, предпочитают на своих уроках «брать быка за рога». Они начинают с того, что просят детей или что-то показать (на карте, схеме, в учебнике и т. д.), или ответить на поставленный (наводящий или сущностной) вопрос.

Некоторые ученики с легкостью оправдывают эти учительские ожидания, но есть и те, кто почему-то обязательно начинает путаться. Наконец, есть и такие, кто (видимо, чтобы очередной раз не позориться перед собой и сверстниками) и вовсе сразу объявляют себя «отказниками», так что, несмотря на «достигнутый уровень знаний», ни вразумительного ответа, ни отчетливого показа от них не добиться.

А дело тут все в нарушении процедурной последовательности. Вглядимся еще раз в таблицу. В ней можно обнаружить подсказку и для подобных ситуаций.

Чтобы у ученика не возникало особых трудностей с речевой деятельностью,

учителю нужно сначала дать ему возможность удовлетворить своё побуждение подвигаться и побуждение повсматриваться. Мало того – когда он заговорит, то услышать его смогут только те, кто на других уже как следует «нагляделся», и как следует – все на том же уроке – «надвигался».

Если еще раз приглядеться к БАБОЧКЕ, то станет понятно, что ученику гораздо легче со своего места выкрикнуть (то есть подсказать) тем, кто вызван к доске и стоит перед классом, чем самому, оказавшись в их числе, правильно ответить или показать то, что требуется. И услышать ошибку в ответе соседа легче, чем её же обнаружить в собственной речи...

Но почему же – удивляются некоторые учителя – есть дети, которые могут сразу и правильно показать и ответить все, что нужно учителю? Почему им не требуется каких-то специальных этапов, и они и без всякой особой пропедевтики (сначала как-то по-особому подвигаться и вдоволь повсматриваться) – начинают довольно связно говорить?

Во-первых, как известно, типы нервной деятельности у детей разные. У одних раскочка протекает степенно, у других - молниеносно. Но и в том, и в другом случае она – эта самая раскочка – обязательно происходит. Есть ученики, которые успевают и подвигаться, и по сторонам глазками пострелять (недаром их иной раз пострелами и называют), пока учитель свое наглядное пособие разворачивает и с мыслями собирается. Вот они могут сразу начать тараторить, да так, что не остановить (что, вообще-то, плохо - ведь нам нужен не «поток говорения», а отстаивание собственного замысла).

Во-вторых, есть ученики, которым учителя на уроках практически не нужны. Они могут довольно легко осилить школьную программу практически самостоятельно. Таких учеников немного, но в каждом классе они есть. А вот всем остальным ученикам (среди которых могут быть и пострелы) профессиональная учительская помощь совершенно необходима.

Впрочем, многие учителя (по меткому замечанию Л. К. Филякиной) только о том и мечтают, чтобы ученики в классе все как один обходились без их учительской помощи. И не только мечтают, но и ведут себя соответствующим образом, что вносит в большинство школьных уроков изрядную долю самого настоящего абсурда.

Если в детских прятках бытует шутливое «кто не спрятался, я не виноват», то на школьных уроках детям чуть ли не ежечасно приходится слышать от учителя нечто подобное, но уже без всякой тени юмора: «Кто в новом материале не разобрался, [чур!] я не виноват».

А в-третьих, вряд ли кто станет отрицать, что ответы пострелов частенько очень поверхностны, и все учителя об этом хорошо знают. Но все равно сплошь и рядом эксплуатируют эти невольные реакции учеников-торопыг – то есть, при подготовке к уроку продолжают рассчитывать, что по ходу объяснений нового материала будут очередной раз «наступать на грабли» скороспелых ответов своих торопыг. Этим учителям, видите ли, так работать сподручнее. Однако и их ученикам, и эффективности их уроков это на пользу явно не пойдет.

О профессиональной грамотности учителя

Представим: идёт обычный школьный урок. И в его режиссуре оказывается пропущенным звено, связанное или с двигательной активностью учеников, или с возможностью для них всматриваться во все, что им интересно, или с организацией речевой деятельности. В результате часть учеников остается за бортом урока. Но учитель не представляет себе, как исправить ситуацию. От беспомощности он пускается в грозные разносы, риторические отчитывания и бесконечно взывает к совести детей...

А профессионал поведет себя просто грамотно. Вспомнив о естественных законах поведения или заглянув в таблицу-БАБОЧКУ, он постарается диагностировать ситуацию и, обнаружив прореху, вернется к пропущенному звену, внося необходимые коррективы в то или иное задание.

