



РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ФГБОУ ВПО ТЮМЕНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

О. С. ЗАДОРИНА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА
(С ТРЕНИНГОМ ПУБЛИЧНОГО
ВЫСТУПЛЕНИЯ)

Учебное пособие



Тюмень
Издательство
Тюменского государственного университета
2013

УДК 37.0:808.51
ББК 4404
3156

О. С. Задорина. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА (С ТРЕНИНГОМ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ): учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2013. 164 с.

Предлагаемое пособие направлено на формирование необходимых компетенций по курсу «Педагогическая режиссура» и содержит конспекты лекций по дисциплине, материалы для практикума, задания для самоконтроля.

Пособие разработано для студентов всех форм обучения направления «Педагогическое образование».

Рабочая программа дисциплины размещена на сайте Университета: <http://utmn.ru/> и в разделе web-кабинета информационной системы Института дистанционного образования: <https://iside.distance.ru> «Учебно-методическое обеспечение».

Рекомендовано к печати Учебно-методической комиссией Института психологии и педагогики.

Рецензенты: **И. Н. Емельянова**, д-р пед. наук, зав. кафедрой общей и социальной педагогики ТюмГУ

М. В. Жабровец, канд. пед. наук, зав. кафедрой режиссуры Тюменской государственной академии культуры, искусств и социальных технологий, заслуженный работник культуры РФ

Ответственный

за выпуск: **А. В. Трофимова**, зав. отделом учебно-методических ресурсов Института дистанционного образования ТюмГУ

ISBN 978-5-400-00912-9

© ФГБОУ ВПО Тюменский государственный университет, 2013
© О. С. Задорина, 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	4
Глава 1. Педагогическая деятельность как область искусства.....	6
§1. Представления о педагогике как искусстве в истории образования.....	6
§2. Общность и различие актерско-режиссерской и педагогической деятельности. Понятие о педагогической режиссуре.....	20
§3. Художественные роли педагога. Артистизм в структуре личности педагога.....	35
Резюме	56
Вопросы и задания для самопроверки	57
Глава 2. Композиция педагогического события и речи педагога.....	59
§1. Понятие о композиции в педагогике. Композиция различных этапов педагогического события.....	59
§2. Композиция речи. Мастерство публичного выступления	69
§3. Тренинг публичного выступления	81
Резюме	96
Вопросы и задания для самопроверки	97
Глава 3. Педагогические аспекты режиссуры.....	99
§1. Педагогическая мизансцена.....	99
§2. Педагогический темпоритм.....	109
§3. Личность педагога-режиссера.....	127
Резюме	141
Вопросы и задания для самопроверки	143
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	144
ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ.....	146
Тесты для самоконтроля.....	146
Ключи к тестам для самоконтроля.....	154
Вопросы для подготовки к зачету.....	154
ГЛОССАРИЙ.....	156
СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	161

ПРЕДИСЛОВИЕ

Курс «Педагогическая режиссура» призван способствовать овладению необходимыми в профессионально-педагогической сфере умениями и навыками, расширению границ профессиональной компетентности, педагогического мастерства и педагогической культуры современных педагогов.

Материал теоретического и практического характера направлен на развитие аналитических, прогностических, коммуникационных, рефлексивных и других педагогических умений и способностей; создание условий для обеспечения личной заинтересованности ученика, воспитанника в процессе образования и наполнения образовательного процесса личностными смыслами.

Курс входит в профессиональный цикл дисциплин, модуль «Профессиональная культура учителя». Для его освоения используются знания, умения и виды деятельности, сформированные на предыдущем уровне образования в процессе изучения таких дисциплин, как «Общие основы педагогики», «Основы воспитания», «Общая психология», «Культура речи» и др., а также понятия и категории педагогики, воспитания, психического развития личности.

Целью курса выступает создание условий для формирования педагогического мастерства учителя.

Задачи курса:

- формирование представлений о современной ситуации в образовании, актуализирующей изучение теории и практики педагогической режиссуры; сущности, предмете и задачах педагогической режиссуры, творческих педагогических технологиях, позволяющих реализовать положения педагогической режиссуры;
- знакомство со способами создания целостного, обладающего научно-художественным единством педагогического процесса;
- развитие рефлексивно-оценочного сознания будущего педагога и необходимых для деятельности педагогических умений.

- По окончании курса студенты должны
- **знать** сущность, принципы, психолого-педагогические механизмы, содержание, методы педагогической режиссуры;
 - **уметь** видеть возникающие в реальной действительности проблемы образования и искать пути их рационального решения, используя современные творческие технологии педагогической режиссуры;
 - **владеть** современными способами педагогического мышления и деятельности, методами оценки эффективности процесса и результатов обучения с учетом принципов педагогической режиссуры.

Первая глава раскрывает сущность педагогики как области искусства, общность и различие актерско-режиссерской и педагогической деятельности, причины пристального внимания педагогов к театральной сфере. Раскрываются понятие педагогической режиссуры и сущность художественных ролей педагога: сценариста-драматурга, режиссера, артиста.

Вторая глава дает представление о композиции педагогического события и речи педагога, раскрывает цели, задачи, содержание различных этапов композиции. Рассматривается содержание речевого мастерства публичного выступления. Предлагаются упражнения для речеголового тренинга.


В третьей главе рассмотрены некоторые педагогические аспекты режиссуры: педагогическая мизансцена, педагогический темпоритм, их сущность, функции, особенности. Раскрываются требования к личности педагога-режиссера, его ведущие задачи, даются рекомендации по эффективной реализации принципов педагогической режиссуры.

В книге встречаются маркеры — особые обозначения.



Изображение пишущей руки  обозначает специальные термины из области педагогической режиссуры;



изображением восклицательного знака  помечены важные мысли и правила, соблюдение которых необходимо в практике педагогической режиссуры.

ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЛАСТЬ ИСКУССТВА

Цели и задачи главы

Сформировать представление о педагогике как области искусства. Обозначить функции педагогической режиссуры в современной практике образования. Раскрыть суть основных художественных ролей педагога.

Рекомендации по самостоятельному изучению главы

Изучить лекционные материалы, соотнести их содержание с личным педагогическим опытом, обратить особое внимание на специальные термины из области педагогической режиссуры (они помечены маркером с изображением пишущей руки) и на правила (маркер с изображением восклицательного знака), соблюдение которых важно для реализации принципов педагогической режиссуры.

§1. Представления о педагогике как искусстве в истории образования

Проблема соотношения в педагогике науки и искусства. Великие педагоги прошлого (Я. А. Коменский, И.-Г. Песталоцци) о педагогике как искусстве. Причины, позволяющие считать педагогику искусством, по К. Д. Ушинскому. А. С. Макаренко и В. Н. Сорока-Росинский о взаимосвязях педагогики и искусства.

Теоретики и практики педагогики XX-XXI веков о взаимосвязях педагогики и искусства. Эволюция представлений о педагогике как искусстве.

Сегодня уже никто не подвергает сомнению научный статус педагогики. У нее есть собственный предмет; для его изучения применяются объективные методы исследования; зафиксированы объективные связи (законы и закономерности) между факторами и процессами, составляющими предмет изучения; установленные законы и закономерности позволяют предвидеть (прогнозировать) бу-

дущее развитие изучаемых процессов, производить необходимые расчеты.

Однако педагогика имеет двойственную природу. Ее можно считать не только наукой, но и искусством. **Это синтез науки и искусства, знания, мастерства.**



Суть педагогики как искусства проявляется в поиске и нахождении соответствия, уравнивания; приведении в состояние гармонии «свойств» предмета, личности учителя и личности ученика, а также творческом «приспособлении» к педагогической ситуации. Практическая педагогика как искусство неповторима и всегда идентифицируется с конкретным человеком — учителем, его индивидуальным стилем педагогической деятельности. Вместе с тем высокое искусство воспитания опирается на научные знания.

Содержание педагогики нельзя постигнуть и тем более нельзя научиться эффективно действовать в педагогическом пространстве без опоры на опыт, традиции, здравый смысл, интуицию; умения встать на позицию другого, тонко сочетать требовательность с уважением; понимания всей сложности и неоднозначности процесса взращивания личности.

Вопрос о том, что суть педагогики возможно постигнуть не только с научных, но и художественно-эстетических позиций, с позиций искусства, очень давно волновал многих педагогов, психологов, философов, ученых самых разных предметных областей.

Есть множество книг, названия которых свидетельствуют о постоянном стремлении теоретиков и практиков педагогики представить ее объемно, в разных ракурсах. Это «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко, «Поэзия педагогики» М. О. Кнебель, «Педагогическая симфония» Ш. А. Амонашвили, «Педагогика как любовь» О. Казанского и др.

Еще знаменитый чешский педагог **Я. А. Коменский** (1592-1670) в заголовке книги «Великая дидактика», увидевшей свет в 1654 году, определяет ее содержание как «универсальное искусство учить всех всему ... кратко, приятно, основательно», тем самым поднимая дидактику над сугубо рациональной сферой и ставя ее наравне с величайшими проявлениями человеческого духа.



Я. А. Коменский не называет конкретные причины, позволяющие считать дидактику искусством, он лишь пишет, что искусство обучения «не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода». В обращении к читателям педагог приводит слова Григория Назианзина (ок. 330-390) — греческого раннехристианского теолога, писателя, одного из «отцов» католической церкви, которые в немалой степени проливают свет на эти причины. Слова эти следующие: «Образовать человека, существо самое непостоянное и самое сложное из всех, есть искусство из искусств»¹. Итак, сложность и динамичность процессов, происходящих с человеком, дают права дидактике называться искусством.

Великие педагоги прошлого, называя педагогику искусством, не проводили границы между понятиями «искусство воспитания», «искусство образования», «искусство обучения», «педагогическое искусство», употребляли их как синонимичные (эта же ситуация прослеживается часто и сегодня). Одним из первых педагогов, кто сделал попытку содержательного раскрытия оснований считать педагогику искусством, был **К. Д. Ушинский** (1824-1871). В статье 1857 года «О пользе педагогической литературы», сравнивая искусство медицины и искусство воспитания, он утверждает, что ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого

¹ Ян Амос Коменский. Великая дидактика // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 242-477.

слова: ни той, ни другой *нельзя выучиться*, как выучиваются математике, астрономии, анатомии и прочим наукам¹.

В своем фундаментальном труде 1867-1869 годов «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К. Д. Ушинский продолжает эту мысль и определяет еще несколько причин, которые, по его мнению, позволяют говорить о педагогике как об искусстве.

1. Первая причина связана с трактовкой Ушинским самого *понятия* искусства. По его мнению, педагогика является искусством потому, что стремится удовлетворить величайшую из потребностей человека и человечества — стремление к *совершенствованию природы* человека — его души и тела; а идеал этого искусства есть совершенный человек. Причем К. Д. Ушинский отмечает, что этот идеал является вечно достигаемым и никогда вполне не достижимым.
2. Вторая причина заключается, по К. Д. Ушинскому, в том, что педагогика связана с *творением будущего*. Она имеет своей целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность, — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, *чего еще нет*.

Здесь можно заметить некоторое недооценивание роли науки, и в частности — ее способности делать предположения, строить прогнозы. Конечно, у искусства больше возможностей в этом, но абсолютно отрицать способность науки изучать то, чего еще нет, но может появиться, было бы неправильно.

3. Третья причина опосредована требованиями, которые педагогика предъявляет к воспитателю: как искусство она, кроме знаний, требует *способности и склонности*.

К. Д. Ушинский называет искусством всякую *практическую деятельность*, «*стремящуюся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека*, то есть тем потребностям, которые принадлежат исключительно человеку и составляют исключительные черты его природы». В этом смысле пе-

¹ Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1988. С. 160-177.

дагогика для него «первое, высшее из искусств», «самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое»¹.

В XX веке размышления о связи педагогики с искусством традиционно связывают с именем **А. С. Макаренко (1888-1939)**, который, однако, прямо нигде не писал о том, что педагогика — это искусство. Скорее, он с удивительным упорством утверждал обратное: «Мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта», — писал Макаренко².

И все-таки именно ему мы обязаны усилением внимания к вопросам особой, «артистической» подготовки педагогов, к необходимости преподавания педагогической техники и педагогического мастерства в педагогических учебных заведениях, к тому, что будущих педагогов необходимо учить владеть голосом, жестом, мимикой, позой, выражению чувств: гнева, восторга, обиды и других. Вспомним признание педагога в том, что он «сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить фразу «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса»³.

Макаренко одним из первых обратил внимание на то, что если учитель иногда «притворяется», это не должно оцениваться как что-то негативное. Когда оказание педагогического воздействия одним только естественным чувством, лишенным педагогической заданности и воздействующей сверхзадачи, не приводит к желаемому результату, необходимо сознательно выстроенное, созданное, сконструированное в соответствии с ситуацией поведение. «Педагог *не может не играть*. Не может быть педагога, который не умел бы играть ... ученику *надо* иногда продемонстрировать мучение души, а для этого *нужно уметь играть*», — пишет он в статье «О моем опыте». Однако Макаренко строго разделяет сценическую игру, ко-

¹ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1990. С. 7-38.

² Макаренко А. С. О моем опыте // Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 260-261.

³ Там же.

тору он определяет как внешнюю, и педагогическую игру, отражающую внутренние процессы, происходящие с учителем: «Нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединить с этой игрой вашу прекрасную личность. Это не мертвая игра, техника, а настоящее отражение тех процессов, которые имеются в нашей душе»¹.

Решая вопрос о том, что составляет суть педагогики, русский и советский философ, педагог и психолог **П. П. Блонский** (1884-1941) в книге «Курс педагогики» пишет, что «воспитание как искусство подобно всякому искусству, есть творчество, вытекающее из недр личности воспитателя, который отнюдь не ремесленник, но художник-творец ... Каждый индивидуальный случай требует особого приспособления к себе, и педагогики как общеобязательной техники воспитания нет: педагогика должна быть делом личного творчества каждого воспитателя»². В 1917 году в статье «Задачи и методы новой народной школы» П. П. Блонский спрашивает: «Разве есть один, а не тысячи способов хорошо дать урок на данную тему?.. Почему учитель, как живая личность, отсутствует в классе и держит свою душу на замке от детей? Почему перед детьми так часто скучающий профессионал? Лишь живая душа оживит души. Говори же, говори, учитель; может быть, час твоего увлечения — самый поучительный час для детей. Всколыхни их сердца, дай им глубокое впечатление ... В школе должно быть побольше ярких, красочных часов ...»³. Для взглядов П. П. Блонского характерно глубокое и обоснованное решение вопроса о соотношении искусства и теоретических знаний в педагогике. Ученый был убежден, что в педагогике одинаковую значимость имеют и умение, и талант, и теоретические знания.

Российский педагог XX века, которого также волновали эти вопросы, — **В. Н. Сорока-Росинский** (1882-1960). В его книге «Шко-

¹ Макаренко А. С. О моем опыте // Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 261.

² Цит. по Вульфова Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: уч. пособие. М.: УРАО, 1997. С. 109.

³ Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. М.: Просвещение, 1979. Т. 1. С. 37.

ла им. Достоевского», опубликованной уже после смерти педагога, есть глава, где он с энтузиазмом пишет о «породистых» учителях, предлагая их типологию. Цель создания этой типологии автор обозначает так: каждый педагог должен определить, какой он породы, чтобы знать свои сильные и слабые стороны и учитывать эти особенности, «как учитывает стрелок свою дальнорукость, как бывает осторожен в сумерках близорукий». А директора и завучи должны помогать каждому из преподавателей и не возлагать на них «бремен неудобноносимых».

Одна из «пород» учителей, по В. Н. Сорока-Росинскому — это педагоги-артисты, те, кого «у эллинов называли вдохновителями». Правда, он сразу же оговаривается, что названия «вдоховитель» и «артист» кажутся ему слишком пышными для такой скромной деятельности, как педагогическая, и поэтому удобнее их называть «интуитивистами», ибо главное их свойство — способность действовать по вдохновению, по наитию, по интуиции. Из этого свойства В. Н. Сорока-Росинский выводит сильные и слабые стороны такого типа учителей. К слабым он относит: зависимость работы от настроения, часто плохую подготовку к уроку, неаккуратность, неспособность довести урок до надлежащего завершения в силу того, что педагог, увлекаясь, «комкает план». В качестве сильных сторон называются: хорошая восприимчивость, диалектическое восприятие мира, хорошо развитая эмпатия, умение заинтересовать учеников, способность к творчеству.

Об этих учителях В. Н. Сорока-Росинский пишет: «История на их уроках похожа на серию увлекательных фильмов, география — на путешествия по чудеснейшим странам, а природоведение позволяет каждому школьнику почувствовать себя Тарзаном или Маугли среди дружественных или враждебных ему зверей ... Такие учителя уроки иногда ведут так, что у них и повторение пройденного, и изучение нового материала сливаются как-то совершенно органически, а класс напоминает симфонический оркестр, где под руководством дирижера каждый инструмент ведет свою партию, никто из музыкантов не бывает забыт и где сам дирижер время от времени играет лейтмотив». Далее он отмечает, что если подобные учителя пройдут суровую и длительную школу самовоспитания, самодисциплины и критического к себе отношения, они смогут стать тем, кем могут и

должны быть — «артистами в преподавании и истинными вдохновителями для превращения школьников в настоящих людей»¹.

В середине XX века тему взаимосвязей в системе «педагогика — искусство» активно разрабатывают немецкие ученые: Р. Альт (эстетические средства, методы анализа и изображения в педагогике), Г. Мюльштедт (художественные элементы в языке обучения), М. Гаусманн (дидактика как драматургия обучения), Л. Клигберг (эстетика дидактического процесса). В 1981 году **Л. Клигберг** в книге «Проблемы теории обучения» поднимает вопрос об искусстве как цели, содержании и средстве образования. «Дидактика — это не только теория обучения, — пишет он, — но и, кроме того, «учение об искусстве специфической организации процессов формирования личности». Искусство, наряду с наукой, языком, историей, идеологией и техникой, называется им той силой образования, которая в своих многообразных взаимоотношениях создает «мир образования». Л. Клигберг обращает внимание на то, что как процесс языковой деятельности обучение в определенной степени подчиняется закономерностям драматургии, правилам «языковой ролевой игры». «Еще Гете заметил, что драма представляет собой «диалог в действиях», поэтому хотя и рискованно, но все же справедливо рассматривать дидактический процесс, являющийся, в сущности диалогом, также и с позиций драматургии. При таком рассмотрении обучение тоже есть «пьеса», «драматическое развитие» которой, однако, не всегда следует в той или иной степени зафиксированным или предугаданным устным ролям действующих лиц»².

Интересна мысль Л. Клигберга о том, каждый школьный урок представляет собой дидактическое единство в процессе обучения, нечто относительно целое, оформленное и замкнутое в себе. Поскольку в построении школьного урока есть красивые и менее красивые решения, постольку «дидактическое структурирование школьного урока предусматривает не только научную проницательность и дидактическое мастерство, но и орган для своей пропорциональности

¹ Цит. по В. Н. Сорока-Росинский. Школа им. Достоевского. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. С. 207.

² Клигберг Лотар. Проблемы теории обучения. М.: Педагогика, 1984. С. 17, 161.

и гармонии, своего ритма и напряженности, своей интонации и музыкальности, одним словом, для своей эстетики»¹.

В 80-90-е годы XX века яркие статьи известного писателя, педагога, представителя педагогической журналистики и публицистики **С. Л. Соловейчика** (1930-1996) дают возможность в ином ракурсе рассмотреть проблему «педагогика: наука и искусство, наука или искусство?» Соловейчик отказывается от обоих союзов и утверждает, что педагогика, будучи наукой неточных понятий, является *наукой об искусстве* воспитания, об искусстве сотрудничества с детьми, о развитии таланта к воспитанию детей. «Наука — это бегство от чуда, по известному слову Эйнштейна, а воспитание, искусство непременно содержат в себе какое-то чудо. Как это совместить? Может ли наука оперировать ненаучными, туманными понятиями вроде «сердце» и «любовь»? Может... Педагоги, стараясь быть «научными», пытаются иногда обойтись без неточных понятий — любовь, сердце, — но без них ничего ни объяснить, ни предсказать, и наука перестает быть наукой. Точным языком о воспитании не скажешь — получается ненаучно. Наоборот, когда мы говорим об искусстве воспитания ненаучным языком, мы ближе к правде и, следовательно, ближе к науке»².

Соловейчик показывает принципиальную разницу между педагогикой и другими науками: «Все науки стремятся к безличному, общему, а педагогика безличной быть не может, ее нет вне личности. Все науки бесстрастны. А бесстрастная педагогика ненаучна. Пожалуй, это единственная наука, которая признает тайну, интуицию, судьбу, оставаясь при этом строгой наукой. Тайны искусства невозможно раскрыть, они всегда останутся. Но важно признать их, указать на них, не бояться слова «тайна», отличать постижимое от таинственного и не сбрасывать последнее со счетов, а научиться использовать его»³.

Особое внимание различным аспектам педагогического искусства уделяют учителя-новаторы, прежде всего Ш. А. Амонашвили,

¹ Там же. С. 176.

² Соловейчик С. Педагогика — наука неточных понятий // Школа сотрудничества. Практическое руководство для тех, кто хочет стать любимым учителем. М.: Первое сентября, 2000. С. 14.

³ Там же.

Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов, и такие исследователи, как В. А. Кан-Калик, И. А. Зязюн, Ю. Л. Львова, Ю. П. Азаров и др.

Для **Ш. А. Амонашвили**, например, педагогика — мера всех наук, мера самой жизни, божественная культура мышления, высочайшее из всех искусств, искусство, которое носит вселенский характер. И медицину, и философию можно осмыслить как педагогику, ибо «не существует науки, которая не служит воспитанию, не существует искусства, которое не служит воспитанию, не существует музея, который не служит воспитанию, становлению человека»¹. Ш. А. Амонашвили утверждает, что детям надо давать возможность, общаясь с учителем, ощущать себя его равноправными соратниками, чувствовать, что они нужны педагогу, что без них педагогу трудно. Поэтому задача педагога — поверить самому и «заставить» детей поверить в то, что все происходящее на уроке — правда. «Если я хочу, чтобы дети, сидящие за партами, смотрящие мне в глаза, ожидающие от меня чего-то важного, действительно радовались каждому школьному дню, воспитывались и обучались, не думая о том, что воспитываются и обучаются, я должен заботиться о том, чтобы нить наших деловых отношений была непрерывной и прочной... Я должен набраться смелости и *сыграть неповторимую роль педагога-актера*. А суть этой роли заключается в том, что деловые отношения между мною и детьми не должны терять для них своей правдивости, лишать их чувства свободного выбора, чувства исключительности своего участия в деятельности на уроке», — пишет педагог в «Педагогической симфонии»².

Шалва Александрович рассматривает урок как важный отрезок жизни детей, как то время, в течение которого ребенок *как бы сам собою* может стать лучше, добрее, человечнее, подняться над самим собой. Артистизм педагога проявляется в ненавязчивости, изяществе, скрытости усилий по совершенствованию ребенка.

Артистизм педагога для **Е. Н. Ильина** не просто особенность учителя, но наиважнейшее учебное средство. «Разбудить знание, которое уже есть, столь же важно, как и дать новое. «Разбудить» — не

¹ Амонашвили Ш. Образ и образование // Педагогика культуры. 2005. № 2. С. 10.

² Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония: в 3 ч. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1993. Ч. 1. С. 154.

сказать ученику: «Ну-ка, вставай и отвечай», — пишут Е. Н. Ильин и соавтор многих его уроков театровед С. В. Мертенс. — Это поактерски изящно прикоснуться к его памяти, вызвать ответную реакцию, когда не выплеснуться уже невозможно. В основе такого прикосновения — непростое искусство включить ассоциативное мышление. Приемы — самые разнообразные: от многогранного образа и динамичного сюжета, вызывающего эмоцию через интеллект, до всепроникающего лиризма, способного затронуть, скажем... строчками Блока, «усыпленные жизнью струны...»¹.

В. Ф. Шаталов, размышляя о том, что значит «владеть классом», в книге «Точка опоры» отвечает на этот вопрос так: «Прежде всего это искренняя заинтересованность, увлеченность рассказчика-учителя тем сюжетом, который он развивает. Сколько бы раз он ни повторял свое объяснение (пусть 20 лет!), оно должно звучать для ребят как откровение. И никак иначе! Ученикам подавай страсть, темп и неподдельное вдохновение... Путь к их уму лежит через чувство»².

В конце XX века размышления об основаниях для определения сути педагогики через понятие «искусство» все больше смещаются из сферы «область деятельности» (педагогика как искусство) в сферу «субъект деятельности» (педагог как артист).

С. Л. Соловейчик, сравнивая педагогическую профессию с профессией музыканта, врача, пишет, что у последних есть короткие процедуры перед началом деятельности, своеобразный ритуал, который помогает «войти в роль». Такого ритуала, к сожалению, часто не бывает у учителя. «Хирург перед операцией долго моет руки — собирается с силами и духом. Пианист в день концерта, бывает, не ест, почти не разговаривает — сосредоточивается. У педагога же этих спасительных процедур нет — он должен быть готов к уроку со звонком. Ему, словно актеру за кулисами, кричат: «Ваш выход!», а нельзя даже подгримироваться, потому что все его зрители — в первом ряду партера. Он входит в свет сорока двойных прожекторов детских глаз, и их лучи пронизывают его насквозь»³.

¹ Ильин Е. Н., Мертенс С. В. Давайте соберемся. М., 1996. С. 8.

² Шаталов В. Ф. Точка опоры. М.: Просвещение, 1987. С. 111.

³ Соловейчик С. Л. Вечная радость. М., 1986. С. 6.

Кроме того, в XX веке усложняется представление о художественных ролях педагога. Появляется много работ, рассматривающих деятельность педагога не только как артиста, но и как сценариста-драматурга, и как режиссера педагогического процесса.

Педагогику и искусство роднит прежде всего общий предмет-познание и преобразование, совершенствование человека.

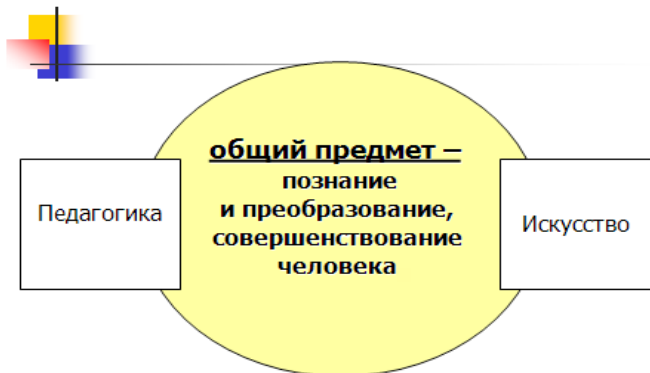


Рис. 1. Предмет педагогики и искусства

Сегодня мы все больше утверждаемся в мысли, что процессы становления личности, самореализации — во многом непостижимые, неразгаданные, несмотря на многовековую историю развития педагогики и ее приходу к стадии технологичности. При том что педагогической науке известны методы и приемы влияния на сознание, чувства, способы деятельности и поведение человека в целом, это знание отнюдь не гарантирует достижения запланированного результата.

Определение оптимального соотношения и вариантов взаимодействия логико-гносеологических и эмоционально-образных элементов применительно к конкретной предметной области, теме и ученикам позволяет педагогике подняться до уровня искусства. И при этом ее научный потенциал не утратится, а только углубится.

Педагогическая деятельность является искусством, если искусство понимать как *«специфическое средство целостного самоутверждения человеком своей сущности, способ формирования*

«человеческого» в человеке»¹. Деятельность педагога, поднятая до уровня искусства, придает черты искусства всему образовательному процессу. Назовем некоторые из них.

- слабая формализованность гуманитарной практики образования. «Внутренний мир человека далеко не вполне доступен наблюдению и почти недоступен для опыта», — писал М. Горький²;
- невоспроизводимость, не копируемость отдельных элементов опыта и результатов;
- неожиданность ракурсов во взглядах на мир и человека, которые возникают в педагогическом пространстве и удивляют своей необычностью и новизной;
- значимость нюансов, полутонов, не до конца проявленных чувств и настроений, состояния души, сложных душевных переживаний и порывов;
- богатство и красота проявлений внутреннего мира человека как критерий ценности деятельности и один из показателей качества образования;
- преобразование и открытие действительности, постижение сущностной стороны явлений, событий и смыслов как один из важнейших результатов образования;
- реализация фундаментальной человеческой потребности в гармонии, красоте, уравновешенности, ритмичности;
- завораживающая одухотворенность, иногда даже восторженность, с которыми педагог делится своим богатством с учениками;
- наличие эффекта последействия, когда после завершения педагогического общения продолжается процесс работы со смыслами, понимания, наполнения идеями, появления личностных смыслов.

Режиссер С. Соловьев в одной из телепрограмм на канале «Культура» сказал как-то о Юрии Башмете — знаменитом альтисте: «Когда он берет четыре ноты, кажется, что смысла в этом нет никакого. Это просто сотрясение воздуха определенным способом. Но после этого ты понимаешь, что жить стоит. И в этом смысл». И после об-

¹ Кононенко Б. И. Культурология в терминах, понятиях, именах. М., 1999. С. 97-98.

² М. Горький. Что такое наука? // Горький и наука. Статьи. Речи. Письма. Воспоминания. М.: Наука, 1964. С. 28.

щения с талантливыми педагогами, настоящими виртуозами своего дела, тоже остается ощущение, что стоит жить, стоит изучать жизнь в богатстве ее проявлений, и вместе с тем остается ощущение загадочности, неясности того, «как это сделано», как это получилось, как удалось достичь такого результата.

Черты искусства не являются изначально присущими педагогической деятельности. Но педагогическая деятельность может стать искусством. Это происходит тогда, когда процесс педагогического взаимодействия осознается и переживается педагогом как удивительная возможность раскрытия внутреннего потенциала способностей учащихся. Тогда педагог понимает, что он — тот человек, который может повлиять на то, что из ребенка выйдет хороший специалист, отличный семьянин, настоящий гражданин. Общение с педагогом будет тем началом, которое приведет учеников к написанию стихов или к появлению желания стать летчиком, учителем или кем-то еще. В настоящем педагог оказывается способным увидеть предтечу будущего, понять и (или) почувствовать, как определенное воздействие на ученика и взаимодействие с ним повлияют на перспективы его творческого роста.

В этом случае у педагога возникает личностная интерпретация явлений образования, педагогического процесса, всей культуры и чувство обостренной ответственности за то время жизни, которое ученик проводит рядом с ним.



Искусство педагога как *знак профессионального мастерства* — это способность подниматься над деталями организации образовательного процесса до высот, позволяющих рассматривать его в целостности и всеобщности взаимосвязей, ракурсов, нюансов, исходя при этом не только из логики учебных дисциплин, но из необходимости помочь ученику в постижении устройства мира, общества, жизни, понимании себя в их контексте, достижении своих целей.

Педагогическая деятельность как искусство наполняет процесс педагогического взаимодействия духовной осмысленностью явлений и событий, «открывает человека для откровения» (Л. И. Лурье), приводит к взаимопониманию, душевной теплоте человеческих взаимоотношений, позволяет их сохранять даже «на расстоянии», когда

непосредственных контактов уже нет. Творческая атмосфера педагогического события, гармония душевных состояний педагога и ученика рождают уникальную возможность проникновения в суть предметов и явлений. Человек оказывается способным постичь то, чего не мог постичь ранее. Появляются чувство эстетического удовольствия, удивление и восхищение красотой пути к Истине через Нравственность; увеличивается вероятность осознанного, охотного выбора учеником этого пути. За счет возможности педагогического искусства нести в себе широкий спектр воздействия на чувства, волю в сознании учащихся модифицируется образ мира в целом, что приводит к более осмысленным и прочувствованным отношениям личности с окружающей действительностью.

И сегодня интерес к интеграции театрального искусства и педагогики не исчезает. Доказательством выступает разработка новых направлений на границе театральной и общей педагогики: «школьная театральная педагогика» (О. А. Антонова); «драмогерменевтика» (В. М. Букатов, А. П. Ершова,); «актерско-режиссерская педагогика» (О. С. Булатова (Задорина)); «гносеодрама» (В. В. Воробьев, В. Ю. Пузыревский); «акмеодрама» (И. В. Юстус).

§2. Общность и различие актерско-режиссерской и педагогической деятельности.

Понятие о педагогической режиссуре

Общие черты актерско-режиссерской и педагогической деятельности (содержательный, инструментальный, целевой признаки и др.). Специфические особенности деятельности педагога и артиста. Проведение взаимообогащающих параллелей между педагогикой и театральным искусством. Цель и перспективы проведения таких параллелей.

Понятие о педагогической сверхзадаче. Система К. С. Станиславского и ее значение для педагогической деятельности и творчества. Развитие идей К. С. Станиславского в режиссерской теории действий П. М. Ершова. Система совершенствования педагогического мастерства В. А. Кан-Калика. Педагогическая интерпретация идей П. М. Ершова в творчестве А. П. Ершовой и В. М. Букатова.

Режиссура как искусство создания гармонически целостного художественного произведения. Педагогическая специфика режиссуры. Цель и принципы педагогической режиссуры.

Назовем черты, сближающие педагогическую и сценическую или актерско-режиссерскую деятельность:

1. **Содержательный признак** — коммуникативность, ибо общей основой является взаимодействие, живое сотрудничество разных индивидуальностей.
2. **Инструментальный признак** — личность творца и его психофизическая природа как инструмент воздействия.
3. **Целевой признак** — воздействие человека на человека и вызов определенного переживания у партнера.
4. **Процессуальные характеристики** — творчество осуществляется в обстановке публичности, регламентировано во времени; результат творчества динамичен; наблюдается общность переживаний актера и зрителя, актера и режиссера, педагога и ученика; объект воздействия является одновременно и субъектом творчества, сотворцом; творчество носит коллективный характер.
5. **Структурный признак** — в обоих видах творчества происходят анализ материала, с которым предстоит работать; определение проблем, противоречий; рождение замысла, разрешающего противоречия; воплощение; анализ результата; корректировка.

Работа над уроком у педагога и ролью у актера происходит в рамках трех периодов: 1) **репетиционный** — у актера, **доурочный** — у учителя. Это период, когда в воображении, в мыслях, в ощущениях деятеля создается образ. Образ героя — у актера, образ урока — у учителя; 2) **технический**. Период, когда разумно, расчетливо выверяется материал и подчиняется собственному творческому заказу деятеля. Закрепляется, «обкатывается» на репетициях роль актера, учитель внутренне «репетирует» урок, уточняет его замысел, фиксирует его ход, составляет план; 3) **период воплощения творческого замысла**. Работа актера на спектакле, учителя — в классе.

6. **Концептуальные признаки:**

- наличие элементов работы, не поддающихся автоматизации, самостоятельного и свободного творчества;
- осуществление социальной функции — функции воспитания;

- присутствие интуиции, чутья, вдохновения;
- наличие у деятеля специфических профессиональных эмоций;
- необходимость непрерывной внутренней работы (тренировочной и «над предметом»).

7. Требования к личности творца.

На известное сходство актерских и педагогических способностей указывал в свое время А. С. Макаренко, а также исследователи Ф. Н. Гоноволин, Ю. П. Азаров, Н. В. Кузьмина, Ю. Л. Львова, В. А. Кан-Калик и др. На эту же особенность обращал внимание К. С. Станиславский. Основные способности, необходимые и для творчества актера, и для продуктивного творчества педагога, таковы: развитое воображение, внимание, эмпатия, подвижность, заразительность, выразительные способности, обаяние, способность к импровизации, владение рефлексивными механизмами, осознание собственной индивидуальности; способность к созданию художественного замысла взаимодействия, способность к диалогу в совместном творческом поиске с учениками (зрителями).

**Педагогическую и сценическую деятельность
сближают:**

1. Содержательный признак
2. Инструментальный признак
3. Целевой признак
4. Процессуальные характеристики
5. Структурный признак
6. Концептуальные признаки
7. Требования к личности творца

Рис. 2. Общие черты педагогической и сценической деятельности

Различия в деятельности педагога и артиста связаны в первую очередь с тем, что педагог играет сам себя, его чувства рождаются в результате реальных раздражителей, а деятельность происходит в границах реально существующего.



Специфика актерских проявлений в деятельности педагога состоит в том, что он не перевоплощается каждый раз в новую личность, а остается самим собой, и именно его личностные качества, его духовное богатство — основная сила его труда.

Целью заимствования элементов театральной педагогики в профессиональной подготовке учителя является не воспитание актера, но *педагога с качествами актера, которые проявляются в зависимости от педагогических задач.*

Кроме внутренней общности педагогической и актерской видов деятельности, есть и другие причины, которые заставляют рассматривать взаимосвязи театрального и педагогического мастерства.

Для актеров и режиссеров умение заинтересовать, «завести» зрителя — вопрос выживания. Именно поэтому этот аспект в актерско-режиссерском искусстве проработан очень хорошо. Умение заинтересовать, мотивировать ученика на познавательную деятельность также имеет первостепенную важность и в педагогическом деле. Отсюда пристальное внимание педагогов к ключевым составляющим театрального искусства: **общению, действенной выразительности; мизансцене.**

Человеческая культура существует, передается и развивается благодаря той или иной форме общения людей друг с другом. В театре представлены три типа общения:

- 1) *нелегальное* общение зрителей друг с другом во время спектакля;
- 2) *фиксированно-ритуальное*, predetermined общение актеров на сцене, когда у каждого есть текст роли, который он обязан озвучить, драматургом определены отношения между героями и т. д.;
- 3) *импровизационное*, подлинное общение на сцене, когда, несмотря на фиксированность событий пьесы и звучащего текста, то, что происходит на сцене, кажется возникающим спонтанно, «здесь и сейчас», и волнует зрителей. Возникновение такого общения возможно благодаря высочайшему мастерству актеров и режиссеров. Этот тип общения на сцене изменяет тип общения в зрительном зале с нелегального на сочувствующее, сопереживающее, соучастующее. Зрители начинают жить с персонажами единой жизнью, граница между вымыслом и реальностью размывается.

Все эти типы общения представлены и в образовательной среде. Во время объяснения или опроса педагога может происходить фиксированно-ритуальное общение, цель которого — создать види-

мость учебно-воспитательного процесса, «отыграть» положенное время, озвучить тексты учебников и программ. При этом ученики (студенты) играют роль статистов, могут заниматься своими делами, шептаться, перебрасываться записками, играть.

Когда же педагогу интересно то, что он делает и говорит, и он прикладывает усилия к тому, чтобы и ученики добровольно заинтересовались этим, они становятся учениками-импровизаторами, и интерес к происходящему неизменно активизируется. Ученики, которые сначала были только равнодушными зрителями, становятся заинтересованными зрителями, а затем начинают сами активно участвовать в процессе, извлекая при этом информацию гораздо более объемную, чем просто при лицезрении ритуала.

Забота о смене псевдообщения на сцене (у доски) и нелегально общения в зале (в классе, учебной аудитории, лаборатории, актовом или спортивном зале школы) на общение подлинное, импровизационное, увлекающее всех присутствующих, роднит профессию режиссера с профессией педагога, хотя пути достижения этого у них разные.

Жизнь человека можно рассматривать как цепочку определенных действий. Актерско-режиссерское искусство строится на убеждении, что если человек чего-то действительно хочет, то это практически как-то выразится. Если неясны побуждения, это влияет на неясность действий. Но попутное или параллельное совершение действий простых и ясных помогает неясному побуждению проявиться. Чтобы найти «зерно роли», ее смысловой центр, актеры совершают много попутных действий. Этого лишены зрители в зале и ученики в классе. На уроке педагог волен выбирать — посадит ли он учеников в «зрительный зал», и они будут только зрителями, или во время урока каждый будет искать свой, выраженный в действиях образ, «зерно».

И наконец, каждая ситуация так или иначе пространственно размещена, обозначена в мизансцене. Изменяя мизансцены, мы можем изменять ситуации. Внимание педагога к динамике поз, взглядов учеников, пространственному размещению участников взаимодействия относительно друг друга предполагает создание, изменение или сохранение сложившихся мизансцен. Когда же мизансцены однообразны, это чаще всего позволяет обнаружить неестественность поведения людей и более или менее подневольное исполнение ими ритуала (П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов).

При анализе драматургического материала, стремлении понять, зачем и как надо исполнителю произнести те или другие слова пьесы, в театре давно пользуются термином К. С. Станиславского **«задача персонажа»**. Актер, исполняющий роль, определяет цепочку задач своей роли, ищет «приспособления» для воплощения задач персонажа, которые скрыты за словами пьесы и определяют необходимость произнесения именно этих слов. Причем работа артиста над ролью движется от простых и нехитрых задач к сложным, не укладывающимся в словесные определения. А когда роль «не идет», артист делит ее на все более мелкие кусочки, пытаясь сыграть все задачи так, чтобы они сложились в **сверхзадачу** роли (то есть образ). Такой синтез мелочей приводит артиста к победе.

В работе учителя тоже большое внимание уделяется выбору, определению цели урока или отдельного его этапа. Но при этом часто отсутствует ориентация на синтез планируемых целей с объективными мелочами поведения, а также их диалектическую взаимосвязь, на возможные сюрпризы в соотношении целей учителя с интересами учеников.

Для возникновения «рабочего» самочувствия необходимо сосредоточиться не только на ведущей задаче урока, его идейно-познавательном и воспитательном замысле, но не забывать и о **сверхзадаче** обучения. Задача любого конкретного урока — лишь звено в сложном, длительном процессе обучения школьников. Сверхзадача позволяет понимать учебные факты с точки зрения их перспектив и потому более тонко, разумно.

Будущему педагогу важно научиться ставить перед собой сверхзадачу своих действий, чтобы конкретные задачи текущего момента, технологические процедуры не дробили воспитательный процесс, не расчеловечивали его.



Сверхзадача педагогическая — стратегическая цель учебно-воспитательного процесса, которую ставит педагог, проектируя развитие учеников; учительский стратегический план.

Сверхзадача позволяет понимать факты с точки зрения их перспектив, ставить творческие задания для учеников в определенный научный, мировоззренческий, нравственный контекст. При различных вариантах реализации сверхзадачи ее суть — в утверждении человеческого в человеке, в том, чтобы помочь ученику подняться над самим собой.

Учение о сверхзадаче составляет одну из частей знаменитой системы К. С. Станиславского, рассматривающей природу творчества через природу человека-творца. В системе впервые решается вопрос сознательного овладения подсознательным, произвольным процессом творчества. Систему К. С. Станиславского называют наукой о том, как, опираясь на объективные законы, развивать различные способности (не только сценические). В силу этих обстоятельств педагогам стоит обратиться к изучению данной системы.



Рис. 3. Основные принципы системы К. С. Станиславского

Смысл актерского творчества К. С. Станиславский видел в том, чтобы на сцене убедительно и правдиво воплотить «жизнь человеческого духа». В окружающей действительности именно действия делают «видимыми» чувства, мысли, состояния человека. Поэтому К. С. Станиславский в конце концов пришел к выводу, что актер «театра переживания» должен быть не мастером переживаний и эффектных движений, а мастером действий. Он должен так владеть единым целенаправленным психофизическим процессом (психикой и мускулатурой), чтобы его действия легко «прочитывались» зрителем. Самой большой опасностью для «искусства переживания», по К. С. Станиславскому, является стремление актера по заказу испытать «нужные» переживания и чувства. Тогда актер на сцене «купа-

ется» в своих чувствах, а искусство исчезает. На заключительном этапе своей режиссерской и театрально-педагогической деятельности К. С. Станиславский писал, что формирование у зрителей образа персонажа спектакля зависит во многом от того, какие конкретные (то есть физические) действия совершает актер на сцене.

Отношение К. С. Станиславского к узловым моментам режиссуры сценического действия явилось отправной точкой для многих исследований в области педагогического творчества, в частности, для решения вопроса о взаимодействии спонтанно-интуитивных и логически обоснованных компонентов в содержательной структуре урока.



К. С. Станиславский

Выдающийся теоретик театрального искусства П. М. Ершов (1910-1994) творчески развил идеи Станиславского и разработал режиссерскую теорию действий, которая изложена в книгах «Технология актерского искусства» (1-е издание: М., 1959; 2-е издание, исправленное и дополненное: М., 1992), «Режиссура как практическая психология» (М., 1972). Первая из названных книг посвящена рассмотрению конкретности человеческих действий, их составляющих «ступеней», естественных в жизни и обязательных для воспроизведения на сцене, каждая из которых отражает единство физического и психического, материального и духовного начал в поведении человека. Вторая книга имела подзаголовок «Взаимодействие людей в

жизни и на сцене». В ней, решая проблемы режиссерского искусства, П. М. Ершов изложил оригинальную систему параметров, позволяющую «измерять» (фиксировать) разнообразные случаи взаимодействия людей. Значение этой книги В. П. Симонов (автор вступительной статьи) увидел в том, что искусство театра обернулось моделью для изучения закономерностей межличностного общения.

Развитие последователями и учениками К. С. Станиславского учения о действии сделало возможным использование его не только в театральном деле, но и в прикладной физиологии, психологии, психиатрии, социологии и, наконец, в педагогике. Одним из первых педагогов-исследователей, кто обратил внимание на «теорию действий» П. М. Ершова, был В. А. Кан-Калик. Некоторые идеи «техники действий» легли в основу разработанной В. А. Кан-Каликом системы совершенствования педагогического мастерства¹.

Для поддержания и укрепления интереса педагогов к названной теории А. П. Ершова и В. М. Букатов предложили своеобразное переложение идей П. М. Ершова на язык, близкий и понятный учителям, то есть связанный с примерами возможного педагогического контекста использования в повседневной работе со школьниками, в книге «Режиссура урока, общения и поведения учителя» (М.; Воронеж, 1995; М., 1998).

Понятие педагогической режиссуры появилось в педагогическом языке во второй половине XX века в связи с расширением представлений о функциях педагога и необходимостью:

- образования в человеке целостного мира культуры,
- наполнения педагогического процесса богатством личностных смыслов,
- необходимостью сделать язык «педагогического действия» выразительным и живым.

Педагогической режиссуре сложно дать однозначное определение, так как она включает в себя несколько аспектов.

Педагогическая режиссура:



— *наука и искусство* создания гармонически целостного, законченного, обладающего научно-художественным единством педагогического процесса;

¹ Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

- *способ организации процесса познания* и переживания педагогического события, в ходе которого формируются духовные ценности и опыт творческой деятельности через сотворчество всех субъектов взаимодействия;
- *деятельность* по выстраиванию взаимодействия и взаимоотношений при работе с учащимися. Это может быть не только урок, но и перемена, деловой сбор, праздник, родительское собрание, конференция, педсовет — всюду, где собираются взрослые и дети с какой-либо педагогической целью, требуется профессиональный способ организации — педагогическая режиссура;
- *инструмент*, средство обеспечения личностной заинтересованности учащихся в процессе образования и наполнения образовательного процесса богатством личностных смыслов;
- *своеобразный профессиональный конструктор*. Педагогическая режиссура не дает единственно верный рецепт на все случаи педагогической жизни, богатой на ситуации и отношения, но обозначает и позволяет выбирать педагогические средства в соответствии с ситуацией «здесь и сейчас», пробовать, искать. Это профессиональный взгляд на особенности составляющих педагогический процесс компонентов с точки зрения способов их соединения и гармоничного сочетания. Недостаточно использовать на занятии наглядность, музыку, тексты и т. д. Важно найти «золотую середину», педагогически целесообразную и красивую пропорцию всех составляющих для максимального выявления главного и соблюсти знаменитое правило: «Минимум средств — максимум выразительности»;
- *разновидность практической психологии*, которая позволяет увидеть скрытые от внешнего взора нюансы отношений, опосредуемые внутренними механизмами развития личности.