Если каждое учительское задание будет так или иначе (то есть не обязательно прямолинейно, «в лоб») соответствовать последовательности этапов-процедур, отраженных в горизонтальной и вертикальной маркировке, то путешествия всех детей за своим индивидуальным пониманием изучаемого материала будут на данном уроке обеспечены. Причем для каждого ученика – по особой траектории.

Напомним, что подсказки учительскому профессионализму, расположенные на крыльях БАБОЧКИ, условно можно разделить на процедурно-герменевтические и коммуникативно-деловые. Условно – потому, что только их парные перемножения друг на друга позволяют получать замечательную социо-игровую эффективность (что и выражается наличием ячеек на местах пересечений вертикальных и горизонтальных «подсказок»).

К процедурно-герменевтическим и коммуникативно-деловым подсказкам мы уже неоднократно обращались, раскрывая их роль в грамотном выстраивании «режиссуры урока». К ним следует добавить еще и ту, что «спрятана» в соотношении содержания центрального маркировочного столбика (так называемого «тельца» БАБОЧКИ) к боковым (левому и правому) маркировочным столбикам (они выделены черным фоном на краях крыльев). Смысл этой подсказки в следующем: сначала учителю нужно дать некий выход личным произвольным побуждениям учеников (левый край таблицы), затем обеспечить возможность произвольного восприятия каждым из учеников работы (и работ!) других (центральная вертикаль таблицы). Вот тогда даже самые слабые ученики начнут, «как по маслу», довольно складно и бойко отвечать и так же ловко и увлеченно показывать. А все потому, что по особому, своему собственному замыслу-толкованию начнут «с толком, с чувством, с расстановкой» и двигать, и видеть, и слышать самих себя.

И результат не заставит себя долго ждать: варианты их личных толкований вызовут неподдельный и вполне деловой интерес у окружающих сверстников – даже у тех, которые, казалось бы, по успеваемости гораздо сильнее. Моменты такого единения учеников на школьном уроке весьма важны для осознания каждым из них своей принадлежности к поколению сверстников (что на разных этапах предстоящей жизни для многих теперешних детей будет определять силу психотерапевтического чувства собственной защищенности).

От примитивности побуждений к ученической осознанности

Как-то в Лыткаринском детском садике шестилетки работали с репродукцией картины А. К. Саврасова «Грачи прилетели». Работа шла малыми группами и, разумеется, по герменевтической цепочке.

Одной из групп по жребию досталось такое задание – показать смешную историю. Но не абы какую, а такую, чтобы все угадали исходную картинку – «Грачи прилетели». И дети показали сценку. Действительно очень смешную. Её сюжет хотя и был связан с картиной Саврасова, но уж очень с неожиданной стороны. Они показали сценку про тех поросят, которые живут в том самом сарае, крыша которого виднеется за покосившимся забором, изображенном на первом плане в картине «Грачи прилетели»! Такой вот подарок искусствоведам.

Одно дело, когда ребенок говорит первое, что ему пришло в голову по поводу картинки. Это уровень произвольного побуждения (внешний край левого крыла БАБОЧКИ). И совсем другое, если ребенок вместе со своим соседом по команде договорился играть сценку о поросятах. Здесь ему приходится действительно как-то

по-особому двигать себя, чтобы соответствовать собственному замыслу (найденному индивидуально или сообща).

Чтобы замысел, усмотренный «малой группой» в картине Саврасова, стал виден в сценке, которую они договорились показывать, каждому необходимо стараться и двигать, и видеть, и слышать СЕБЯ вполне осознанно. Тогда замысел не просто будет виден зрителям, он начнет – в прямом смысле слова – приковывать их внимание.

Особо отметим, что когда зрителям, наблюдающим работу исполнителей, становится интересно считывать их задумку, то их «зрительская» деятельность оказывается связанной с «видеть-слышать» других (что отражено в центре таблицы-БАБОЧКИ). Мало того, что каждый из детей увидел (читай – понял) своё, глядя на работу других, они начинают приближаться к углублённому видению (читай – пониманию) – и своего замысла, и степени своей договоренности с другими, и своего понимания ситуации, и к подлинному пониманию самого себя...

Конечный результат занятия, построенного по таблице-БАБОЧКЕ – помочь ребенку научиться слышать себя. В обычных ситуациях дети (как и учителя!) себя ведь не слышат. Зато когда после нескольких герменевтических процедур с некоторыми детьми это все-таки происходит, то они, «прыгая выше головы», осваивают зону ближайшего развития, подавая своим сверстникам весьма завидный пример. А все благодаря социо-игровому стилю обучения, построенному по тем самым советам, которыми нашпигована таблица-БАБОЧКА, чтобы учителя и воспитатели в различные критические моменты своей профессиональной деятельности с помощью собственной интуиции могли бы их оттуда извлекать.

© В. М. Букатов, 2009 г.

=====