Таким образом, педагогическая режиссура проявляется *внешне* — через логику событий, выражающихся в действиях, и *внутренне* — через построение внутренней психологической логики взаимодействия, логики переживаний «по поводу», в «предлагаемых обстоятельствах».

Педагогическую режиссуру можно рассмотреть и как деятельность педагога по разработке и воплощению *замысла педагогического взаимодействия*, обладающего гуманистическим потенциалом. Создание замысла — это основа первого, *проектировочного этапа действий* педагога как режиссера. Определим все этапы.

Этапы действий педагога как режиссера

№	Название	Содержание этапа
I	Проектировочный	Создание замысла педагогического действия и взаимодействия. Подготовка режиссерского плана-проекта педагогического события, определение его сверхзадачи, сквозного действия, цепочки событий, педагогического жанра. Выстраивание композиции педагогического события
II	Этап реализации режиссерского проекта	Действие и взаимодействие участников педагогического процесса, реализация проекта в конкретном времени и пространстве, уточнение вариантов реализации проекта в соответствии с обстоятельствами данного момента
III	Рефлексивный	Авторефлексия учителем реализованного проекта (своих действий, чувств и мыслей, настроения, творческого самочувствия). Рефлексия педагогом деятельности класса и отдельных учащихся, анализ диалогов, ситуаций, поведенческих и эмоциональных аспектов события. Рефлексия педагогом результатов творческой деятельности учащихся (анализ личностного продвижения каждого, причин успешности-неуспешности, оригинальности, креативности в выполнении заданий; значимости проблемы, темы события для учащихся)

Цель педагогической режиссуры — создание творческой образовательной среды как комплекса взаимодополняющих условий, которые необходимы для достижения образовательных целей. Такое управление близко к искусству (В. М. Шепель)¹. Близость творчества и управления отмечают и искусствоведы: «Как писатель создает образ? Он извлекает из действительности ее ведущие признаки, обобщает их... Вся остальная писательская работа происходит уже в читателе... Она совершается им самим... Но писатель стоит «у пульта управления» (М. Нечкина)². При использовании принципов педаго-

¹ См. Шепель В. Человековедческая сущность управления (идеология управленческой деятельности) // Народное образование. 2000. № 9. С. 41-50.

² Нечкина М. Функция художественного образа в историческом процессе // Содружество наук и тайны творчества: сб. статей / под ред. Б. С. Мейлаха. М.: Искусство, 1968. С. 71.

гической режиссуры происходит идеальное управление — когда внешне управления нет, а функции его выполняются. Каждый знает, что ему необходимо делать, и делает, потому что хочет этого.



Обратите внимание на постулаты педагогической режиссуры:

- любое педагогическое событие (урок, праздник, классный час и т. д.) есть действие и взаимодействие его участников;
- педагог как ведущий процесса должен быть мастером построения взаимодействий;
- педагогическое взаимодействие расписывается как действенная структура, то есть определяется: что и после чего должно происходить, с какой целью, в каких мизансценах, в каком темпоритме, что будет продуктивным, а что можно отбросить как лишнее, малоэффективное, в каком месте можно остановить работу учащихся по заданию, а где лучше дать возможность «дозреть» творческому продукту и, значит, оставить для этого заранее дополнительное время, где можно будет что-то подсказать ученикам, а где подсказка «навредит».

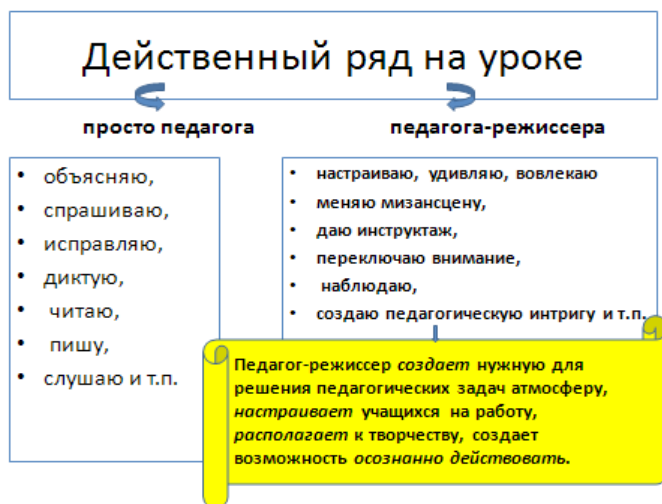


Рис. 4. Действенный ряд на уроке

Назовем конструктивные задачи педагога-режиссера:

- преобразовать (преобразить, изменить образ) материал содержания образования в материал учебно-воспитательный путем его художественно-педагогической интерпретации;
- создать «партитуру» (сценарий) события, в которой воплотится замысел, разработать композиционный план взаимодействия с подчиняющимися логическими и эмоциональными фрагментами;
- «примерить» возможности, которыми обладает «партитура», к конкретному классу и ученикам и определить, какое решение ускорит личностный рост конкретных учеников и коллектива в целом; продумать педагогический жанр события, интригу-завязку и другие компоненты сквозного действия;
- смоделировать диалогичность взаимодействия.

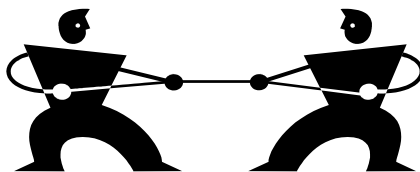


Принципы педагогической режиссуры:

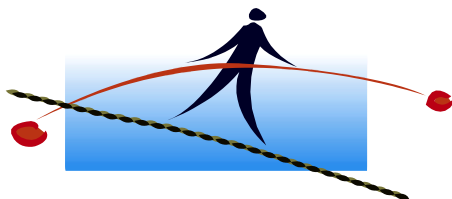
1. Принцип действенности. Любое педагогическое событие определяется как действие и взаимодействие его участников. Педагогическое взаимодействие представляется не текстом педагога, а событиями урока (или любой другой формы взаимодействия с учащимися), действиями педагога и учащихся.



- 2. Принцип противодействия.** Организация действия и его активизация связаны с организацией «системы противодействия»: созданием для участников трудностей, интересных преград, обозначением странных парадоксов, что требует от педагога введения стимулов для преодоления препятствий.



3. **Принцип единства научного и художественного характера педагогической деятельности.** Деятельность педагога рассматривается одновременно как научная и художественная, а целью использования в образовательном процессе научных и художественных элементов выступает расширение пространства смыслоотворения для участников.



4. **Принцип целостности.** В ходе создания и воплощения педагогического замысла важна целостность отдельных частей процесса и обоснование необходимости тех или иных действий, что возможно при наличии у педагога педагогической сверхзадачи. На появление целостной обобщенной картины мира влияет организованная педагогом взаимосвязь научных и художественных способов освоения мира, взаимодополнение его научных моделей и художественных образов.



5. **Принцип детального анализа.** Педагогическая режиссура обращает самое пристальное внимание на детали, нюансы взаимо-

действия участников, их восприятия, педагогической среды, в которой воплощается замысел.



6. **Принцип «сквозного действия».** Логика действий педагога, позволяющая определить педагогический жанр взаимодействия, выглядит как цепочка действий. Формулировка темы как главной проблемы урока — определение сверхзадачи и главной цели — разработка финала урока как его интеллектуального и эмоционального итога — разработка начала урока и всего событийного ряда. Если использовать терминологию К. С. Станиславского, педагог разрабатывает «сквозное действие», в котором все подчинено педагогической сверхзадаче. Сквозное действие — это нитка, на которую нанизываются бусинки — все детали урока. Основа, которая «закольцовывает» его начало и конец.



7. **Принцип интегративности.** Содержательной и структурной основой организации педагогического процесса с позиций педагогической режиссуры выступает педагогическая интеграция рациональной и эмоциональной сторон учебно-воспитательного процесса.



§3. Художественные роли педагога. Артистизм в структуре личности педагога

Урок как оригинальное педагогическое произведение. Понятие о художественных ролях педагога.

Педагог как драматург. Понятие педагогической партитуры. Стратегия и тактика урока. Элементы урока, подлежащие предварительному планированию.

Педагог как режиссер. Создание оригинального режиссерского замысла урока.

Педагог как артист. Педагогический артистизм как личностная и профессиональная категория. Сущность педагогического артистизма, его структура. Общая характеристика компонентов педагогического артистизма: культура педагога, эмоциональность, разнообразие способов реализации средств общения (вербальных и невербальных), способность импровизировать и др.

Роль педагогического артистизма в процессе педагогического общения.

Театральная энциклопедия определяет **режиссуру** как «искусство создания единого, гармонически целостного художественного произведения театрального искусства с помощью творческой организации всех элементов спектакля»¹. Умный и красивый урок (а именно он остается основной формой обучения в школе) тоже произведение искусства, педагогического искусства, в котором слиты воедино разум и эмоции, знания и интуитивные предчувствия. Нельзя не согласиться с В. И. Загвязинским, который пишет, что разработки, программы и учебники рассчитаны на некоего абстрактного, усредненного ученика, а в классе учитель работает с реальными детьми, неповторимыми в своем своеобразии. «И если учителю нет нужды в буквальном смысле переоткрывать истины науки и человеческого опыта, которые он должен передать своим питомцам, то их педагогическое открытие, конкретный вариант их изучения, способ контакта с ними он должен найти сам. И в этом смысле **каждый урок — оригинальное педагогическое произведение**»².

¹ Театральная энциклопедия: в 4 т. Т. 4. М., 1965. С. 563-564.

² Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Просвещение, 1987. С. 4-5.

В гуманистической педагогике принцип связи обучения с жизнью трактуется в нравственно-созидающем, воспитательном плане: отношение к уроку определяется тем, что это часть жизни ученика, которую он должен прожить полноценно. Урок **не является только рациональной конструкцией**, это творческое произведение педагога, в котором огромную роль играют личность педагога, его культура, эрудиция, изобретательность. В нем должны быть заложены авторская идея и замысел, выявляться индивидуальный стиль деятельности педагога.

Постоянно слышны мнения о том, что классно-урочная система и предметный принцип организации педагогического пространства изжили себя в прежних формах, и реализовать переход к универсальным знаниям с их помощью фактически невозможно. Однако следует различать урок как время урокодательства, поучения, озвучивания учебной информации как текста и урок как уникальную возможность образования человека в человеке, рождения образа человека, поиска и нахождения человеком самого себя. Репродуктивность, «выдавание» ученику определенной порции знаний, их замкнутость в границах учебного предмета — эти основные препятствия на пути к универсальным знаниям не являются сущностными признаками урока как такового. Если, по Амонашвили, ученик — это душа, ищущая свет, а учитель — носитель света, то урок — это пространство и время, в которых происходит их слияние, их единение. Если урок авторский, несет на себе печать личности учителя, то, называясь уроком, по сути он может быть и студией, и мастерской, и творческой лабораторией, и не вписываться в рамки строго установленного времени, не заканчиваться вместе со звонком. Динамичность, вариативность и разнообразие — такие же неотъемлемые составляющие урока, как и других форм организации педагогического процесса.



Красота и мудрость урока могут состоять из бесконечно малых нюансов: сочетания логики с фантазией, определенности и четкости с разнообразием скрытого, подразумеваемого за высказанным, богатства ассоциаций, неожиданного сближения удаленных, казалось бы, никак не связанных, на первый взгляд, явлений, теорий, понятий; красоты обретения неочевидной истины. Можно сказать, что **искусство современного урока** заключается в нахождении педагогом совместно с учениками таких форм творче-

ского взаимодействия, которые будут способствовать решению учебных задач и позволят не только устанавливать значения фрагментов содержания образования, но извлекать и переживать личностные и жизненные смыслы до анализа значений.

Если речь об уроке идет в контексте рассмотрения его как области искусства, то вполне логично изучить воплощение педагогом **художественных ролей** — *драматурга, режиссера и артиста*. Все они удаются благодаря разработке и реализации путей и способов, позволяющих решать педагогические задачи через систему не только рационально-логических, но и художественно-выразительных средств, через художественное воздействие на обучающихся.



Рис. 5. Художественные роли педагога

Рассмотрим содержание художественных ролей педагога.

Педагог как драматург. Процесс общения учителя с учениками начинается задолго до урока, уже тогда, когда учитель планирует предстоящее общение, определяет возможные подходы к уроку. Поскольку педагогический процесс есть действие, его планирование должно соответствовать законам человеческого взаимодействия. Таким образом, педагогическая драматургия как создание «воспитательно-сюжетной обстановки» (В. А. Кан-Калик), характеризующейся диалектичностью, напряженностью, должна присутствовать уже на стадии ориентирования, планирования учебно-воспитательного процесса.

Творчески работающий педагог, выступая драматургом урока, должен тот вариант, который предложен автором методического пособия, «оживить» в соответствии с реальными условиями или создать новый, конкретизируя для каждого класса общий замысел урока.



Замысел — это представление о педагогическом взаимодействии как специфической структуре *деятельности* педагога и школьников, их *общения и управления этими процессами* с точки зрения соотнесенности в содержании и структуре занятия объектов изучения (феноменов культуры) с личностью субъектов образовательного процесса, их переживаниями, ощущениями, «чувствованиями». Это мысленный поиск тех знаков-носителей, тех выразительных средств, которые будут выступать возбудителями не только интеллектуального напряжения школьников, но и их эмоциональной активности.

Создание замысла — это творческая деятельность педагога по организации материала жизненных ощущений, состояний и переживаний в целостную вещественную структуру, увеличивающую возможность появления понимания и обретения личностных смыслов в постигаемом, ответного отклика у ученика.

Замысел создается на основе привлечения контекста искусства и жизненного, духовного опыта субъектов образовательного процесса; обращения к широкому культурно-историческому осмыслению действительности.

Например, Ю. Л. Львова сравнивает замысел с узлом, соединяющим осмысливание учителем материала урока в свете его современного значения, его жизненной необходимости «с видением того, как его будут воспринимать ученики, какие импульсы пошлет им урок для продвижения их развития, с прицелом на личность каждого из них»¹.

Замысел педагога отражается в педагогической партитуре.

Под таким понятием, как «партитура произведения», употребляемым в искусстве и педагогике (в педагогике чаще как «партитура общения»), подразумевается выстраивание всех партий, всех голосов произведения (спектакля или урока) в единое неделимое целое, их целесообразная организация.



Партитура педагогическая — своеобразный сценарий педагогического действия, в котором отражена логика взаимодействия субъектов педагогического процесса. Содержание партитуры направляется на формирование социально ценностного

¹ Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя. М.: Просвещение, 1992. С. 39.

отношения к изучаемому объекту, организацию нравственного воздействия на учеников.

Партитура включает в себя определение сверхзадачи, «зерна» (направленности) урока и общего замысла их воплощения; выделение ведущих идей урока; сорасположение основных по мысли и силе эмоционального воздействия эпизодов урока, переплетение логической и образно-эмоциональной цепочек событий на нем; соотнесение материала с опытом учащихся; выбор стиля урока — логически-доказательного, эмоционального, полемического или иного, опору в организации урока на профессионально-личностные качества педагога, способности и возможности учащихся; выбор педагогических мизансцен; отбор средств подчеркивания кульминации урока и приемов создания его благоприятной атмосферы и гармоничности.

Создавая партитуру урока, важно определить не только то, что и как говорит учитель, но и что при этом делают он и его ученики, что могут чувствовать, как могут переживать трудности, скажут ли о них учителю, какую цель перед ними поставить, как подготовить их к восприятию и усвоению материала, какого уровня в овладении знаниями, умениями они способны достигнуть и как это можно проверить.

В педагогической партитуре должны найти отражение:

- тема урока как его главная проблема, основной вопрос;
- основная идея, сверхзадача урока и его цели;
- педагогический жанр урока;
- «интрига» и «эмоциональная завязка» в начале, средства подчеркивания кульминации урока;
- финал урока;
- основной событийный ряд урока;
- педагогические мизансцены (расположение участников педагогического процесса во время их совместной деятельности);
- возможный темпоритм работы на разных этапах урока;
- приемы создания благоприятной атмосферы.

В партитуре должны прослеживаться:

- сюжетно-драматическая «канва» урока — последовательность, общая логика изложения материала в соответствии с основной идеей урока, его сверхзадачей;

- схематичное представление эмоциональной «кривой» урока и подготовка «художественных деталей» (образных примеров, ярких вопросов, интересных фактов, средств подчеркивания кульминации урока и т. п.);
- развертывание «узловых» моментов урока во времени и пространстве (компоновка мизансцен урока в зависимости от его целей и компонентов, возможностей и необходимости перемещения, передвижения учителя и учеников по классу; определение примерного темпоритма частей урока);
- особенности использования необходимого наглядного и звукового оформления, в том числе манера поведения учителя, внешние формы выражения его эмоционального состояния, которые затем будут скорректированы непосредственной ситуацией воплощения; речь учителя, а также его костюм.

Несмотря на то, что всего предусмотреть нельзя, при разработке научно-художественного замысла урока необходимо продумывать, с чего педагог начнет общение, чем привлечет внимание, какими проблемными вопросами пригласит к диалогу, какими ситуациями вызовет стремление к творческому общению.

В ходе создания замысла очень важно ощущение *целостности процесса и обоснование необходимости тех или иных действий*. Достижение целостности возможно при наличии у педагога сверхзадачи. Основа формы всегда находится в содержании. Чтобы ответить на вопрос, как добиться целостности урока, сначала нужно ответить на вопросы, чего я хочу достичь и для чего я предпринимаю те или иные действия, что хочу сказать данным уроком (идея) и для чего это необходимо (сверхзадача)? Только после того, как педагог-драматург даст четкий и ясный ответ на эти вопросы, педагогу-режиссеру и педагогу-артисту будет легче искать и ответ на вопрос, как?

Можно выстроить иерархию сверхзадач: сверхзадача преподавания предметов определенного цикла (гуманитарного, естественнонаучного, эстетического и др.), сверхзадача изучения определенного предмета (литературы, географии, физики, музыки и др.), сверхзадача изучения определенной темы и, наконец, сверхзадача конкретного урока. Сверхзадачей конкретного урока может быть, например, укрепление уверенности ребенка в своих силах, творческих способностях, рост его авторитета в глазах товарищей.

При различных вариантах реализации педагогической сверхзадачи ее суть — в утверждении человеческого в человеке, в том, чтобы помочь ученику подняться над самим собой, стать самостоятельнее, ответственнее, научиться проявлять творческую активность, привить любовь и азарт к познанию, заложить запас прочности для дальнейшей жизни.

Следующий этап педагогического поиска — *рационализация отбора содержания образования* на основе ряда критериев:

- целостности и гармоничности структуры;
- определения ведущих положений, главных мыслей в структуре урока;
- соответствия возможностям как учителя, так и ученика;
- соответствия времени, на которое можно рассчитывать, имеющемуся оборудованию и дидактическим средствам.

Важным условием рождения педагогического замысла является способность учителя *перевоплощаться* и «видеть» фрагмент содержания образования глазами учащихся, предугадывая их возможную реакцию. Необходимо мысленно пережить предстоящее общение и через него вызвать необходимый творческий настрой, который поможет почувствовать предстоящую деятельность, как бы эмоционально погрузиться в нее.

Показательно для творческого процесса педагогического замысла стремление учителя соотнести материал урока с собственным личным опытом, который помогает эмоционально осветить материал, увидеть в нем новые связи и опосредования. Именно так материал деятельности и приобретает необходимую творческую привлекательность для самого учителя.

Затем на основе идеи и замысла ее осуществления определяются *конкретные учебно-воспитательные, познавательные, развивающие задачи* урока; происходит моделирование и мысленное «проигрывание» планируемых педагогических ситуаций.

Планируя будущий урок, педагогу необходимо и себя увидеть на нем, представить, каким он бывает, когда его мысль, воля и чувства творчески мобилизованы.

Разработка замысла — это выбор наиболее эффективных способов и средств обучения, воспитания, развития в соответствии с педагогической целью. Разработка и реализация учебно-воспитательного процесса, в котором рациональные и эмоциональные элементы бу-

дуг представлены в единстве и гармонии, в свою очередь предполагают необходимость сопряжения логических и эмоциональных элементов в самой творческой деятельности при разработке замысла. В этой деятельности внимание педагога направлено на три аспекта педагогического процесса:

- 1) видение с точки зрения *дидактических* возможностей. Это осмысление содержания взаимодействия исходя из его образовательного, развивающего потенциала, современного значения, определение направленности педагогического взаимодействия, педагогических целей и задач;
- 2) видение с точки зрения *гуманистического, нравственного, ценностно-смыслового* потенциала образовательного процесса. Это предполагает преодоление предметной замкнутости урока, выведение его содержания в широкий культурный контекст, поиск в содержании обучения ценностно-смысловой информации, направленной на духовно-нравственное развитие учащихся;
- 3) видение с точки зрения *художественно-эстетических возможностей* педагогического взаимодействия, что предполагает преобразование образовательного процесса с использованием законов художественного, категорий эстетического, использования языка искусства, обращения к образам, метафорам, чувственной сфере учащихся.

В совокупности эти ракурсы рассмотрения педагогического процесса создают возможность появления стереоскопического, многопланового видения явлений и создания урока или внеучебного мероприятия с таким же «стереоскопическим эффектом».

Своеобразный психологический механизм разработки замысла определяется словами «*расчет и вдохновение*». Сначала напряженная работа мысли, прикидки, педагогический расчет, а затем — прилив чувств, духовных и физических сил, окрашивающих работу радостью и желанием скорее дать задумываемый урок. При этом свобода педагога в выборе методических приемов при подготовке урока не освобождает его от необходимости следовать педагогической логике, целесообразности, определенным принципам построения урока как ориентирам «в способах достижения меры, гармонии, продуктивного взаимодействия в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, тенденций педагогического процесса»: гуманистичности, проблематичности, диалогичности, наглядности, гармо-

ничности. Принципы позволяют выявить связи в педагогическом процессе и определить на их основе содержание, методику проектирования и осуществления образования, обеспечивая возможность расширения смыслового и ассоциативного контекста урока. В совокупности их содержание должно отражать все ведущие инвариантные требования к процессу, чтобы в совокупности они обеспечивали осуществление полного цикла деятельности: от целеполагания как системообразующей характеристики деятельности (А. Н. Леонтьев) до анализа результатов.

Например, реализация принципа гармоничности позволяет привести в соответствие форму урока и его содержание, обеспечить логическую и эмоциональную спаянность содержательных элементов урока. Данный принцип реализуется посредством:

- связанности противоречивых явлений в содержании и структуре урока; согласованности элементов целого, отражающих и научные категории, и категории художественного;
- постановки не только интеллектуальных, но эмоциональных, «отношенческих» задач, что позволяет через форму проникать в содержание;
- пропорциональности звеньев процесса обучения, своеобразной ритмики этого процесса;
- согласованности действий участников педагогического процесса и равномерного распределения интеллектуальной нагрузки, эмоционального напряжения и отдыха.

Принцип гармоничности означает, что знания могут быть по самой высокой мерке истинны и необходимы, а деятельность целесообразна только тогда, когда они позитивны с точки зрения гуманизма, нравственны, красивы.

Учитель математики способен при желании и умении не просто показать способ решения задачи, но продемонстрировать элегантность логико-математических операций и доказательств. Учитель географии, говоря о культурном ландшафте, может заострить внимание учеников на его красоте, на смелости человеческого замысла и гармоничной сочетаемости с природой. Условием претворения на практике этого принципа является создание такого пространства урока, которое поможет осознать, что явление, асоциальное с точки зрения общечеловеческих ценностей, дисгармонично, некрасиво и должно быть избегаемо. Это относится в том числе и к форме работы учащихся, форме

найденного решения: красивое решение вызывает радость, а ошибочное — угнетает ощутимой неправомерностью.

Вопросы педагогического замысла, ведущей идеи, композиции урока, его эмоциональной тональности, выбор путей организации деятельности учеников, способов взаимодействия с ними относятся к сфере *стратегии* урока. А конкретные средства, позволяющие реализовать замысел, те приемы, которые педагог использует для информирования школьников, контроля, стимулирования, помощи — это уже *тактическая сторона* урока.

Когда педагог подробно продумывает свой постановочный план-партитуру-сценарий, он вырабатывает в себе так называемое режиссерское мышление, способность представлять встречу с учениками (беседу, урок и т. д.) не собственными словами, не текстом, а действием, событиями.

При этом важно умение педагога *мыслить перспективно* — видеть тему в целом и планировать уроки таким образом, чтобы тема не распадалась на отдельные куски, сохраняла цельность и внутреннее единство. Для этого необходимо планирование того, что на каком уроке будет изучаться, предположение о том, что может быть самым трудным для учеников, «ранжирование» материала по степени значимости и в зависимости от этого — расстановка акцентов в подаче информации, способах работы на уроках, видах контроля.

Ясность творческого замысла педагогического взаимодействия опосредует для педагога возможность определения логики действий субъектов образовательного процесса, провоцирования их переживаний и проявляется в умении определить место отдельного урока в цепочке других уроков, понимании целей и сверхзадач педагогической работы, эмоциональном отношении к происходящему.

Педагог как режиссер. В переводе режиссер (фр. *regisseur*, от лат. *rego* — *управляю*) означает «*управитель, распорядитель*». В середине XIX века понятие режиссера большого и не предполагало. Пьесу разучивали и разыгрывали артисты. Режиссер же следил, чтобы костюмеры, реквизиторы, гримеры, осветители, рабочие хорошо и вовремя обслуживали артистов. В XX веке режиссура совершила переход из профессий интерпретаторских в разряд авторских. Режиссуру исполнительскую Ю. А. Мочалов определяет как пересказ текста иными словами на том же языке. А режиссура авторская —

это искусство художественного перевода на другой язык, с языка литературы на язык действия¹.

Педагог-режиссер тщательно продумывает все детали и нюансы урока: от переходной фразы до жеста и костюма — чтобы на самом уроке быть свободным и творить. Педагог-режиссер владеет предметом настолько, что на самом уроке его внимание сосредоточено на реакции участников, средствах включения их во взаимодействие, подведения к кульминации урока, смене видов деятельности и т. д. Педагог-режиссер — это создатель живой, напряженной творческой ситуации на уроке, в которую все включены.

В основании педагогической режиссуры лежит установка на то, что любое педагогическое событие (урок, праздник, классный час и т. д. Для краткости мы чаще употребляем слово «урок») есть действие и взаимодействие его участников. Педагогика — это движение. Движение выстроенное, подчиненное определенной сверхзадаче. В связи с этим педагог как ведущий этого процесса должен виртуозно владеть искусством построения взаимодействий.

Таким образом, педагогическое взаимодействие представляется не текстом педагога, а событиями урока, действиями педагога и учащихся. В этой ситуации роль педагога меняется: он выступает **организатором деятельности** учеников, **ведущим** учебно-воспитательного процесса, обладает высокой степенью включенности в процесс, высокой личной заинтересованностью в его успешности и задает тон взаимодействия. Направляющие действия и методические подсказки педагога, точные и интересные формулировки заданий, вопросов, правил игры проясняют для учеников их предстоящие действия. Ученикам необходимо четко представлять, что они будут делать, как, в какое время им нужно уложиться и как будет оцениваться результат их действий.

Режиссерские способности педагога проявляются прежде всего в ощущении целостности, гармонии педагогического события, избыточности или, наоборот, недостаточности каких-то элементов его содержания и формы; умении определить наиболее педагогически целесообразное структурно-композиционное решение, которое позволит выразить определенную систему ценностей и отношений.

¹ Мочалов Ю. А. Композиция сценического пространства. М., 1981. С. 55.



Поскольку педагогическое действие и взаимодействие нужно подготовить, запустить, довести до момента, когда созреет эмоциональный и интеллектуальный итог педагогического взаимодействия, и завершить, то основными **задачами педагога-режиссера** как ведущего можно считать следующие:

- на основе авторской идеи урока **выстроить образовательный процесс** так, чтобы одними из его основных инструментов стали продуктивная *деятельность* каждого и личностное *взаимодействие* между всеми участниками, способные привести к умению организовывать себя как активную творческую личность в коллективе, нацеленном на решение проблемы, и работать самостоятельно;
- **создать в образовательном процессе условия**, позволяющие ученику войти в обстоятельства и ситуации, предложенные педагогом для его обучения и воспитания, а затем «вписать» содержание образования в структуру своей личности. Процесс учения происходит постольку, поскольку ученик обнаруживает и развивает связи между самим собой и исследуемым материалом. «Чистого знания» не существует. Поэтому участник процесса должен оказаться в ситуации, когда осуществляется выбор: наиболее интересного для него аспекта материала, способа взаимодействия с предметом, способа исследования материала, отношения к происходящему в учебно-воспитательном процессе. Отсюда задача педагога — обеспечить для ученика интересную и полезную деятельность, содержание которой станет для него личностно значимым; деятельность по порождению собственных знаний, смыслов, линий поведения, социокультурных проектов;
- **использовать в работе энергию группы** (так же, как артист, который при огромных личностных затратах использует энергию партнеров по сцене, зрителей, художественного материала);
- **создать педагогическую среду**, в которой будет возможным решение педагогических задач.

Внимание педагога-режиссера акцентируется:

- на объекте направленности его главных усилий, на том, в каком акте педагогического взаимодействия этот объект более всего проявится, на что будут «работать» все другие компоненты педагогического события;

- деятельности, которая будет предварять кульминацию и позволит участникам педагогического процесса работать с интересом;
- видах деятельности, позволяющих далее развить интерес и степень приобщенности участников педагогического взаимодействия к событию.

Действенный характер педагогической режиссуры дает ученику и воспитаннику возможность проживать, переживать и рефлексировать события жизни, а не быть их сторонним наблюдателем. Только такое образование может привести к личностному росту ученика, к появлению у него личностных смыслов.

Педагог как артист. Когда хотят подчеркнуть высокую степень профессионального мастерства педагога, говорят: «Он настоящий артист!» Как правило, в этой фразе звучит оценка не только знаний и навыков личности.



Педагогический артистизм — целостная характеристика деятельности и личности педагога, отражающая его стремление к нестандартным решениям через образные ассоциации, способность к органическому сопряжению глубинных оттенков мысли, переживаний с внешними движениями, со всей структурой деятельности. Это не представленность какого-то образа, не внешняя безукоризненная техника, но прежде всего внутреннее содержание общей и эмоциональной культуры учителя, которая складывается из восприимчивости, психологической зоркости, ясности речи и проявляется в деятельности, творчестве, при этом с легкостью, изяществом, скрытостью усилий по совершенствованию обучающегося.

Педагогический артистизм позволяет преодолевать технократизм образования с его жесткой системой ограничений, максимальной «объективностью», «крутой интеллектуальностью» (К. Ясперс); является воплощением эмоционально-образного начала образовательного процесса, дает ему возможность оставаться живым и рождающим смыслы для образующегося человека, влиять не только на ум, но и на чувства учащихся, передавать им опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Подлинный педагогический артистизм — это богатство внутреннего мира педагога, умение глубоко мыслить и чувствовать, красиво решать педагогические задачи, проектировать будущее, представляя его в образах, используя фантазию и интуицию, гармонически со-

чаяя логическое и эстетическое. Это деятельность педагога, поднятая до уровня искусства, тот высший уровень совершенства в работе педагога, когда деятельность поднимается на желанную духовную высоту.

Однако мы не имеем в виду организацию сложных драматических постановок в образовательном процессе.

— Вот задачка, с которой я сам с трудом разобрался! — с хитринкой в глазах обращается педагог к классу. — Даже не знаю, справитесь ли вы... (Через 10 минут). Что, уже решили? Как решили? Что же вы наделали? Вы же губите мой золотой фонд нерешенных задач!

Дети улыбаются. Даже если это урок в начальной школе, наверняка многие из них понимают, что учитель играет. Но если это сделано по-доброму, искренне, они с благодарностью принимают эту хитрость педагога и его актерскую игру.

Педагогический артистизм теснейшим образом связан с педагогической режиссурой. Только говоря об артистизме педагога, большее внимание обращают на умение учителя управлять собой, а говоря о педагогической режиссуре — на умение взаимодействовать с личностью и коллективом. Хотя деление это условное. Педагог, организующий на своем уроке радостную жизнь детей (а не просто их учение, разные виды деятельности), не может не пользоваться различными средствами выразительности, игровой позицией.

Можно присоединиться к мнению В. В. Иванихина, который считает необходимым дифференцировать понятия актера и артиста, говоря о педагогике¹. Понятие «актер» связывается со значениями «лишенный естественности, деланный; тот, кто старается показать себя не таким, каков он есть; занимается притворством и рисованием». «Артист» же означает обладание мастерством, виртуозностью в выполнении действий. Педагог может быть именно артистом, то есть художником, для которого труд — удовольствие, который обладает высоким мастерством в своей работе, вкусом, особым умением держать себя, чувством меры, ценит возможность общаться и учить общению.

¹ Иванихин В. В. Школе нужен учитель-артист // Наука и школа. 2001. № 2. С. 52-54.

Даже наличие некоторых составляющих артистизма (владение голосом, мимикой и т. д.) не делает педагога истинно артистичным. У артистизма должна быть внутренняя основа в виде духовного содержания, нравственных убеждений, носителями которых является педагог.

*Если речь идет об истинном артистизме педагога, то в игре есть элемент мастерства, педагогической устремленности и психологической гибкости воспитателя. А актерствование в дурном смысле ученики легко разгадывают и теряют уважение к его обладателю. Педагогический лжеартистизм (от фр. *artistisme* < лат. *ars (artis)* ремесло, искусство, мастерство) — это качество личности и деятельности педагога, которое определяется желанием произвести впечатление, выделиться среди других и проявляется в виде избыточной эмоциональности, пафосности, граничащей иногда даже с фарсом, экстравагантности, манерности, с которой учитель «изображает» учителя на уроке, играя доброго и щедрого «повелителя», разговаривает покровительственным тоном, любит свою власть над учениками, играет непогрешимость своего «я».*



Специфика педагогического перевоплощения как способности принять новый образ, диктуемый ролевой позицией педагога и необходимый для решения педагогической задачи, состоит в том, что педагог не перевоплощается каждый раз в новую личность, а остается самим собой. Именно личностные качества, духовное богатство — основная сила его труда. Педагогическое перевоплощение осуществляется во внутреннем плане: учитель давно известный учебный материал представляет как бы впервые и заражает учеников этим впечатлением новизны и неожиданности; перевоплощается в ученика, вместе с ним проходит путь от незнания к знанию и делает это так достоверно, что ребенок активно включается в совместную деятельность. Педагог может перевоплощаться и в литературного героя, и в предмет, который является фрагментом содержания образования.

Как отмечает Т. Н. Полякова, «понятие «артистизм» в применении к профессии педагога, как и к любой другой в сфере «человек-человек», обозначает не художественный талант, а способность человека к «переселению» в другие жизни, вмещению в себя жизни и

судеб других людей, многообразия мира, умение слышать и слушать ритмы времени»¹.

Различие между артистизмом учителя и артистизмом актера связано со спецификой профессионального общения, с направленностью и характером деятельности: художественно-эстетическим у актера и педагогическим у учителя. В артистизме учителя выражена гуманитарная направленность его личности и деятельности, которая происходит в границах реально существующего, учитель находится в непосредственном контакте с обучающимися, образовательный процесс нацелен на их воспитание и обучение. Оценку артиста в первую очередь определяет художественно-эстетический компонент, деятельная жизнь на сцене происходит в ином слое бытия по сравнению с обычной жизнью; артист отделен от публики, его сверхзадача определена режиссером, от него не ждут непосредственного обучающего и воспитывающего эффектов.

По мнению Е. А. Ямбурга, в перевоплощении педагогу помогают следующие качества:

- понимание специфики решения педагогических задач в каждой данной роли;
- выделение ведущего стиля общения в каждой данной социальной функции;
- умение, мобилизуя свой опыт и эмоциональную память, настроить себя на нужный стиль взаимоотношений в зависимости от ситуации;
- умение не допустить путаницы ролей, осознавая их диалектическую связь — относительную изолированность и взаимопроникновение².

Выразительные способности педагога — это его экспрессивность, яркое проявление чувств, настроений, состояний. Классификация выразительных движений, предложенная С. Л. Рубинштейном, включает в себя: мимику, или экспрессию лица (выразительные движения лица), пантомимику (выразительные движения всего тела — позы,

¹ Полякова Т. Н. Театрально-игровая деятельность в творческом развитии учителя в процессе постдипломного образования: автореф. дис. ... доктора педагогических наук. СПб., 2010. С. 25.

² Ямбург Е. А. Педагогический ансамбль школы. М.: Знание, 1987. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». № 2). С. 18.

походки, жестов) и «вокальную мимику» (выражение эмоций в интонации и тембре голоса — просодика). Все это в совокупности образует экспрессивный репертуар личности, который в той или иной степени осознается индивидом. Таким образом, становится очевидным, что экспрессия включена в психологическую структуру личности и проявляется при взаимодействии с другими людьми. В психологии говорят об эмоциональной экспрессивности педагога, когда выразительность, заложенная в движениях, жестах, мимике, речи, позволяет передавать не только особенности характера педагога, но и его образ мыслей, отношение к различным социальным ценностям, к учащимся и другим людям и, конечно, владеющие им переживания¹.

В арсенале артистичных педагогов великое множество способов невербального управления. Это может быть звук колокольчика как сигнал завершения времени, отведенного для выполнения задания, хлопок для команд «Внимание!», «Сдать контрольные работы!». Взглядом можно приободрить засомневавшегося ученика («Не бойся, все получится!», притормозить ненужную активность на уроке («Я вижу, что ты списываешь!»). Руками можно подать сигналы: «Подойди ко мне», «Приступаем к работе!», «Ты можешь выйти», «Не надо этого делать», «Какой ты молодец!» и множество других. С помощью рук можно имитировать действие, о котором идет речь, показать размеры. Поднятая вверх рука — просьба о концентрации внимания. Палец, приложенный к губам — просьба о тишине в аудитории. Ладонь, поднесенная к уху — просьба говорить громче. Жесты могут стимулировать активность ученика. Не обязательно всегда хвалить словами. Можно одобрительно кивать, с восхищением смотреть, мимически сопровождать ответ. Укоризненное качание головой, скрещенные на груди руки, грустный взгляд красноречивее слов расскажут ученику об отношении педагога к его ответу.

Вместо фраз с отрицанием «НЕ» (не разговаривайте, не открывайте книги, не шумите и т. д.), которые так свойственны педагогам и на которые в силу их частого звучания ученики не обращают внимания, можно поменять мизансцену, вздохнуть, изменить голос. Употребить предложение в утвердительной модальности «Очень

¹ См. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

много разговоров в классе... Важно, чтобы Вы слушали ... Спокойнее ... Тишина!.. Давайте сделаем это еще лучше и потише».

Способность играть роль, имитировать — необходимое умение для оптимального выражения своей мысли и для способности понять другого — и без первого, и без второго нет учителя. Отождествление себя с другим, которое начинается с актерской игры, дает возможность иначе посмотреть на мир, понять до этого непонятое, прочувствовать то, что чувствует он. Такой способ лучшего постижения другого часто используют актеры, писатели, поэты, создавая свои произведения. Недаром Флобер говорил: «Госпожа Бовари — это я». По Ф. Шиллеру, «человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет»¹. Учитель, который хочет *казаться* добрым, умным, талантливым, имеет риск начать выглядеть совершенно противоположно, потому что постоянно будет оценивать, как он выглядит со стороны. Тут поневоле собьешься с ритма. Недаром слова *казаться* и *оказаться* в русском языке являются антонимами. Единственный выход из этой ситуации — не казаться, а быть. Быть самим собой в той роли, которая для данной ситуации наиболее приемлема.

Педагогический артистизм как проявление богатой палитры отошенческих реакций на явления окружающего мира, способность яркой эмоционально-образной перекодировки информации в нужном для урока направлении является качеством, имеющим сегодня реальное право быть включенным в профессиограмму современного педагога.

По мысли В. А. Разумного, там, где реализуется общечеловеческая задача передачи опыта предков новой генерации во имя выживания и прогресса², всегда присутствуют три взаимосвязанных блока, в которых отражены знания, эмоции и вера, причем вера понимается не как исповедание той или иной религии, скорее в более универсальном смысле, лежащем в основе всех вероучений. Вера — это едва ли не решающий побудительный мотив всех действий человека в мире, без нее непостижимо представление о смыс-

¹ Шиллер Ф. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6. С. 302.

² Разумный В. А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры // Педагогика. 1998. № 5. С. 17-22.

ле бытия, о перспективности существования человеческого рода вообще.

Образ педагога, с одной стороны, является воплощением социально одобряемого поведения, общего для всех, а с другой стороны, должен быть неповторимым, своеобразным, ярким. Чем более педагог открыт, выразителен и свободен в своих проявлениях, тем более интересен и оригинален его образ.

То, что учитель иногда «играет», «притворяется», не означает притворства и лицемерия. Дети должны отчетливо увидеть чувства, мысли, отношения педагога, а через них — идеи, которые хочет донести педагог до воспитанников. Именно образ педагога делает чувства и мысли «видимыми», отсюда вытекает важность постоянной работы педагога над своим образом, непрерывного совершенствования педагогической техники (пластики, речи, мимики).



В современных условиях искусство педагога заключается в том, чтобы остаться педагогом — человеком без маски, способным влиять на ребенка, вселять в него уверенность в его способностях, рождать потребность творить, приводить к радости от процесса познания.

Воспитанник мыслится отнюдь не как зритель, пассивно воспринимающий передаваемое «со сцены», он должен стать полноправным участником педагогического действия. И это произойдет тем быстрее, чем более умело и изобретательно учитель предоставит ему *возможность добровольно заинтересоваться* происходящим, оценить его значимость для себя, чем увлекательнее, неожиданнее и ярче будет аргументация.

Поэтому современный педагог должен быть способен одновременно на разных языках (слово, жест, мимика, поза, тембр, интонация, тональность, сила и высота звучания голоса, композиция общения,

особенности педагогической драматургии, педагогическое мизансценирование и др.) представлять различные фрагменты содержания образования и в связи с ними происходящее в душе. Владение этими языками, воплощение их в образовательной практике действительно сродни искусству, восходит к творческой индивидуальности педагога, и это вовсе не исключает владения им педагогической техникой.

Педагогика иезуитов XVI века предостерегала учителя от обнаружения в присутствии учеников хоть каких-нибудь «признаков увлечения»¹. Сегодня это видится иначе. Обезличенность предлагаемых педагогом знаний, его установка на всяческое устранение из них своих сомнений, удивлений, переживаний, то есть проявления так называемой закрытой позиции, неизбежно приводят к утрате эмоционально-ценностного подтекста обучения и непоправимо его обедняют. Раскрытие же содержания образования через призму личного восприятия и опыта помогает учителю моделировать отношение учеников к процессу учения, определенное восприятие себя в их глазах.



Рис. 6. «Языки» педагога

Чтобы не потерять живую связь со своими учениками, педагогу важно оставаться чутко чувствующим аудиторию и не быть посредственным актером в маске «хорошего учителя», рассматривая урок как сценическую площадку для своего самоутверждения.

¹ См. Хрест. по ист. педагогики / сост. И. Ф. Свядковский. М., 1935. Ч. 1. С. 171-173

Провоцирует педагога на такое поведение та ситуация, что «актерско-концертный стиль» приветствуется всевозможными проверяющими. Однако следует помнить, что они присутствуют на уроке в качестве *зрителей, наблюдающих со стороны*, но не учеников, которые должны активно участвовать в происходящем. И то, что зрителю кажется интересным и захватывает внимание, может оставить (и чаще всего оставляет) равнодушными учеников, которые хотя *сами* проживать процесс рождения нового, быть учащимися, то есть учащими себя. Ложно понятый педагогический авторитет, стремление к самовозвышению затрудняет переход от ролевого взаимодействия к межличностному, снижает силу личного влияния педагога.

«Сделать» поведение выразительным способны настроенность педагога на деятельность, стремление честно служить своему делу, направленность на всестороннюю помощь воспитанникам в процессе их образования.

Справиться с желанием непременно продемонстрировать *свои* достоинства, показать *свой* «блестящий» урок, насладиться восхищением зрителей, вырасти в их глазах, покорить их могут помочь педагогическая рефлексия, чувство меры, понимание того, что граница между красивым спектаклем и «мыльной оперой» очень зыбкая. Если педагог «переигрывает» или играет для себя, то и результат он получит «для себя», а не для развития учеников.

Готовность современного педагога к тому, чтобы выйти на высокий уровень мастерства, должна сочетать в себе мировоззренческую, содержательную и технологическую стороны готовности, в совокупности позволяющие педагогу отвечать на вопросы, во имя чего и как он действует, что закладывает в содержание деятельности. Фундамент этой готовности составляют не только владение знаниями, но в целом особенности педагогического сознания, педагогического мышления, *культура педагога*, его духовность, принятие гуманистических идей, осознание своей великой «миссии» (Ш. А. Амонашвили) по отношению к окружающему миру и людям.

В практической педагогической деятельности огромную роль играют такие интегративные личностные качества, как педагогическая интуиция, способность к импровизации, педагогический артистизм, способность к педагогической режиссуре. Через них «срабатывают» на практике знание теории и педагогические умения.

Педагогическому артистизму как компоненту педагогического искусства нельзя научиться, прочитав или запомнив положения книг или лекций. Важно понять и принять идеи, включиться в работу по выявлению и развитию способностей и умений, связанных с фантазией, интуицией, импровизацией, техникой и выразительностью речи и движений, самопрезентацией, открытостью, убедительностью. Это очень сложная работа, если ею заниматься серьезно, но результат того стоит.

Владение этим искусством приводит учителя к способности притяжения ученика, его потребности в учителе, доверию к нему и открывает путь к добровольности принятия учеником его целей и ценностей, приобщения к ним и выработки на этой основе своих.

Резюме

Один из современных подходов к пониманию сути педагогики заключается в рассмотрении ее как триединства науки, искусства и любви. *Педагогика как наука* развивает мысль и чувство, обращается к миру ценностей. *Педагогика как искусство* одухотворяет педагогический процесс, наполняет его содержание и методы добросердечием, ведет к открытиям через расширение пределов восприятия, обострение предчувствия у участников педагогического процесса, открытие сути явлений и позволяет выйти на принципиально иное качество педагогического профессионализма. *Педагогика как любовь* согревает педагогическое общение, наполняет его истинным уважением к личности, вызывает живые добрые чувства, создает атмосферу радости общения и познания.

В лучших своих вариантах педагогическая деятельность помогает ученику обрести возможность целостного взгляда на окружающий мир, «получить» знания в процессе постижения и обретения их смысла для себя. Именно эти ее особенности в контексте современных взглядов на образование как погружение в культуру, выработку человеком системы ценностей и смыслов, развитие чувств и отношений делают обращение к различным аспектам проблемы педагогики особенно актуальным и требуют пристального внимания и серьезно-го анализа.

То обстоятельство, что взаимодополнение научных и художественных способов освоения мира имеет богатый педагогический потенциал, облегчает доступ в глубины сознания и подсознания, позволяет не

«протаскивать» знание в интеллект, а помочь ему родиться, актуализирует необходимость для педагога рассматривать педагогическое взаимодействие не только как рационально-логическую структуру, но как произведение педагогического искусства, в котором слиты воедино живое представление и анализ, чувство и мысль, истина и красота.

Возможность способствовать процессу самостроительства личности, умение обозначать в педагогическом взаимодействии вечные вопросы бытия и доводить образование до уровня развития «опыта внутренней смыслопоисковой деятельности» (В. В. Сериков) учащихся на основе знаний, эмоций, чувств во многом выходят за пределы педагогического образования и профессиональной «выучки», являясь прерогативой таланта учителя, владения им *искусством преподавания и воспитания, общения и взаимодействия*. По мнению Э. Агацци, в области ценностей невозможен никакой объективный подход, «они связаны с личным *выбором человека*, который не может быть обоснован строго рациональными аргументами»¹.

Согласованная, слаженная работа педагога-драматурга, педагога-режиссера и педагога-артиста в одном лице, помноженная на сотворчество с учениками, помогает созданию гармоничного, красивого, наполненного мыслью и чувством педагогического события.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что дает основание относить педагогику к области искусства?
2. По мнению А. С. Макаренко, мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством. Что давало основание для такой точки зрения на педагогику? Как Вы относитесь к мнению А. С. Макаренко?
3. Как Вы понимаете слова Л. Клинберга о том, что в построении школьного урока есть красивые и менее красивые решения? Приведите пример красивого решения урока из своего опыта.
4. С. Л. Соловейчик полагал, что когда мы говорим об искусстве воспитания ненаучным языком, мы ближе к правде и, следовательно, ближе к науке. Что Вы об этом думаете? Близка ли Вам такая позиция? Обоснуйте свой ответ.

¹ Агацци Э. Почему у науки есть и этические измерения? // Вопросы философии. 2009. № 10. С. 94.

5. Что называют педагогическим артистизмом и почему он может быть назван важным учебным средством?
6. По каким основаниям могут быть сопоставляемы педагогическая и сценическая деятельность и в чем принципиальное различие деятельности педагога и артиста?
7. Какие художественные элементы могут способствовать появлению и проявлению на уроке отношения к действительности, проблеме, учебному тексту?
8. Существует распространенное мнение о том, что преподавание структурно-ориентированных предметов (математика, физика, химия и др.) ограничивает возможности педагогического артистизма и педагогической режиссуры в учебном процессе. Что Вы об этом думаете? Обоснуйте свой ответ.
9. Ф. Е. Василюк назвал эмоции «чувственной тканью смысла». Как Вы понимаете эти слова?
10. В чем, по-вашему, сверхзадача педагогического труда?
11. Как понимается сегодня сверхзадача педагогического образования? Совпадает ли она с той сверхзадачей, которую Вы ставите перед собой, получая педагогическое образование?
12. Сформулируйте возможные сверхзадачи уроков (темы выберите по своему желанию).
13. В чем отличие педагогической режиссуры от педагогического артистизма?
14. Зайдите на сайт www.openlesson.ru / Проанализируйте, по каким аспектам педагогической режиссуры есть материалы на этом сайте.
15. Е. Н. Ильин пишет о том, что вопрос учителя в адрес ученика является в лучших своих вариантах искусством. Согласны ли Вы с этим? Приведите примеры педагогических вопросов по определенному предмету, инициирующих ученическое творчество.

ГЛАВА 2. КОМПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ И РЕЧИ ПЕДАГОГА

Цели и задачи главы

Сформировать представление о композиции в педагогике. Дать характеристику этапов композиции педагогического события. Содержательно раскрыть основные элементы композиции педагогического события: тема, начало педагогического взаимодействия, работа с новым материалом, окончание педагогического взаимодействия, домашнее задание.

Рекомендации по самостоятельному изучению главы

Внимательно изучить лекционные материалы, обратить внимание на соотносимость этапов урока с процессом развития действия в теории драмы, на возможные варианты композиции урока в соответствии с принципами педагогической режиссуры.

§1. Понятие о композиции в педагогике. Композиция различных этапов педагогического события

Понятие композиции и композиции педагогического события в педагогике. Выражение системы ценностей и отношений через структурно-композиционное решение.

Этапы композиции педагогического события: пролог, экспозиция, развитие действия, кульминация и др.

Тема педагогического события как элемент композиции. Начало педагогического взаимодействия как элемент композиции. «Коммуникативная атака». Работа с новым материалом. Окончание педагогического взаимодействия. Домашнее задание в системе педагогической режиссуры.



Композиция педагогического события (от лат. *compositio* — составление, связывание) — взаиморасположение и взаимозависимость всех его элементов, обусловленные содержанием и характером, педагогическими целями и задачами и ведущие к логической и образно-эмоциональной завершенности формы и содержания.

Кроме термина «композиция» в педагогике встречается термин **«архитектоника педагогического процесса»**, который тоже кажется нам очень уместным. Термин «архитектоника» взят из теории драмы и означает процесс развития действия от его завязки через взлеты и падения к психологическим вершинам. Экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация и развязка — этапы развития действия не только в драме, но и живописи, музыке, архитектуре. Это этапы развития природы вообще и жизни человека. Такая структура необходима в любом произведении, в том числе педагогическом. Она задает внутренний порядок, некую определенность.

Перечислим этапы педагогического события:

- 1) экспозиция — это то, что предшествует общению;
- 2) завязка — начало взаимодействия;
- 3) развитие действия — основные события взаимодействия;
- 4) кульминация — самое яркое и интересное событие;
- 5) развязка — выход из общения.

Кроме пяти обозначенных элементов, в логике построения произведения могут присутствовать **пролог и эпилог**, которые содержат повествование о событиях, предшествующих основному действию и последующих за ним.

Схема 1

Композиция педагогического события



Обозначим цели и содержательное наполнение этапов.

Характеристика этапов композиции педагогического события

Название этапа	Общая характеристика этапа	Цель и задачи этапа
1	2	3
Пролог	Актуализация духовного, жизненного опыта учащегося, необходимая для восприятия урока как лично значимого события. Актуализация имеющихся знаний для соединения уже имеющегося опыта с предстоящей деятельностью	Настрой на коммуникацию, напряженную интеллектуальную и духовную работу. Концентрация на деятельности. «Присоединение» педагога к ученикам. Создание педагогически целесообразной атмосферы
Экспозиция	Мотивация на предстоящую деятельность	Введение учащихся в содержание конкретного учебного занятия, внеклассного мероприятия, знакомство их с целью и сверхзадачей деятельности
Завязка	Создание «толчка», нахождение катализатора деятельности. Завязка ставит перед учениками неожиданную сложную задачу деятельности, создает ситуацию интеллектуального затруднения, эмоционально стимулирует предстоящую деятельность	Обозначение проблемы прямо или косвенно: через эпиграф, имя урока, формулировку темы, оценку явления и др. Интрига учащихся проблемой, темой, интересным фактом, явлением, подходом к ним
Развитие действия до кульминации	Ряд сменяющих друг друга заданий, вопросов, упражнений, в процессе выполнения которых происходит углубление представлений о предмете, процессе, явлении; совершенствуются учебные умения и навыки	Организация деятельности учащихся с использованием диалогических методов, сотрудничества, сотворчества всех субъектов педагогического процесса с опорой на импровизацию, гибкую смену мизансцен

1	2	3
Кульминация	Самый яркий момент развития действия, смысловой и эмоциональный центр урока, момент наивысшего творческого подъема, откровения, понимания, веры в свои силы, открытия личностных смыслов, желания познавать новое, совершенствовать себя и деятельность	Предоставление учащимся возможности прожить момент кульминации не торопясь, фиксирование различных форм проявления кульминации: желания высказаться, внезапно наступившей тишины, всплеск дискуссии
Развитие действия после кульминации	Удовлетворение потребности учащихся в индивидуальном размышлении, домысливании коллективного или личного открытия	Организация индивидуальной творческой работы, которая поможет каждому выразить свое отношение к произошедшему устно — в виде высказывания, формулировке вывода по проблеме урока или письменно — в виде сочинения, отзыва, рецензии, синквейна
Развязка	Подведение итогов урока, формулирование выводов. Вписывание новых знаний, способов деятельности, опыта в систему уже имеющихся	Выделение вновь возникших вопросов, проблем, обозначение домашнего задания
Эпилог	Анализ, рефлексия, которые могут проходить как в классе на уроке, так и после него. Этап способствует осознанию внутренних перемен и открытий, интеллектуального и эмоционального роста, выработке самокритичности, восприимчивости к мнению других, способности увидеть себя в отражении разных мнений	Организация рефлексивной деятельности (направленной на самого педагога, на деятельность класса на уроке, на результаты творческой деятельности учащихся), самооценку и самооценку деятельности каждого. Настрой на будущее взаимодействие

Любой урок, внеклассное мероприятие выстраиваются композиционно с точки зрения энергии и эмоционального состояния участ-

ников. Композиционная структура прослеживается не только в рамках отдельного урока, но темы, четверти, учебного года.

Тема педагогического события как элемент композиции.

Педагоги обычно не считают момент определения темы проблемным для себя, так как тема сформулирована в программе, тематическом плане, учебнике, наконец, заголовке параграфа. Большинству педагогов кажется вполне логичным и естественным, что название темы урока копирует название этого параграфа. И в том случае, если педагог собирается пересказывать содержание учебника, это вполне правильный вариант формулирования темы, хотя и имеющий весьма отдаленное отношение к педагогике. Педагогу-режиссеру следует уделить этому аспекту урока самое пристальное внимание.

Формулировка темы в учебнике предназначена для чтения. Она обозначена строгим, нередко сухим, трудным для понимания учащихся научным языком и содержит отсылку к нормативному внеличностному знанию. С позиции педагогической режиссуры урок — это живое действие, его природа совершенно иная, нежели природа чтения или слушания информации. Задача педагога-режиссера — не ознакомить учащихся с информацией, а организовать взаимодействие, активное исследование, коллективный поиск решения проблемы. В этом контексте **тема урока** — это суть проблемы, над которой все участники урока будут работать, тот вопрос, которой они будут решать.



Формулировка темы предопределяет готовность учащихся к определенным действиям, степень их участия и активности в происходящем на уроке, поэтому для педагога поиск вариантов формулировки темы — это определение главной интриги урока, педагогического жанра урока, направленности режиссерского действия.

Если тема урока «Закон Ома», то предполагаемые действия учащихся — ознакомление с уже открытым законом. На уроке они в лучшем случае узнают, что сделали другие. И никакой интриги тут нет. Если же тема «Загадка силы тока», например, то действия учащихся направляются на поиск разгадки зависимости силы тока от напряжения и сопротивления. Им самим нужно будет экспериментальным путем составить формулу зависимости. Таким образом, уже сама формулировка темы задает необходимость вовлечения учащихся в процесс создания собственного, самостоятельно осмысленного знания.

Варианты названий тем урока

Традиционный вариант темы	Возможный вариант темы
«Южная Америка»	«О чем могут рассказать карты?»
«Звукоподражательные слова»	«Как рождается слово?»
«Система координат»	«Морской бой...»
«Французская революция»	«Революции пожирают своих детей»
«Феодальное землепользование»	«Нет земли без сеньора»

Начало педагогического взаимодействия как элемент его композиции. Любая деятельность, в успехе которой мы заинтересованы, начинается с подготовки и настроя на нее.

Так называемое «смазанное» начало, когда неясна граница между «начали» и «еще не начали», всегда оборачивается против педагога и его целей, потому что пропускается стадия эмоционального погружения в предмет обсуждения, установления контакта, подготовки к восприятию. Первые минуты — залог успеха дальнейшего действия. Они задают направление, «правила игры», темпоритм. **В начале общения необходимы три основные составляющие: настрой, концентрация, присоединение.**

Прежде чем войти в класс, педагог сам должен *настроиться* на работу, ощутить комфортное душевное состояние, внутреннюю готовность действовать, целеустремленность.

Войдя в класс, важно все внимание *сконцентрировать* на учащихся. Они должны быть уверены, что их видят, слышат и чувствуют, что они значимы для педагога и педагогического процесса. Только в этом случае учащиеся умолкают и концентрируют свое внимание на педагоге, внутренне готовясь к работе. Эта психологическая операция длится секунды и лучше проходит при полном молчании. Наступающая в классе тишина, ожидание нового и интересного во взглядах свидетельствуют о появлении концентрации.

Необходимость создания в аудитории единого информационно-коммуникативного поля диктует необходимость для педагога присоединить присутствующих к себе как к инициатору коммуникации. *Присоединение* — создание поля взаимодействия путем исполнения одних и тех же движений вместе, почти синхронно. Действует прин-

цип: поведение вызывает поведение, то есть то, как люди ведут себя по отношению к вам, вызывается Вашим поведением по отношению к ним. Педагог окинул взглядом аудиторию, визуально «замкнул» присутствующих на себе — аудитория тоже смотрит на педагога, педагог улыбается — высока вероятность того, что ему улыбнутся в ответ. Педагог оставил все свои дела и сосредоточил свое внимание на детях — они ответят тем же. Устанавливается ситуация, помогающая браться за дело дружно, «на едином дыхании».

Работа с новым материалом в композиции педагогического взаимодействия. На хорошем уроке привычная схема «рассказал — усвоили — проверил» (Е. Н. Ильин) нарушается. Но это не значит, что внешняя структура урока постоянно меняется, и ученики не знают, чего ждать от педагога. На уроке должно быть *внутреннее разнообразие и живость содержания*, осмысленное овладение знаниями, когда ученики учатся думать, когда им интересно.

Сделать обучение активным и осмысленным можно с помощью различных способов. В основе многих из них — педагогическая интеграция рациональной и эмоциональной сторон процесса обучения. Обозначим некоторые из вариантов взаимосвязи рациональных и эмоциональных элементов, позволяющие говорить об их интеграции на уровне методики обучения:

- актуализация чувственного опыта учеников (Что ты почувствовал? Было ли так с тобой? В чем тебе это помогло разобраться? А как бы ты поступил?);
- сочетание изложения материала с логических позиций с эмоциональной оценкой события;
- поиск, использование и создание метафор;
- отождествление, драматизация, игра ролей;
- использование различных игровых форм учебной работы;
- построение образовательного процесса с использованием неспецифически педагогических форм (урок-концерт, урок-спектакль, урок-репетиция и др.);
- анализ научного явления на основе художественного текста.

Так, при изучении кипения можно использовать отрывок из книги Н. Носова «Незнайка на Луне»¹. Друзья Незнайки Винтик и Шпунтик в невесомости хотят вскипятить воду в чайнике на элек-

¹ Носов Н. Незнайка на Луне. М.: Дет. литература, 1969. С. 46-47.

тропелитке, но у них ничего не получается. Можно вместе с детьми поискать ответ на вопрос, почему?



Если в текстах художественной литературы учащиеся встретят научные неточности или ошибки, ученикам следует пояснить, что эти неточности не снижают художественных достоинств текстов, у литературы свои цели¹.

Драматизациями, театрализациями в педагогических целях следует пользоваться крайне осмотрительно, не забывая о чувстве меры. Они часто бывают примитивны, бездарны, формируют у школьников плохой вкус, неуважение к тем, кто оказался в позиции актера или зрителя. Легко вызвать недобрый смех школьников, иронию по отношению к происходящему. Важно заранее учесть особенности класса, спрогнозировать реакцию отдельных учащихся на события урока. Внимание педагога, а значит, и учащихся, должно быть сосредоточено не на самодеятельных постановках с переодеванием, а на содержании урока.



Окончание педагогического взаимодействия как элемент его композиции. По законам композиции урок должен завершаться примерно так же, как начинался: **настрой, концентрация, присоединение, положительные эмоции.**

«Остановка» в конце нужна для того, чтобы увидеть, как прожит час жизни, на что он потрачен, к чему педагог и учащиеся пришли

¹ См. Мир физики в художественной литературе. М., 1988; Художественная литература глазами физика. М., 1991; Физика в пословицах. М., 1992.

и что предстоит делать дальше. Таким образом, в конце урока «работают» такие понятия, как рефлексия, анализ, самооценка.

Проговаривание педагогом скороговоркой при нарастающем шуме одновременно со звонком всего того, на что не хватило времени на уроке, часто говорится впустую. Важные положения необходимо говорить медленно, весомо. Выход из коммуникации предполагает **закрепление** достигнутых коммуникативных результатов и эффектов, обеспечение позитивного информационного последствия. Если итоги не подведены и урок обрывается на полуслове, он, по сути, не завершен, так как не сработал механизм психологического, эмоционального закрепления всего того, над чем трудились весь урок, отсутствовала концентрация на едином аналитическом действии, не было настроя на следующее занятие.

Рассмотрим несколько вариантов окончания педагогического взаимодействия:

- сделать выводы (подвести итоги, резюмировать, причем лучше сделать это так, чтобы оставить ощущение недоговоренности («Продолжение следует...»), недосказанности: обозначить «белые пятна» науки, сомнения педагога, нарочно оставить пропуск в ответе, пригласить к дальнейшему осмыслению;
- призвать к действию (пояснить, где и когда учащиеся могут применить на практике изученное);
- сделать слушателям комплимент: «Вы очень хорошо сегодня слушали и этим помогли мне провести наш урок», «Благодарю Вас, что Вы не были равнодушны, не боялись возражать, не стеснялись спрашивать»;
- вызвать улыбку. Улыбка в свою очередь вызывает чувство удовольствия, снимает напряжение;
- «закольцевать» начало и конец занятия, что придаст ему смысловую законченность и эстетическую завершенность, предложить увидеть то же явление или предмет на новом уровне, связанном с более глубоким осмыслением и пониманием;
- «подвесить дразнящий вопрос» (А. Гин), то есть заинтриговать, остановить на самом интересном, заставить работать воображение, с нетерпением ждать следующего урока;
- удивить, «предъявить» ученикам то, чего они никак не ожидали. Например, убедительно, толково объяснить что-то, потом опровергнуть это вескими аргументами, а в конце сказать, что вообще-

то сегодня современная наука придерживается третьей точки зрения на проблему («Нет, ребята, все не так. Все не так, ребята»). А почему? Этого в программе нет, но кому интересно узнать, может почитать соответствующую литературу;

- напомнить обучаемым, чего им удалось достичь и обозначить вопросы, за которые можно будет взяться на следующем занятии.

В любом случае педагогу необходимо следить за временем, чтобы закончить занятие своевременно, избегать длительной «дискуссии по общим вопросам» или возвращения к вопросам, оставленным «на потом».

Домашнее задание в системе педагогической режиссуры.

Домашнее задание педагогическая режиссура рассматривает не как формальное задание на дом изучения определенных страниц и параграфов, а как мост между прошлым и будущим занятиями. Оно



должно вписываться в педагогическое «трио»: **позитивное восприятие урока, желание продолжить изучение темы, понимание востребованности домашней работы для следующего урока.**

Задача педагога — увлекательно объяснить, как будет проходить следующий урок и что рекомендуется сделать учащимся для того, чтобы он прошел максимально полезно и интересно. Ученику важно помочь осознать, что эффективная домашняя подготовка — это залог успеха не только лично его, но и всего коллектива в целом. Сверхзадача при этом — запустить механизм активной творческой самостоятельной работы учащихся. Своеобразная формула



домашнего задания в системе педагогической режиссуры: **«Учитель готовит действие — ученик готовится к действию».**

Вариантами домашнего задания могут быть, например, такие:

- опровергнуть положение, выдвинутое педагогом;
- сравнить разные точки зрения на проблему, поспорить с ними или с какой-то одной из них;
- строчки из таблицы умножения не просто заучить, но вылепить, вышить, нарисовать. Например, можно попросить школьников изготовить самую трудную для себя строчку, которая никак не запоминается, из тонкой проволоки;
- представить ответ на один из учебных вопросов в конце параграфа в виде четверостишия;

— по одному из параграфов сочинить загадки, или дидактическую оду, или балладу, или поэму.

§2. Композиция речи. Мастерство публичного выступления

Устная речь как элемент профессионального мастерства современного педагога.

Факторы, влияющие на эффективность речевого воздействия. Признаки хорошей речи.

Коммуникационные эффекты «риторического инструментария»: эффект визуального имиджа, первых фраз, воображения, эллипса и др.

Подготовка к педагогическому общению. Композиция речи.

Значительная часть действий педагога связана со словом. Однако педагогу важно понимать разницу между «словоговорением» и подлинным продуктивным действием (К. С. Станиславский), которое он совершает с помощью слова.

Обратимся к театральной практике. Театр — это место, где пьеса перестает быть просто литературным произведением и становится спектаклем. До К. С. Станиславского театральные актеры читали свои роли, а суфлеры им подсказывали. К. С. Станиславский ввел новый метод театральной постановки, когда основная задача актера не произносить текст со сцены, а взаимодействовать с партнером по сцене. При этом смысл действия иногда приходится долго искать, углубляясь в психологию взаимоотношений. Только в том случае, когда актер понял суть действия, его направленность, интенсивность, он может выйти к зрителям, потому что только в этом случае его действия будут органичными, а речь — живой и яркой.

Часто педагог идет на урок, лекцию, семинар с планом, в котором написано, что он скажет, процитирует, о чем спросит, какие слова получит в ответ. Педагог представляет урок в основном собственным текстом, наличие которого дает педагогу право считать (якобы), что он к уроку готов. На самом деле это всего лишь текст, имеющий отдаленное отношение к живому взаимодействию, которое должно происходить на уроке и которое требует режиссерской партитуры — четкого постановочного плана урока, где определено, какое *психологическое действие* педагог будет совершать по отношению к учащимся в каждый момент взаимодействия.

Сравним два высказывания.

Академик В. О. Ключевский, считавшийся блестящим и остроумнейшим лектором, в полной мере обладавшим искусством слова, писал: «Самое трудное и самое важное в преподавании — заставить себя слушать»¹.

У поэта Е. Винокурова есть стихи:

*Священное умение говорить,
Произносить слова и строить фразу.
Как просто это: стоит рот открыть,
И чудо слова возникает сразу.*

Итак, по В. О. Ключевскому, трудно уметь говорить, чтобы тебя слушали, по Е. Винокурову, нет ничего проще — надо только открыть рот.

Наверное, поэт написал эти строки для того, чтобы мы усомнились в простоте «умения говорить». Чтобы возникло «чудо слова», только «рот открыть» явно недостаточно. Конечно, потенциальные возможности языка не только достаточны для того, чтобы педагог мог сообщить информацию учащимся, но и позволяют воздействовать на их сознание и при этом вызвать к ней желаемое отношение. Однако использовать разнообразие языка можно по-разному. Примечательны в этом отношении знаменитые афористичные высказывания В. О. Ключевского: «Есть люди, которые умеют говорить, но не умеют ничего сказать. Это ветряные мельницы, которые вечно машут крыльями, но никогда не летают»; «Есть люди, которые хорошо говорят, но плохо разговаривают, потому что их мысли хуже их слов, а чувства хуже самих мыслей». Обратите внимание: для В. О. Ключевского способность «разговаривать» связана со способностью мыслить.

Речь есть нечто большее, чем механически воспроизводимый ряд звуков. Речь — это **человек в целом**. Каждое высказывание представляет собой мгновенное раскрытие всего опыта характера, намерений и чувств человека.



Устная речь является важнейшим элементом профессионального мастерства современного педагога и служит не только решению учебных задач.

¹ Цит. по Нечкина М. В. В. О. Ключевский. М., 1974.

Выразительная речь помогает создать атмосферу коллективного эстетического переживания, пережить и понять логику и эстетику науки. Когда педагог не боится отойти от бесстрастного языка учебников, совмещает в своих рассказах обязательную точность и обстоятельность с образностью, эмоциональностью, с особенностями своей индивидуальности, это всегда воспринимается учениками с благодарностью и находит продолжение в их понимании, отзывчивости на слова педагога.

Педагогический смысл овладения образными средствами языка, выразительностью речи определяется и тем, что в них выражается оценочное отношение человека к миру, его моделирование и смысловая интерпретация, служащие важными факторами интеллектуально-эмоционального воздействия на школьников.

К сожалению, речь неопытного педагога зачастую бывает суха, монотонна, невнятна, перегружена логическими ударениями, так как все в ней учителю кажется важным. В ней отсутствует четкая смысловая группировка слов вокруг логических центров. Произвольные паузы, обусловленные не логикой содержания, а просто неумением правильно распределить дыхание, отсутствие интонационной связи между отдельными частями фразы мешают воспринимать смысл устного рассуждения. Отсутствие конкретной цели приводит к тому, что речевое высказывание распределяется на отдельные куски, каждый из которых становится самостоятельно значимым, нарушая тем самым целостность восприятия всей мысли.

О впечатлении, которое производит на слушателей плохая дикция, очень образно говорил К. С. Станиславский: «Слово с подменными буквами представляется мне... человеком с ухом вместо рта, с глазом вместо уха, с пальцем вместо носа. Слово со скомканным началом подобно человеку с расплющенной головой. Слово с недоговоренным концом напоминает мне человека с ампутированными ногами... Когда слова сливаются в одну бесформенную массу, я вспоминаю мух, попавших в мед»¹.



В связи с этим напомним, **от каких факторов зависит воздействие речи:**

1. Умение убеждать, логическое построение речи.

¹ Станиславский К. С. Работа актера над собой. Ч. 2. М., 1955.

2. Владение техникой речи: дыханием, голосом, дикцией.
3. Экспрессивные умения: образность речи, ее интонационная выразительность, логические акценты и паузы, мелодика речи.
4. Использование вспомогательных (эктосемантических) средств: жестов, мимики, пластики, определенной позы, дистанции общения, баланса диагональ — вертикаль.
5. Дискуссионные умения, или этико-психологическое конструирование совместной со слушателями деятельности.
6. Перцептивные умения, связанные с учетом реакции слушателей, умением использовать наглядность.

По мнению признанных мастеров слова — писателей и общественных деятелей — **хорошую речь** характеризуют следующие признаки:

- **правильность** — ее соответствие принятым литературно-языковым нормам;
- **точность** — соответствие мыслям говорящего;
- **ясность** — доступность пониманию слушающего;
- **логичность** — соответствие законам логики;
- **простота** — ее безыскусственность, естественность, отсутствие вычурности, «красивостей слога», за которыми может скрываться пустота содержания;
- **богатство** — разнообразие используемых в ней языковых средств;
- **сжатость** — отсутствие в ней лишних слов, ненужных повторений;
- **чистота** — устранение из нее слов нелитературных, иностранных, употребляемых без особой необходимости, жаргонных, вульгарных;
- **живость** — отсутствие в ней шаблонов, ее выразительность, образность;
- **благозвучие** — ее соответствие требованиям приятного для уха звучания, подбор слов с учетом их звуковой стороны.

Чем богаче палитра голосовых оттенков, тем выразительнее и доступнее информация, сообщаемая детям. Кроме того, **интонационное разнообразие речи** педагога — это еще и фактор, активно способствующий запоминанию материала.

«Озвучивая ответы ребят, учитель выделяет главное то нарочито расчлененными фразами, то звуковым форсажем, то мелодраматическим шепотом, то выражением озабоченности, то обезоруживающей

улыбкой. Воспринятое эмоционально... лучше запоминается», — пишет В. Ф. Шаталов¹.

Бедность звуковысотного диапазона речи учителя приводит к звуковому монотону, а отсюда — к обеднению звуковой палитры, к ослаблению педагогического воздействия речи. Вспомним еще раз слова А. С. Макаренко о том, что он стал считать себя настоящим мастером, когда научился говорить «иди сюда» с двадцатью оттенками. Прибавим к этому **логическое ударение**, которое может в корне изменить смысл одной и той же фразы, и подчеркнем значение **паузы** в общем логическом строе информативно-речевого воздействия.

Говоря о необходимости овладения каждым педагогом искусством слова, В. Ф. Шаталов уточняет: «И пусть не подумают будущие литераторы, историки и обществоведы, что страстный призыв учиться мастерству слова относится именно к ним. Ничуть не бывало! Вяло, безжизненно и художественно беспомощно прочитанное учителем условие задачи, будь то по физике, математике или химии, порождает у учащихся ответную вялость мышления, дистрофию заинтересованности и необратимую апатию чувств. И одновременно с этим правильно поставленные смысловые ударения, умело смонтированные абзацы емкого целого и многозначные по своей логической емкости паузы не оставят равнодушным ни одного школьника — ни пятиклассника, ни десятиклассника»².

В стремлении к выразительности и артистичности речи важно уметь пользоваться **риторическим инструментарием**, практическое назначение которого — придать коммуникационному общению *душепроникающее воздействие и мыслеобразовательное влияние* (В. М. Шепель)³.

Данный риторический инструментарий выступает в виде ряда *коммуникационных эффектов*: эффекта визуального имиджа, первых фраз, аргументации, квантового выброса информации, паузы, релаксации, дисперсии, воображения, дискуссии, эллипса. Остановимся на некоторых из них.

¹ Шаталов В. Ф. Точка опоры. М., 1987. С. 20.

² Там же. С. 17.

³ См. Шепель В. М. Управленческая антропология. М.: Народное образование, 2000. 544 с.

Эффект визуального имиджа опосредуется на основе впечатления о внешнем виде педагога. Внешний вид имеет существенное значение для притяжения или непритяжения его учениками. Привлекательный внешний вид, элегантная манера общения, доброжелательный открытый взгляд — все это оказывает позитивное значение на учеников еще до того, как учитель начал говорить.

Эффект первых фраз призван закрепить или скорректировать первоначальное впечатление ребят от стоящего перед ними педагога. Главным критерием эффекта первых фраз является заключенная в них интересная информация. Она может быть и не абсолютно новой, но поданной в новой интерпретации, сопровождаемой оригинальными примерами.

Эффект квантового выброса информации является одним из очень действенных риторических приемов, направленных на поддержание внимания аудитории. Этот эффект основан на заранее продуманном распределении по всему речевому полю новых мыслей и аргументов, а также периодической интерпретации сказанного ранее. «Кванты» свежей информации в виде эмпирических данных, оригинального суждения, яркой цитаты, риторического вопроса заставляют ребят активизировать внимание, настраивают на «охотничий азарт» в погоне за мыслью педагога.

Чем сложнее речь педагога, тем больше усилий приходится прилагать ребятам для концентрации внимания. В помощь им предлагается **эффект релаксации**, цель которого — снять эмоциональную напряженность. Классическим риторическим приемом, с помощью которого можно достичь этой цели, является юмор. Благодаря юмору создается естественная пауза для отдыха интеллекта, что помогает перезарядить его новой эмоциональной энергией.

Эффект дискуссии. Назначение этого эффекта — поставить проблему, интересную для ребят, «втривать» их в обмен мнениями по ее поводу и умело дирижировать выступлениями. С помощью этого эффекта педагогу в работе с детьми удастся создать (инструментировать) два образа: образ сотрудничества и образ собеседования. Речь учителя всегда должна быть обращена к ученику как партнеру по общению, вне зависимости от того, отвечает ли он в словесной или несловесной форме, в свою очередь, столь же энергично влияя на говорящего. Каждое последующее высказывание учителя как ведущего партнера по взаимодействию должно учитывать реакцию

ученика или класса в целом и стимулировать своей поддержкой того, кто вносит наибольший вклад в поиск истины.

Эффект воображения. Перед педагогом всегда стоит задача активнейшим образом стимулировать мыслительную активность своих учеников. Одним из эффективных способов достижения этого является вызов воображения. По мнению В. М. Бехтерева, воображение — один из элементов **психической гимнастики**, целью которой является развитие в человеке охоты и потребности в интеллектуальной деятельности. Воображение активно стимулируется при отсутствии должной полноты информации, но при испытывании человеком желания или интереса восполнить ее недостаточность собственными мыслительными усилиями. Конкретно эти усилия выражаются в виде предположения, догадки, фантазии, мечты.

Эффект эллипса широко используется в эстрадном разговорном жанре. Дословно его смысл можно представить так: «эллипс» — это пропуск структурно необходимого элемента высказывания, который в данном контексте легко восстанавливается. Это нечто от эзоповского языка, но более доступное. Данный риторический прием придает речевому общению игровую форму. Посредством эллипса аудитория охотно включается в сотворчество с выступающим. Образцы его использования часто демонстрировал А. Райкин. Он умело подбирал тексты своих выступлений, во время которых, разговаривая со зрителями, делал паузы, чтобы они сами домыслили концовку фразы или пропущенные в ней слова и хором дружно их досказывали¹. Такая словесная разборка, устраиваемая как игра, увлекает и вызывает эмоциональное оживление.

Говорить о строгой композиции речи педагога, наверное, не стоит: естественность речи, размышление и рождение слова на глазах у учащихся очень важны. Каждое публичное выступление, сообщение, объяснение, лекция происходят в конкретной психологической ситуации, которая не повторяется и все особенности которой предусмотреть нельзя. Однако нельзя недооценивать подготовку к речевому высказыванию. Вспомним слова Гете: «Сущность дилетанта в том, что он недооценивает трудности дела». Акт сотворения речи будет тем живей, чем больше усилий затратит педагог при ее подготовке.

¹ См. Уварова Е. Аркадий Райкин. М., 1986.

Не следует выучивать текст наизусть. Это приводит к неестественному изложению, затрудняет возможность подстраиваться под слушателей. С другой стороны, надо избегать чтения текста, это тоже создает барьер между педагогом и учащимися. Он смотрит на них лишь изредка, боясь оторваться от своих записей. Теряется интонационное богатство речи.

Большинство хороших лекторов пользуется методом импровизации. Это не исключает тщательную подготовку, но не предполагает выучивание текста наизусть. Желательно написать подробный конспект своей речи, но потренироваться несколько раз в произнесении ее без опоры на конспект. При этом, естественно, слова каждый раз будут меняться, хотя их смысл останется прежним.

Психологический анализ речи педагога предполагает прежде всего точную ориентировку в материале науки, которую предстоит донести до сознания учащихся, и учет возрастных и психологических особенностей аудитории. Тот факт, что на слушателей воздействует не текст речи, а говорящий человек всем арсеналом своих возможностей, требует внимания к методически значимым параметрам эффективности дидактической речи. Важнейший из них — адаптация дидактической речи к уровню интеллектуального развития учащихся для обеспечения познавательного интереса к предмету в частности и процессу обучения в целом.

На **подготовительном этапе** педагог должен посмотреть на себя глазами аудитории, смоделировать диалогическое общение с классом и отдельными учениками. Здесь на помощь могут прийти опыт, интуиция, воображение. Речь должна соответствовать педагогическим целям и задачам, общей нравственно-психологической ситуации в аудитории, творческим возможностям самого педагога, особенностям обучающихся.

Есть важная закономерность, связанная с продолжительностью выступления: чем короче предстоит выступление, тем больше времени должно тратиться на подготовку. Чтобы найти те слова, аргументы, которые в кратчайший срок убедят слушателей, нужно проделать огромную аналитическую работу, отобрать самое главное, выстроить выводы в необходимой последовательности, продумать психологические моменты. Опытные ораторы хорошо знают, как сложно выступать, когда регламент короткий.

Когда одного опытного оратора спросили, сколько он готовится к выступлению, он ответил: «Зависит от регламента: если 10 минут — неделю, если 20 минут — 2 дня, если 2 часа — хоть сейчас готов».

На **начальном этапе общения** важны организация непосредственного общения с аудиторией, установление контакта, понимание настроения аудитории и возможность работы с помощью тех методов и приемов, которые были запланированы предварительно. Первыми фразами в адрес учащихся важно настроить их на работу, продемонстрировать свою готовность помочь в учении, создать установку на восприятие и усвоение материала (стимуляция интереса, захватывающее начало; постановка проблемы и т. д.).

Следующий этап педагогического общения, выстроенный в речевом отношении, предполагает **управление общением**. С помощью приемов привлечения внимания, использования диалогизации общения, риторических вопросов, создания ситуаций размышления, чередования фактов и обобщений, теоретического материала и ярких примеров педагогу удастся управлять познавательной деятельностью учащихся, обеспечивать не только информационное наполнение урока, но и возможность самовыражения участников педагогического взаимодействия.

Компонентами речевого поведения эффективного педагога выступают следующие:

- вариативность стимуляции учащегося — отказ от чисто академической, назидательной манеры преподавания, монотонного изложения учебного материала; использование риторических вопросов, примеров, повторений;
- структурированность речи (упорядоченность, обозримость, логичность построения и изложения, выделение главной мысли);
- использование пауз и невербальных стимулов (жесты, мимика);
- наводящие вопросы, вопросы проверочного характера; вопросы, поводящие к обобщению материала; вопросы с целью «разбудить» творческую активность;
- наблюдение за степенью внимания слушателей по внешним признакам поведения.

В. А. Кан-Калик описывает четыре способа **привлечения внимания** партнера по общению — речевой вариант (вербальное обращение); пауза с активным внутренним общением (требованием внимания); двигательно-знаковый вариант (развешивание таблиц,

изобразительных пособий, запись на доске); смешанный вариант, подключающий в себя элементы трех предыдущих.

После завершения общения с учениками предстоит **анализ осуществленной системы общения**, в том числе речевого, и **моделирование предстоящего общения**. После проведенного педагогического события (урока, внеклассного мероприятия, праздника, соревнования и т. д.) начинается серьезная работа по уточнению возможных вариантов работы в данном коллективе, прогнозу предстоящего общения.

Важное педагогическое правило — говорить на языке аудитории. В педагогике возникает необходимость в **«постановочности» педагогической речи, ее внутренней режиссуре**. Искусно исполненный монолог, доказательный и логичный по построению, может вызвать большую встречную активность учащихся, чем плохо организованная, беспредметная дискуссия. В зависимости от позиции: рассказчика, собеседника, ведущего, эксперта, оппонента — выбирается ориентация на доминирование, координацию, отзеркаливание. Каждая педагогическая ситуация требует своей меры активности педагога в говорении, стиля обращения к аудитории, прогнозирования возможных эффектов речевого влияния.

Замысел педагогической речи связывается с позицией слушающих, их запросами и интересами, уровнем интеллектуального развития, состояния в данный момент, готовности воспринимать сообщение. Одной из причин того, что педагог, имея самые добрые намерения по отношению к ученикам, не добивается своих педагогических целей и «на выходе» получает нулевой результат, является *отсутствие режиссуры речи*, что проявляется в несогласовании с учащимися общих знаний и опыта, неподготовленности предпосылок для адекватного понимания и интерпретации сообщения. Тот культурный контекст, в рамках которого педагог пытается донести свое сообщение до аудитории, может быть ей не знаком или в данный момент не актуален.

Направленность только на изложение программного материала, на информирование не обеспечивает усвоения информации. Когда информация просто предъявляется, и в этом нет убежденности, искренности, заботы об адресате, ее просто «принимают к сведению», она не влияет на систему мышления, установки, позицию слушающих.

Педагог, задача которого — организовать необходимые обстоятельства коммуникации, чтобы сообщение было воспринято и понято, сосредоточивает свое внимание на **ряде операций выбора, оценки, планирования.**

Выбираются:

- величина оптимального объема сообщения. «Оптимальный» предполагает, что педагог не будет любой ценой стремиться изложить все, что ему известно по определенной теме, вести бесконечные беседы с учащимися, не чувствуя момент, когда его перестают слушать, так же как не будет предельно свертывать информацию, полагая, что все это давно известно;
- каналы передачи и приема информации;
- основной код и варианты перекодировки. Например, восприятие может быть организовано с помощью рассказа и показа, фиксация — с помощью записи или диктофона, воспроизведение — вербальным способом;
- варианты используемых носителей (личностного, бумажного, цифрового);
- формы осуществления акта коммуникации (монолог, диалог);
- пространственно-временные характеристики педагогического взаимодействия.

Оцениваются параметры ситуации:

- физические (пространство, особенности помещения);
- физиологические (свежий воздух, время года и суток, степень усталости участников педагогического взаимодействия, уровень их здоровья);
- психологические (готовность работать в определенном режиме);
- педагогические (соотношение педагогических и коммуникативных задач; коммуникативная готовность педагога и др.)¹.

Планируются:

- привлечение внимания;
- вызов интереса на основе проблемности, новизны, актуальности;
- визуализация сказанного, подбор ярких и запоминающихся образов;
- формулировка вывода (новой проблемы, призыва).

¹ См. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога. М., 2007. С. 111-114.

Эта кропотливая предварительная подготовка к педагогическому общению и взаимодействию способствует их действенному характеру — оптимально построенным с их помощью убеждению и внушению, которые вызывают в сознании учащегося доверие и мысль о том, что педагог «говорит его словами», сообщает его мысли.

В процессе педагогической коммуникации важно понимание не только содержания сообщения, но и отношения отправителя сообщения к знанию, адресату, коммуникативной ситуации. Кроме того, в педагогике понимание и взаимопонимание невозможны без интереса к другому человеку, без внимания к нему, без выхода на личностный уровень взаимодействия.

Понимать в собственном смысле человек может лишь то, что он считает обращенным непосредственно к нему. В силу этого проблему понимания не решить там, где нет *обращенности педагога непосредственно к ученику*, стремления «вчувствоваться» в мир ученика, «ввести Другого в себя», а есть только необходимость сообщить ученику нечто, имеющее отношение к учебной программе.

Понимания не может возникнуть там, где «сообщающий» и «воспринимающий» не стремятся к пониманию, к общению, к диалогу. Авторы «школы диалога культур» выдвигают идею «понимающего диалога», приводящего к подлинно творческому взаимодействию педагога и ученика: «Понимающий диалог начинается с попытки понять явление природы, число, геометрическую форму, историческое событие, художественное произведение. Если предметом диалога становится понимание Другого, а не самовыражение на фоне Другого (как в «эксперессивном» учебном диалоге), то исходным как раз является стремление к диалогу-согласию, к согласованному многоголосому пониманию»¹.

В заключение еще раз напомним: чтобы речь педагога была выразительной, яркой, оказывала завораживающее действие на детей, есть много средств. Это уместное употребление пословиц, поговорок, примеров из жизни и литературы; разнообразные тропы (метафоры, сравнения, гиперболы, эпитеты); использование коммуникационных эффектов и невербального языка. Однако, наверное, наибольшее значение для речевого искусства имеют **особенности внутреннего мира** учителя, его **культура и душевное богатство**, его **убежден-**

¹ Школа сотрудничества / под ред. Е. А. Хилтунен. М., 2000. С. 123.

ность в правоте своих слов. С. Л. Соловейчик писал: «Сейчас много говорят о техническом мастерстве учителя, о том, что у него должен быть поставлен голос, отработан жест, выверены интонации. Но еще важнее... нравственный облик, манера общения и поведения учителя»¹. Не забывайте об этом и... совершенствуйтесь!

§3. Тренинг публичного выступления

Умения педагога в речевой сфере.

Упражнения для совершенствования органов дыхания и тренировки свойств голоса. Упражнения на дикцию. Упражнения на отработку синтаксических, стилистических, лексических норм языка.

Сфера обучения является сферой «повышенной речевой ответственности», так как слово (речь) становится важнейшим (если не основным) инструментом деятельности педагога, главным средством реализации всех задач собственно методического и дидактического характера.

Каковы необходимые умения педагога в речевой сфере? Их довольно много:

- владеть нормами литературного языка;
- устанавливать речевой контакт и корректировать свое речевое поведение в соответствии с ситуацией общения и ожиданиями адресата;
- выбирать стратегии и тактики общения, адекватные коммуникативной ситуации и коммуникативному намерению;
- преодолевать коммуникативные барьеры в педагогическом общении;
- аргументированно излагать свою точку зрения;
- эффективно использовать выразительные средства русского языка в разных ситуациях и жанрах педагогического общения;
- грамотно произносить речь с точки зрения ее звукового оформления и использования паралингвистических средств и др.

Предложим несколько упражнений, с помощью которых начинающий педагог может тренировать свой речевой аппарат и речь в целом.

¹ Соловейчик С. Л. Вечная радость. М., 1986. С. 10.

Упражнения для совершенствования органов дыхания

Упражнение 1. Восстановим дыхание.

Выберите удобную позу (лежа, сидя, стоя). Положите одну руку на живот, а вторую на грудь для контроля за правильным выполнением упражнения. Глубокий медленный вдох через нос: расширяем при входе живот, он выпячивается вперед; затем расширяется во все стороны грудная клетка, далее ключичный отдел; затем выдох в обратном порядке: выдыхаем воздух из ключичного отдела, затем груди, в конце освобождаем живот, слегка втягивая его в себя. Подышите таким образом 5-7 раз.

Упражнение 2. Сделайте вдох через нос и на выдохе плавно, без рывков считайте: 1,2,3,4... до 15-20. То же задание, но на выдохе называйте буквы алфавита.

Упражнение 3. Сделайте глубокий вдох, задержите дыхание, а затем на одном выдохе четко произнесите:

— *Как на горке, на пригорке*

Встали двадцать два Егорки. Раз Егорка, два Егорка, три Егорка <...> — так до тридцати трех (или более) Егорок. От 33 и более Егорок — оценка «отлично». От 25 до 33 — «хорошо». От 17 до 25 — «удовлетворительно».

Упражнение 4. Каждую строфу приведенного ниже стихотворения «Дом, который построил Джек» в переводе С. Я. Маршака произнесите на одном выдохе, не добирая воздух. Обратите внимание на положение тела: обязательно стоя, спина прямая, руки вдоль боков или за спиной, голова не опущена и не задрана вверх.

Вот дом, который построил Джек.

А это пшеница, Которая в темном амбаре хранится В доме, который построил Джек.

А это веселая птица синица, Которая часто ворует пшеницу, Которая в темном амбаре хранится В доме, который построил Джек.

Вот кот, который пугает и ловит синицу, Которая часто ворует пшеницу, Которая в темном амбаре хранится В доме, который построил Джек.

Вот пес без хвоста, Который за шиворот треплет кота, Который пугает и ловит синицу, Которая часто ворует пшеницу, Которая в темном амбаре хранится В доме, который построил Джек.

А это корова безрогая, Боднувшая старого пса без хвоста, Который за шиворот треплет кота, Который пугает и ловит синицу, Которая часто ворует пшеницу, Которая в темном амбаре хранится В доме, который построил Джек.

А это старушка седая и строгая, Которая доит корову безрогую, Боднувшую старого пса без хвоста, Который за шиворот треплет кота, Который пугает и ловит синицу, Которая часто ворует пшеницу, Которая в темном амбаре хранится В доме, который построил Джек.

А это ленивый и толстый пастух, Который бранится с коровницей строго, Которая доит корову безрогую, Боднувшую старого пса без хвоста, Который за шиворот треплет кота, Который пугает и ловит синицу, Которая часто ворует пшеницу, Которая в темном амбаре хранится В доме, который построил Джек.

Вот два петуха, Которые будят того пастуха, Который бранится с коровницей строго, Которая доит корову безрогую, Боднувшую старого пса без хвоста, Который за шиворот треплет кота, Который пугает и ловит синицу, Которая часто ворует пшеницу, Которая в темном амбаре хранится в доме, который построил Джек.

Упражнение 5. Игры-соревнования:

а) «Кто дольше?»: прожужжит пчелой (ж-ж-ж-ж-ж); прозвенит комаром (з-з-з-з-з);

б) «Кто больше?»: выпустит воздуха из проколотой шины (с-с-с); задует свечей на именинном торте (ф-ф-ф-ф).

Упражнения для тренировки свойств голоса

Требования к голосу педагога:

- Голос не должен вызывать неприятных ощущений, должен обладать благозвучностью.
- Характеристики своего голоса педагогу необходимо изменять с учетом ситуации общения.
- Педагог должен уметь управлять своим голосом в общении с аудиторией, направлять его, «отдавать» слушателям, говорить не для себя, то есть голос должен обладать полетностью.
- Голос — основное орудие педагогического воздействия, поэтому с его помощью педагог должен уметь внушить учащимся определенные требования и добиться их выполнения.
- Педагогу постоянно приходится выдерживать значительные нагрузки на речевой аппарат, поэтому его голос обязан быть достаточно выносливым.

Рекомендации педагогу по сохранению голоса:

1. Самое лучшее средство для сохранения профессионального звучания голоса — это зарядка, которая включает в себя дыхательную и артикуляционную гимнастику. Голосовой тренинг создает положительные эмоции и настраивает на творческий процесс.

2. Не переутомляйте голосовой аппарат слишком большим количеством выступлений. Норма голосовой нагрузки для лекторов, педагогов не более четырех академических часов подряд в день.
3. Перед выступлением желательно выпить стакан теплого (но не горячего) чая или боржоми. Дайте мышцам отдохнуть, приведя их в расслабленное состояние («поза» и «маска» релаксации), сделайте 5-10 медленных, спокойных вдохов и выдохов.
4. Помните, что состояние и сила голоса непосредственно связаны со всеми физиологическими процессами, происходящими в организме. Поэтому еще раз подчеркнем обязательность соблюдения правильного образа жизни. Гимнастика, водные процедуры, сон по потребности, чередование труда и отдыха, правильное полноценное питание повышают защитные силы организма, благотворно влияют на голосовой аппарат. Пища должна быть разнообразной, богата витаминами, употребление острых приправ ограничить. От горячей пищи кровеносные сосуды глотки расширяются, от холодной — суживаются, и то и другое плохо сказывается на голосовых связках.
5. Закаливайте нервную систему, ибо нервно-психические травмы, переживания, страх непосредственно сказываются на голосе, он начинает срываться, теряются чистота, выносливость, интонационная подвижность. Заболевания верхних дыхательных путей, такие, как хронический насморк, воспаление носоглотки, зева, связок, непременно сказываются на голосе.
6. Помните, что курение и употребление спиртных напитков также отрицательно сказываются на голосе. Алкоголь приводит к расширению кровеносных сосудов, нарушая тем самым функции желез слизистой оболочки верхних дыхательных путей. Голосовые связки «сушатся», голос становится низким, хриплым, менее выносливым. Курение вызывает спазмы гладкой мускулатуры трахеи и бронхов, нарушается естественный процесс дыхания. Частый сухой кашель курильщиков постоянно травмирует голосовые связки, они теряют эластичность, в голосе появляется сипота, исчезают легкость и мягкость звучания.
7. Щадите свой голос, берегите его! И тренируйте!

Известна легенда: древнегреческий оратор Демосфен имел слабый голос, речь его была не чистой, держался он крайне неуверенно. Но у него была цель — стать лучшим оратором. Чтобы обрести качества настоящего оратора, он с камешками во рту проговаривал

тексты; развивая громкость и полетность голоса, разговаривал с бушующим океаном.

Упражнение 1. Прочитайте стихотворение «Гекзаметр». Обратите внимание на правила чтения.

Твердо запомни, что прежде чем слово начать в упражнении,

Следует клетку грудную расширить слегка и при этом

Низ живота подобрать для опоры дыхательной звуку.

Плечи во время дыхания должны быть в покое, недвижны.

Каждую строчку стихов говори на одном выдыханье

И последи, чтобы грудь не сжималась в течении речи,

Так как при выдохе движется одна диафрагма.

Чтение окончив строки, не спеши с переходом к дальнейшей:

Выдержи паузу краткую в темпе стиха, в то же время

Воздух сдержи на мгновение, затем уже чтение продолжи.

Четко следи, чтобы каждое слово услышано было,

Помни о дикции ясной и чистой на звуках согласных.

Рот не ленись открывать, чтоб для голоса звук был свободен,

Голос и в тихом звучании должен хранить металличность.

Прежде, чем убрать упражненья на темп, высоту и на громкость,

Нужно вниманье направить на ровность, устойчивость звука:

Пристально слушать, чтоб голос нигде не дрожал, не качался.

Выдох вести экономно, с расчетом на каждую строку:

Собранность, звонкость, полетность, устойчивость, медленность, плавность —

Вот что внимательным слухом сначала ищи в упражнении.

Упражнение 2. Прочитайте текст, меняя в зависимости от содержания силу голоса.

Была тишина, тишина, тишина.

Вдруг грохотом грома сменилась она!

И вот уже дождик тихонько — ты слышишь?

Закрапал, закрапал, закрапал по крыше.

Наверно, сейчас барабанить он станет.

Уже барабанит! Уже барабанит!

Упражнение 3. Прочитайте текст, выделяя логическим ударением подчеркнутое слово.

Встретимся завтра вечером!

Встретимся завтра вечером!

Встретимся завтра вечером!

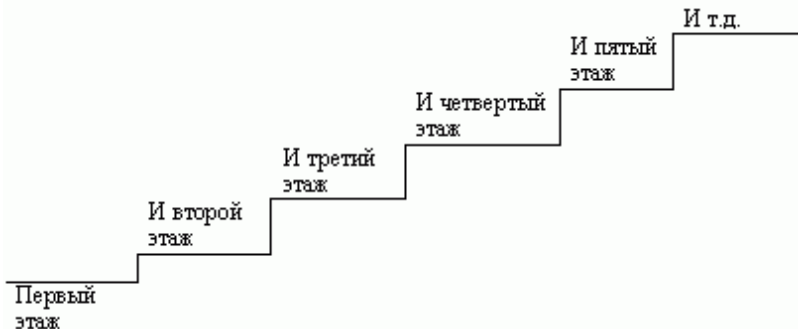
Встретимся завтра вечером?

Встретимся завтра вечером?

Встретимся завтра вечером?

Упражнение 4. Прочитайте текст, изменяя высоту голоса, то есть расширяя его диапазон.

Называйте этажи, по которым вы мысленно поднимаетесь, повышая каждый раз тон голоса, а затем «спускайтесь» вниз.



Упражнение 5. Опора.

Чтобы научиться управлять своим голосом, его нужно поставить на опору. Опора для голоса — это дыхание. Понаблюдайте за тем, как Вы дышите. Что наполняется воздухом при вдохе: грудь или живот? Если грудь, то Ваше дыхание является поверхностным. При таком дыхании задействованы только верхушки легких. Правильное речевое дыхание — диафрагмальное, когда вдох и выдох совершаются вследствие сокращения диафрагмы. Механизм речевого дыхания следующий: вдох — живот выпячивается, на выдохе — втягивается. Следите за тем, чтобы при дыхании работали мышцы живота, а не грудь.

Упражнение 6. Замедление темпа речи.

Исследованиями установлено, что психологическое доверие к низким голосам гораздо больше, чем к высоким. Учитывая эту закономерность, преподавателю следует позаботиться о постановке своего голоса. Для работы над интонацией полезно чтение вслух пьес по ролям, рассказывание историй разным слушателям с разной интонацией. Чем быстрее Вы говорите, тем выше звучит Ваш голос. Замедлите темп, и сам по себе понизится тон. Быстрая речь так же плохо воспринимается, как и высокий голос.

Упражнение 7. Релаксация голосовых связок.

Наклоните голову вниз, чтобы подбородок приблизился к груди, и возьмите низкий звук «и». Затем, удерживая низкий «и», поднимите голову лицом вверх. Поначалу при запрокидывании головы у Вас может не получаться удерживать такой же низкий «и», как при опущенном подбородке. Это означает, что Ваши голосовые связки напряжены. Выполняйте это упражнение по несколько раз в день, пока не почувствуете, что высота голоса сравнялась при положении головы вниз и вверх.

Упражнение 8. Аквалангист.

Прочитайте стихотворение таким образом, чтобы понижение высоты голоса соответствовало содержанию высказывания:

Чтоб овладеть грудным регистром, (центр голоса)

Я становлюсь аквалангистом.

Все ниже опускаюсь, ниже! (постепенное понижение)

А дно морское ближе, ближе!..

И вот уж в царстве я подводном! (грудной регистр)

Хоть погрузился глубоко,

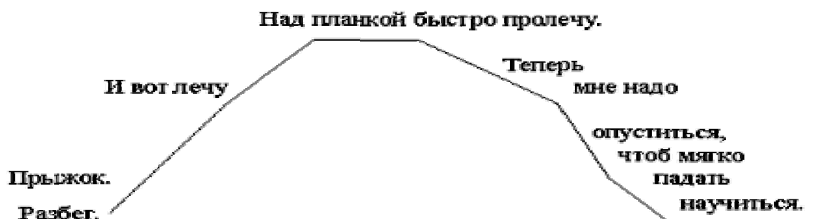
Но голосом грудным, свободным

Распоряжаюсь я легко.

Чтоб овладеть грудным регистром,

Полезно стать аквалангистом.

Упражнение 9. «Рисуйте» голосом линию движения прыжка в высоту:



Упражнение 10. Выработка подвижности голоса.

Произносите слова сначала медленно, затем постепенно ускоряйте темп до очень быстрого с последующим замедлением: «Быстро ехали, быстро ехали, быстро ехали... быстро ехали... быстро ехали».

Упражнение 11. Прочитайте стихотворение в заданном темпе:

Еле-еле, еле-еле (медленный темп)

Завертелись карусели. (медленный темп)

А потом, потом, потом (средний темп)

Все бегом, бегом, бегом! (быстрый темп)

Все быстрее, быстрее, бегом, (очень быстрый темп)

Карусель кругом, кругом! (очень быстрый темп)

Тише, тише, не спешите (средний темп)

Карусель остановите. (средний темп)

Раз, два, раз, два (медленный темп)

Вот и кончилась игра. (медленный темп)

Упражнение 12. Работа над тоном речи

Произнесите фразу «Какая у него профессия» так, чтобы выразить: восхищение; вопрос; сочувствие; вопрос-переспрос; презрение; пренебрежение; зависть; удивление.

Упражнение 13. Самую нейтральную фразу, например, «Собрание студентов состоится завтра в семнадцать часов» произнесите поочередно следующим тоном: уверенным, злобным, вопросительным, таинственным, истеричным, менторским, неуверенным (робким).

Упражнение 14. Расскажите об опоздании ученика на урок от лица педагога, самого ученика, работника раздевалки. По-разному интонируйте текст.

Упражнение 15. Кончил дело — гуляй смело. Оправдайте и интонационно выразите разные способы мелодического звучания ударной гласной в русской речи. Чтобы легче ощутить это движение голоса в звучании одного лишь слога, заменим слово «мама» одним слогом — «ма». Будем обращаться к маме с просьбой отпустить погулять. Фантазируйте, чем занимаетесь, почему мама упорно стоит на своем и не пускает гулять. Чтобы оправдать различное интонационное звучание фраз, продумайте, какими глаголами будете действовать, пытаясь добиться своей цели: уйти к товарищам на улицу. Допустим, используете такие глаголы: сообщаю, напоминаю, упрекаю, умоляю, проверяю, поражаюсь.

— Ма, охота погулять. (Тон голоса ровный. Это простое сообщение о желании пойти погулять.)

— Сядь!

— Ма, меня друзья ведь ждут! (Напоминание маме с интонацией легкого удивления, при котором тон голоса слегка повышается к концу слога.)

- Подождут.
- Ма, зачем так говоришь? (Упрекаете ее, опуская тон голоса.)
- Помолчишь?
- Ма, ну я прошу — пусти! (Умоляете, прогибая голос па гласной А, сначала поднимая, затем опуская тон.)
- Не канючь и не фусти.
- Ма, как камень, ты тверда?! (Пораженный, проверяете, окончательное ли это решение мамы. В интонации наивысшая степень удивления — голос опускается и тут же поднимается в слоге ма.)
- Да. Кончишь дело — гуляй смело.

Упражнение 16. Словарь.

Прочтите стихотворение С. Маршака так, чтобы слушатели задумались над глубиной мысли и чувств, выраженных в словах:

На всех словах — события печать.

Они дались недаром человеку.

Читаю: — Век. От века. Вековать.

Век доживать. Бог сыну не дал веку.

Век заедать, век заживать чужой...

В словах звучит укор, и гнев, и совесть.

Нет, не словарь лежит передо мной,

А древняя рассыпанная повесть.

Упражнения на дикцию

Дикция — четкое и ясное произнесение звуков речи, один из обязательных элементов техники речи. Она особенно важна в работе учителя, поскольку его речь является образцом для учащихся. Хорошая дикция обеспечивается строгим соблюдением артикуляционных характеристик звуков. Без дикции невозможна нормальная коммуникация. Нечеткая артикуляция приводит к неявной речи и затрудняет понимание слушателями говорящего. Работа над дикцией учителя заключается в изучении артикуляционных характеристик звуков и тренировочных упражнениях, позволяющих выработать хорошую дикцию.

Отработка каждого гласного и согласного звука происходит в такой последовательности:

- определить особенности артикуляции звука (можно обратиться к любому учебнику современного русского языка, к книгам по логопедии);
- проверить перед зеркалом положение органов речи при произнесении данного звука;

- отработать верное произношение звука: сначала мысленно, затем шепотом, потом громко;
- отработать произнесение отдельных слов с этим звуком, а затем — текстов;
- при возможности надо обратиться к записи своего голоса, чтобы со стороны проанализировать возможные недочеты.

Упражнение 1. Четко и громко произнесите сочетания звуков (так, чтобы согласные звучали длиннее, чем гласные):

- му мо ма мэ ми мы
- пу по па пэ пи пы
- бу бо ба бэ би бы

Упражнение 2. Потренируйтесь в выговаривании сложных буквосочетаний.

<ul style="list-style-type: none"> • лри — рли, лрэ — рлэ, лра — рла, лро — рло, лру — рлу, лры — рлы • мни — нми, мне — нме, мна — нма, мно — нмо, мну — нму, мны — нмы • кпти — гбди, кптэ — гбдэ, кпта — гбда, кпто — гбдо, кпту — гбду, кпты — гбды • птки — гбди, пткэ — гбдэ, птка — гбда, птко — гбдо, птку — гбду, пткы — гбды • ждри, ждрэ, ждра, ждро, ждру, ждры 	<ul style="list-style-type: none"> • гбду-гбдо-гбда-гбдэ-гбди-гбды • дбгу-дбго-дбга-дбгэ-дбги-дбгы • тпку-тпко-тпка-тпкэ-тпки-тпкы • шту-жду што-ждо шта-жда • штэ-ждэ шти-жди шты-жды
--	---

Упражнение 3. Произнесите слова с трудными сочетаниями согласных сначала медленно, затем быстрее: бодрствовать, мудрствовать, постскриптум, взбадривать, трансплантация, всхлипывал, сверхзвуковой, всклокочен, контрпрорыв, пункт взрыва, протестантство, взбудоражить, сверхстревоженный, попасть в ствол, ведомство, сверхзвуковой, витийствовать, философствовать, монстр, горазд всхрапнуть.

Упражнение 4. Скороговорки.

- В сетях щучка чаще, в сетях частичка чаще, в чащобе чечетка четче.
- Взлет вслед взводу.
- Рапортовал, да не дорапортовал. Дорапортовывал, да зарпортовался.
- Триста тридцать три корабля лавировали-лавировали, да не вылавировали.
- Пришел Прокоп — кипел укроп, ушел Прокоп — кипел укроп. Как при Прокопе кипел укроп, так и без Прокопа кипел укроп.

- Турка курит трубку, курка клюет крупку.
- Не кури, турка, трубку, не клюй, курка, крупку.
- Я — вертикультяп. Могу вертикультяпнуться, могу вывертикультяпнуться.
- Была у Фрола, Фролу на Лавра наврала. Пойдет к Лавру, наврет на Фрола Лавру.
- Скороговорунья скороговорила-выскороговарила, что все скороговорки перескороговорит, перевыскороговорит, но заскороговорившись, выскороговорила, что всех не перескороговоришь, не перевыскороговоришь.

Упражнения на отработку синтаксических, стилистических, лексических норм языка

Упражнение 1. Исправьте ошибки в употреблении грамматических форм:

- а) Командировочный поселился в гостинице.
- б) Ученик одел очки и начал читать.
- в) Директор поставил свою роспись в приказе.
- г) Я пошел до друга и рассказал ему за подготовку к экзаменам.
- д) Читая роман, приходят мысли о вечном.
- е) Соседний мальчик разбил окно в подъезде.
- ж) Я доказывал ему о том, что ситуация изменилась, поэтому действовать нужно иначе.
- з) Кондуктор потребовал оплатить за проезд.
- и) Согласно приказа, нам нужно было организовать встречу гостей в школе.

Упражнение 2. Исправьте ошибки в предложениях:

- 1) Слух о сумасшествии Чацкого попадает на подготовленную почву, и фамусовское общество охотно поддержало эту сплетню.
- 2) В годы реакции многие отреклись от прежних либеральных взглядов, замыкались в темном мирке личных интересов.
- 3) Ноздрев — большой любитель купить и менять свои вещи.
- 4) Закрыв книгу, у вас в памяти надолго остаются ее герои.
- 5) Его охватило сильное беспокойство, получив письмо из деревни.
- 6) Готовя роман к переизданию, автором был внесен в него ряд существенных исправлений.
- 7) Мы узнаем о происхождении слов и как они изменялись.
- 8) Принесли блюдо, красиво оформленное и которое аппетитно пахнет.

Упражнение 3. Поставьте ударение в словах.

Каталог, договор, добыча, диспансер, досуг, ломоть, балует, за- видно, рефлексия, обеспечение, оптовый, хаос, банты, шарфы, вклю- чен, торты, ходатайствую, феномен, ломота, зевота, дремота, до- красна, доверху, донельзя, жалюзи, закупорить, красивее, звонит, облегчить, шасси, предал, генезис.

Составьте предложения, связанные по содержанию с вашей спе- циальностью, с 10-ю словами. Произнесите их, соблюдая акцентоло- гические нормы

Упражнение 4. Дайте точные толкования слов.

- Практичный — практический.
- Претендент — прецедент.
- Авторитетный — авторитарный.
- Гуманный — гуманитарный.
- Адресат — адресант.

Упражнение 5. Подберите синонимы к данным словам.

Абсолютный, абсурд, автор, авторитет, аккуратный, активный, аллегория, анализ, аналог, апатия, апогей

Упражнение 6. Закончите пословицы и поговорки.

Без дела жить — ..Без дисциплины... Без языка... Дело мастера... И волки сыты... Где цветок... Кому мир не дорог... Корень учения горек... Лиха беда... Лучше недоговорить... Маленькое дело... Меньше говори... Мыло серо... Ум хорошо... Ученье — свет... Что посеешь... На языке мед... Не красна изба углами... Не тот глуп, кто на слова скуп... От добра... Повторенье... Слово не воробей... Слухом... Сняв голову... Твоими бы устами... Шила в мешке...

Ключи к пословицам.

Без дела жить — только небо коптить. Без дисциплины слабы исполины. Без языка и колокол нем. Дело мастера боится. И волки сыты, и овцы целы. Где цветок, там и медок. Кому мир не до- рог, тот нам и враг. Корень учения горек, да плод его сладок. Лиха беда начало. Лучше недоговорить, чем переговорить. Ма- ленькое дело лучше большого безделья. Меньше говори да боль- ше делай. Мыло серо, да моет бело. Ум хорошо, а два лучше. Ученье — свет, а неученье — тьма. Что посеешь, то и пожнешь. На языке мед, да под языком лед. Не красна изба углами, а крас- на пирогами. Не тот глуп, кто на слова скуп, а тот глуп, кто на

дело туп. От добра добра не ищут. Повторенье — мать ученья. Слово не воробей: вылетит — не поймаешь. Слухом земля полнится. Сняв голову, по волосам не плачут. Твоими бы устами да мед пить. Шила в мешке не утаишь.

Упражнение 7. Пословицы и поговорки записаны в нестандартной формулировке с использованием выражений научного стиля, элементов физико-математической терминологии. Попробуйте отгадать оригинальный вариант. Попробуйте и сами сочинить оригинальную пословицу или поговорку.

Причинно-следственные связи в рыболовном промысле.

Указание временных интервалов для занятий и досуга.

Количественный показатель успешного разделения материала на части.

Наказ о своевременной подготовке к чему-либо на примере подготовки транспортного средства к эксплуатации.

Зависимость результата от трудозатрат в сельскохозяйственном секторе.

Совет по использованию представляемой возможности на примере кузнечного дела.

Влияние сезонно-погодных условий на процесс бухгалтерского учета пернатых.

Поучительное высказывание о влиянии скорости движения на преодолеваемое расстояние.

Оптимизация динамики работы тяглового средства передвижения, связанная с устранением изначально деструктивной транспортной единицы.

Непригодность к решению боевых задач воинских частей и соединений малой численности в условиях нахождения в открытом пространстве.

Ответы: Без труда не вытащишь и рыбку из пруда, Делу — время, потехе — час, Семь раз примерь, один отрежь, Готовь сани летом, а телегу — зимой, Что посеешь, то и пожнешь, Куй железо пока горячо, Цыплят по осени считают, Тише едешь, дальше будешь, Баба с возу — кобыле легче, Один в поле не воин.

Упражнение 8. Обогащение словарного запаса.

Стремитесь постоянно пополнять свой словарный запас. Среди условий успешного выбора слов:

- а) богатство лексического запаса в речевой памяти человека;
- б) постоянная активизация словаря;
- в) натренированный механизм поиска слова, выбора и оценки выбранного слова (необходимо приучать себя не использовать случайное слово);
- г) критический самоанализ в конце речи.

Используйте каналы подготовки к сознательному выбору слова, среди которых:

- психологическая установка, ясная, осознанная цель;
- создание дома библиотечки словарей, выработка потребности пользоваться ими постоянно;
- внимание к писательскому, авторскому выбору слова, умение при чтении следить не только за развитием сюжета, но и за выбором слов;
- выполнение специальных упражнений в выборе слов из ряда синонимов, редактирование текста — своего и чужого.

Предложите разные способы словесного выражения приводимых ниже идей:

Образец	Фразы для вашего словесного творчества
<p>«Нам нужна демократия»</p> <ul style="list-style-type: none"> — Демократия нам необходима. — Без демократии наше общество невозможно. — Наше общество нуждается в демократии. — Демократия — это то, в чем нуждается наше общество. 	<p>Необходимо защищать природу. Давайте проведем субботник. С курением надо бороться. Человек должен занимать активную жизненную позицию.</p>

Замените общие названия на конкретные слова, вызывающие образы:

Образец	Фразы для вашего словесного творчества
<p>Надо меньше есть жирной пищи — Надо меньше есть сала, масла, сви- нины.</p>	<p>Улицы заполнил транспорт. На лето нужно приобрести головные уборы. На даче негде купить необходимые продукты питания. Летом надо есть больше растительной пищи. Люди стали намного больше платить за коммунальные услуги.</p>

Конкретизируйте (распространите) фразу:

Образец	Фразы для вашего словесного творчества
«По двору ходил петух» По вытоптанному и засыпанному шелухой деревенскому двору, огороженному невысоким плетнем, важно расхаживал, по-хозяйски поглядывая на тихо клевавших вокруг него кур, крупный, яркой окраски петух с порванным гребнем и одним глазом.	По улице бежал человек. На столе стояла ваза с цветами. Педагог вошел в аудиторию. Ребенок полез на дерево. Ученик вызвался отвечать на вопрос. Перед институтом вырыли канаву.

Упражнение 9. Преобразуйте в единицы разговорного стиля следующие слова и выражения.

Образец: Здесь целесообразно пояснить — здесь необходимо (важно, нужно) пояснить, растолковать.

Вследствие этого, Позвольте мне выразить мнение, По заключению экспертов, В этом проекте задействованы, Необходимо сделать акцент на... Продемонстрировал свою эффективность, Он в данном случае оказался выше в интеллектуальном отношении, Мы внесли предложение, Нужно интенсифицировать работу в этом направлении.

Упражнение 10. Исправьте стилистические ошибки.

а) Мы долго бродили по лесу. Уставшие, мы хотели как можно скорее оказаться дома, опасаясь того, что скоро стемнеет, прибавили шагу. Однако внезапно нас застигло атмосферное явление, заключающееся в электрических разрядах между облаками и земной поверхностью, сопровождающееся осадками в виде ливня или града.

б) Доводим до вашего сведения, что 12 июня в ноль часов тридцать пять минут над селом Дальний Хутор и прилегающей местностью вдруг как сверкнет молния, как бабахнет гром! Причинен значительный ущерб колхозной собственности в результате имевших место пожаров. Все попало! Что делать будем?

Упражнение 11. Восстановите искаженные фразеологизмы.

Делать из комара слона; два валенка пара; заблудиться в трех осинах; кошку съел; восемь четвергов на неделе; пишет как индюшка лапой; после снегопадика в субботу.

Упражнение 12. Найдите в приведенных ниже примерах ошибки и попытайтесь объяснить.

В небе летали птицы и пели во все горло. Когдаходишь в комнату, запах сирени бросается тебе в лицо. Он от радости расцеловал меня до ушей. Пуганая корова на куст садится. Нужен как собаке пятое колесо. Что русскому хорошо, то немцу будь здоров.

Упражнение 13. Склонение.

Просклоняйте письменно, а потом устно: 5438, полтора метра, обе девушки.

Резюме

Стремление привести в согласие форму и содержание педагогического взаимодействия, сделать его целостным, ставит педагога перед необходимостью ответить самому себе на множество труднейших вопросов. Каковы педагогическая и методическая идеи педагогического события и его сверхзадача? С помощью какого творческого педагогического замысла возможно воплощение этой идеи в сложившихся или создаваемых усилиями педагога ситуациях? Какие организационные формы, методы и приемы окажутся эффективными? На что сделать акцент, в какой тональности проводить урок или праздник? Что поможет воздействовать не только на мысли, но и на чувства учащихся? Как активизировать их познавательную деятельность, воздействовать на каждого? Как установить контакт со всеми участниками? Как реагировать в случае несовпадения запланированного и реального? Как войти в класс: удивить молчанием или неожиданным примером, рисунком, музыкой, научным фактом; объявить тему сразу или предложить догадаться, о чем сегодня состоится разговор, какие проблемы будем решать, чем будем заниматься? Какими вопросами разбередить воображение и подвести к открытию решения? Как завершить взаимодействие, оставляя финал открытым, потому что «продолжение всегда следует»?

Постоянный поиск педагогом наиболее оптимальных для данных условий решений и приводит его к созданию той или иной композиции педагогического действия и взаимодействия, делает педагогическую деятельность истинно творческой.

Композиционное решение педагогического события определяет согласованность работы всех субъектов педагогического взаимодей-

ствия, эффективность решения педагогической сверхзадачи. Наличие в композиции того или иного педагогического события «завязки», «кульминации», «интриги» увеличивает потенциал «поля напряжения», а с ним и интерес к происходящему.

Композиция педагогической речи предполагает подготовку учащихся к восприятию материала, установление контакта, взаимопонимания, овладение вниманием аудитории, вызов интереса к постановке проблемы, убеждение и побуждение.

Композиция публичного выступления не может быть одинаковой для каждого урока и неизменной в случае, если ее, напротив, необходимо поменять в соответствии с обстоятельствами урока, но она должна обнаруживаться и быть понятной слушателям. Поэтому структурные части можно обозначить особыми словами (*Начну с..., теперь перейду к..., и, наконец, о..., в заключение отмечу, что...*); паузами, понижением тона; вводными словами.

Только такая педагогическая речь, которая направлена на слушателей, учитывает их состояние и восприятие, позволяет педагогу-режиссеру искусно управлять познавательной активностью обучающихся, успешно решать дидактические задачи и устанавливать целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения. Учительская аргументация должна быть не только грамотна и логична. Она должна быть влиятельна и действенна, адресна и диалогична. Поэтому всегда актуальны такие понятия, как педагогический голос, профессиональная коммуникативная компетентность, готовность к коммуникационной игре и т. д.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какие элементы урока подлежат «режиссерской раскадровке» (предварительному планированию)?
2. На какие показатели меры в содержании и форме урока следует обратить внимание при написании партитуры урока?
3. Назовите этапы композиции педагогического события.
4. Придумайте тему урока для учащихся, если в учебнике она сформулирована так: «Портретный очерк» (Русский язык, 8 класс), «Опорно-двигательная система» (Биология, 7 класс), «Термоядерная реакция» (Физика, 8 класс).
5. Назовите составляющие начала и окончания взаимодействия с учащимися.

6. Что значит присоединение к ученикам для педагога?
7. Назовите варианты взаимосвязи рациональных и эмоциональных элементов урока.
8. Один из своих уроков учитель физики 1514-й гимназии г. Москвы Юрий Владимирович Бобринев начинает так:

Садитесь! Добрый день!
Сегодня день отличный,
И я, признаться, счастлив безгранично,
Что предоставила Судьба мне шанс опять
Совместно с Вами попытаться осознать
Те тайные законы и движенья,
Что управляют мира продолженьем,
Дыханьем звезд, молекул мельтешеньем
И электронов в атомах круженьем;
Гитарных струн звучаньем мелодичным,
Пульсаров излучением ритмичным,
Воздушных рек невидимым теченьем
И чайника на кухне кипяченьем¹.

Попробуйте придумать оригинальное начало вашего урока.

9. Назовите компоненты домашнего задания с позиции педагогической режиссуры.
10. Предложите варианты домашнего задания по темам «Воля, эмоции, внимание» (Биология, 8 класс), «Молекулы и атомы» (Химия, 8 класс), «Диалог» (Русский язык, 8 класс).
11. В чем разница между «словоговорением» и «подлинным продуктивным действием» педагога?
12. Приведите пример эффекта «эллипса» как риторического приема в конце урока.
13. Назовите факторы воздействия речи.
14. Назовите компоненты речевого поведения эффективного педагога.

¹ Цит. по М. М. Поташник. Требования к современному уроку. М., 2007. С. 250-253.

ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЖИССУРЫ

Цели и задачи главы

Сформировать представление о различных аспектах режиссуры: педагогической мизансцене как расположении участников педагогического события в пространстве, педагогическом темпоритме как степени напряжения и интенсивности протекания видов учебно-воспитательной деятельности, требованиях к личности педагога-режиссера как организатора процесса педагогического взаимодействия.

Рекомендации по самостоятельному изучению главы

Внимательно изучить лекционные материалы, попробовать графически представить, нарисовать варианты педагогических мизансцен, оценить себя как педагога, владеющего профессиональными умениями в области педагогического мизансценирования.

Обратить внимание на варианты работы с учащимися с разными психологическими свойствами и правила, касающиеся темпоритма педагогического взаимодействия.

Оценить себя на соответствие образу положительного героя.

§1. Педагогическая мизансцена

Понятие мизансцены в искусстве. Педагогическая наполненность термина. Компоненты мизансцены: пространство, количество участников, центр, связи между участниками, предметное сопровождение. Варианты педагогических мизансцен.

Педагогические функции мизансцены: пропедевтическая, диагностическая, психологическая, нравственно-ориентационная и др.

Профессиональные умения педагога в области педагогического мизансценирования: умение наблюдать и планировать взаимоотношения членов группы, планировать рисунок мизансцены, выстраивать композиционную группу, создавать динамику отношенческого центра и др.

«Технология» педагогического мизансценирования.

Слово «мизансцена» буквально означает расположение на сцене. Мизансценой в театре называют расположение актеров на сценической площадке во время спектакля, создающее образную картинку замысла режиссера и отражающее определенные отношения героев.

Педагогическая мизансцена — такое расположение участников педагогического процесса во время их совместной деятельности, при котором рисунок расположения указывает на отношения, актуальные в данный момент и проживаемые всеми членами группы¹.



Рис. 7. Классическая школьная мизансцена



Педагогической мизансценой становится не потому, что одной из ее составляющих является педагог, а потому, что продумывается и строится она по воспитательному замыслу педагога. Точно так же, как для режиссера, который не видит и не выстраивает мизансцены, они как художественное средство не существуют, и для педагога, не выстраивающего сознательно мизансцену урока, они как воспитательное средство из профессионального арсенала исключаются, и это мешает уроку стать законченным целым, лишает его «обрамления».

Классическая школьная мизансцена, когда дети сидят лицом к доске и в затылок друг другу, очень хороша, например, когда дети

¹ Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. М., 1998. С. 118.

захвачены ритмом объяснения. Если же этого нет, такое расположение может явиться препятствием для усвоения материала, и его нужно суметь преодолеть. Например, попросить учеников быстро раздвинуть парты, освободив центр класса. Даже используя такой простой прием, можно укрепить, сделать более четким ритм урока. Когда же ритм появился, ученики с радостью вернут парты на место, восстановив привычную мизансцену, теперь ставшую для соответствующей работы удобной и предпочтительной.

Мизансцена выполняет несколько **педагогических функций**:

- *пропедевтическая функция* связана с возможностью педагогической мизансцены вводить учащихся в ситуацию «здесь и сейчас», подготавливать к работе, настраивать на деловой или игровой лад;
- *диагностическая функция* позволяет определить по сложившейся мизансцене систему отношений в коллективе, готовность участников педагогического процесса к совместному действию или, наоборот, к противодействию;
- *психологическая функция* призвана обеспечить оптимальные условия для хорошего самочувствия участников педагогического взаимодействия;
- *нравственно-ориентационная функция* направляет внимание учащегося на Другого, который находится рядом и о самочувствии которого необходимо позаботиться, который интересен тем, что не похож ни на кого, поэтому интересно, что он сделает и скажет;
- *коммуникативная функция* связана с возможностью посредством педагогического мизансценирования включать и выключать из активной коммуникации часть аудитории. Кроме того, пространственная организация учебного помещения определяет для педагога направленность и угол охвата взглядом аудитории слушателей;
- *функция расширения объема восприятия* связана с возможностью мизансцены преобразовать обстановку, трансформировать восприятие ситуации и людей, изменять угол зрения на события и явления, позволять обнаруживать новые смыслы.

Эти функции реализуются одновременно, в фокусе единого педагогического замысла. Их знание способствует выработке профессионального умения педагога сознательно и эффективно конструировать педагогические мизансцены.

К числу основных **компонентов мизансцены** относятся:

- *пространство мизансцены* — те пределы, в рамках которых разворачивается картина взаимодействия педагога и учеников. Увидев это пространство, можно сделать вывод о том, каковы их взаимоотношения;
- *центр мизансцены* — объект (субъект), несущий в себе ценностное содержание либо проявляющий его при всеобщем внимании. Смена центра наполняет групповую деятельность богатством индивидуальных отношений. Поэтому видеть и уметь «прочитать» мизансцену — это значит, в первую очередь, обращать внимание на центр;
- *количество участников мизансцены*. Педагог должен знать и учитывать всех субъектов деятельности, предвидя те моменты, когда мизансцена сменится, и центр отношения перейдет от одного субъекта к другому;
- *связи между участниками мизансцены* — очень хрупкий ее элемент. Они динамичны и тонки, скорее, улавливаются, чем фиксируются. Проявляются в интонациях, жестах, взглядах, позах;
- *предметное сопровождение мизансцены* — элементы, наполненные информацией об отношениях: красиво расположенные пособия, изящно оформленные шторы, не содержащие ничего лишнего надписи на доске (или валяющиеся под ногами сумки, перевернутые стулья, грязная доска) и т. п.

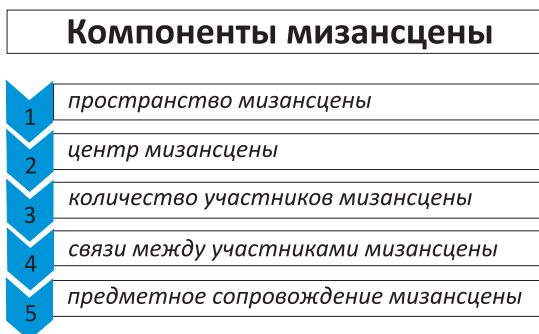


Рис. 8. Компоненты мизансцены

Так же, как авторы драматического действия подробно продумывают место предстоящей сцены и необходимость каждой детали, находящейся на сцене, так и педагог должен убирать лишние предметы из поля зрения ученика. Визуальный фон занятия на определенную тему, весь предметно-вещный мир в пространстве педагогического взаимодействия — это то «ружье», которое должно выстрелить, если уж висит. Педагогу трудно бывает избежать соблазна выставить на обозрение учеников (или проверяющих) все то, что накоплено им в течение многих лет и, возможно, является вполне добротным и красивым, но не имеет отношения к данному уроку, потому что все, что окружает ученика, будет помогать его действиям или мешать им.

Педагогическая мизансцена должна быть опосредована жанром урока, его целями и задачами. Обратите внимание на **правила педагогического мизансценирования**.

При проведении межгрупповой дискуссии стулья целесообразно расставить в виде буквы «U» или по кругу.

Если планируется командная работа, нужно расставить стулья и столы таким образом, чтобы педагог мог свободно передвигаться по внутренней стороне, а ученики, выполняя групповые задания, не мешали друг другу.

На контрольной работе мизансцена должна обеспечить автономность каждого, дать возможность сосредоточиться.

Когда ребенку предстоит прочесть стихи перед всем классом, есть смысл в том, чтобы учитель отошел «на задний план» и стал частью той «публики», которая будет внимательно слушать.

Если во время жаркого спора мнения участников разделились, можно предложить детям поменять привычное расположение, чтобы предмет разногласия находился посередине.

Если на доске учебная задача, предложенная для совместного группового решения, то мнения по поводу возможных вариантов действий можно подчеркивать, обращая внимание ребят на тех, кто высказывает в данный момент свою точку зрения, предложив развернуться к говорящему.

Различным ситуациям педагогического общения и педагогическим жанрам урока соответствуют разные **варианты педагогических мизансцен**:

1. Авторитарная рассадка (традиционный урок. Все ученики видят только учителя и спины сидящих впереди) — необходима для

создания обстановки сообщения информации. Чтобы увидеть друг друга, надо повернуться, а «вертеться на уроке нельзя». Поэтому такая рассадка вряд ли позволит обсуждать, размышлять, потому что главное — слушать учителя. Позиция педагога — лидер.

2. Демократическая рассадка (творческий полукруг) — позволяет познакомиться с индивидуальностью каждого, дает возможность учащимся почувствовать себя в коллективе, а также создает отношение творческой взаимосвязи, единство общения и деятельности. Позиция педагога — руководитель.
3. «Круглый стол» (круг) — замыкает пространство общения, ограничивает число участников, облегчает контакт, обмен информацией. Позволяет «пережить» радость совместных открытий. В таком пространстве могут проходить беседы, совместные обсуждения, «мозговые атаки», а также поэтические, музыкальные вечера. Позиция педагога — нейтралитет (один из всех).
4. Дискуссионная, или конкурирующая (один педагог перед двумя «линиями» рядов) — выявляет групповые, субъективные позиции, мнения, точки зрения. Размещение удобно для проведения дискуссий, диспутов, совещаний. Позиция педагога — арбитр.
5. Лучевая, или состязательная (два педагога перед двумя разными линиями рядов) — предусматривает диалог преподавателей, имеющих разные подходы, позиции к содержанию учебного материала, а также создание каждым учителем своей содержательной «зоны». Позиция педагога — наставник, советник.
6. Групповая, или коллективно-творческая (педагог в центре нескольких групп детей) — предусматривает организацию работы по группам для создания общего, целостного результата. Размещение удобно для проведения творческих коллективных дел. Позиция педагога — организатор, генератор идей¹.

К профессиональным умениям педагога в области педагогического мизансценирования следует отнести умения *наблюдать* и *анализировать* взаимоотношения членов группы по тому, как они расположены в пространстве; *планировать* рисунок мизансцены группового общения; *выстраивать* композиционную группу согласно взаимоотношениям фигур, *создавать динамику*

¹ Казанский О. А. Педагогика как любовь. М., 1996. С. 55-57.

отношенческого центра, меняя объект группового внимания; ощущать тот момент урока, когда необходимо *переместиться* с позиции центра мизансцены на позицию ее обочины.

Последним умением педагога, к сожалению, владеют особенно плохо. Они бывают очень нечутки к тому моменту, когда им нужно отступить на «задний план». Это бывает целесообразно сделать, например, в том случае, когда нужно «снять» внимание аудитории с самого себя и переключить на отвечающего. В педагогической психологии известен «эффект подсолнуха». Как подсолнух всегда тянется к солнцу, так и взгляды и внимание аудитории непроизвольно двигаются вслед за перемещениями педагога. Отвечая, школьник или студент обращается не к аудитории, а к педагогу. Перемещение педагога в сторону «камчатки» класса или аудитории, расположение у задней стены, за последним столом, уход от визуального контакта с отвечающим позволяют изменить эту ситуацию.

А вот, например, при работе с проектором педагоги отворачиваются от учащихся, чего делать не следует. Указывая ручкой на какой-то рассматриваемый объект на пленке и «разговаривая с доской», они зачастую затрудняются привлечь внимание к объекту, потому что утрачивают очень важный зрительный контакт с аудиторией. Все пояснения необходимо давать, обернувшись к слушателям.

Традиционная распространенная мизансцена урока не позволяет ученику видеть лица своих одноклассников, перед ним — только их спины, а сидящие на первой парте вообще кроме учителя никого не видят. О. Леонтьева обращает внимание на то, как трудно, а иногда просто невозможно провести, например, дискуссию, чередующуюся с обсуждением в малых группах, в традиционной школьной мизансцене. «Чтобы увидеть лица говорящих одноклассников, сидящим за первыми партами детям нужно поворачиваться назад, а с задних парт видны только затылки отвечающих — какой уж тут общий разговор... Призывы учителя «слушать внимательно своих одноклассников» никак не изменяют ситуацию: заинтересованно слушать стоящего к тебе спиной человека сложно»¹.

Влияет ли этот параметр на разное ощущение детьми себя на уроке, задает ли он изначально «неравное» восприятие урока? Без-

¹ Леонтьева О. Давайте переставим парты! // Первое сентября. 2009. № 3. С. 9.

условно. В каких случаях традиционная мизансцена целесообразна, а в каких ее лучше изменить, поставив в центр ребенка или расположив всех детей полукругом, или кругом, создавая ощущения единства интересов и целей с одноклассниками и учителем; надо ли проводить устный опрос у классной доски; насколько педагогически оправдано, что педагог большую часть урока предполагает находиться только у доски и рядом со своим столом — на эти вопросы педагогу нужно ответить себе до урока, хотя на уроке ситуация может быть скорректирована, если того требуют обстоятельства.

Наблюдать и анализировать мизансцены — значит диагностировать протекающие отношения. Например, предложим учащимся сесть в круг, и обнаружится спектр отношений: мы заметим, кто кому нравится, кто кого стесняется, кого избегают, кому не хватает места при его большом количестве и т. д. Когда учитель пришел в класс, а перед ним — пустые парты, потому что все дети сгруппировались «на Камчатке», это может быть сигналом о том, что ученики не хотят общаться с педагогом, возможно, испытывают страх перед ним. Если педагог сам боится отойти от доски, от подставки-кафедры, переместиться в центр класса и на его «окраины» (так бывает, например, со многими вузовскими преподавателями, приходящими в школу, или с начинающими учителями), это красноречиво свидетельствует, что он в себе не уверен, чувствует, что только у доски его «территория», а значит, подлинная реакция класса на его слова и действия им вряд ли будет учтена. Если перед учеником на парте со всех сторон стоящие (!) раскрытые книги, тетради, дневник, за которыми он, как за забором, пытается спрятаться от учителя, это тоже красноречиво свидетельствует о характере проживаемых ребенком на уроке отношений.

Выстроить мизансцену — значит четко обозначить для восприятия скрытый характер взаимоотношений. Отношений между детьми, между детьми и учителем, отношения к теме, проблеме, к процессу работы, к учебным пособиям, наглядности, к тем объектам жизни, которые предстают перед всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Именно проживаемые *отношения* являются основанием для мизансцены. Учитель заранее должен определить, *что* в каждый момент урока будет являться объектом освоения, усвоения и присвоения, расположить этот объект *в центре* внима-

ния, а *вокруг* него рассредоточить субъектов осмысления и отношения к нему. Понятно, что занятие, проводимое в классе и занятие, проводимое, например, у костра требуют организации разных контекстов общения. Среди элементов урока открытых мыслей на природе важна приглушенность светового потока, а учитель или тот, кто выступает в роли коммуникативного лидера, должен быть ближе к свету (костра, свечи): это закрепляет позицию лидерства, остальные — чуть поодаль.

Дело не столько в том, *где* расположить участников учебно-воспитательного процесса, сколько в том, *что должно выражать* их расположение.

Когда на уроке, например, происходит перемещение центра отношений, это позволяет насытить урок эмоционально, дать ученикам возможность быть физически активными, а значит — это и профилактика утомляемости и поддержание высокого уровня интереса к мыслительной работе. Хотя многим учителям кажется, что любые перемещения детей в классе, перестановка мебели нарушат привычный, спокойный ход урока и ни к чему хорошему не приведут. На предложения «подвигать» детей, изменить мизансцены урока учителя общеобразовательной школы реагируют как на «ерунду», которая только время занимает. Казалось бы, какая разница — учитель раздаст карточки с заданием или ученики сами побегут за ними со своих мест? Но разница огромная. Во-первых, движение способствует мозговой деятельности человека. Во-вторых, чем более мизансцены урока продуманны, интересны, неожиданны для детей, тем они активнее, отзывчивее на воздействия учителя; тем острее их внимание к делу, выше атмосфера доверительности и дисциплина, за которую так радеют педагоги.

Более осознанному выстраиванию педагогом мизансцен может способствовать его обращение к идеям **проксемики** — области психологии, которая занимается нормами пространственной и временной организации общения. Пространство и время организации процесса рассматриваются в ней в качестве особой знаковой системы, несущей смысловую нагрузку, являются компонентами коммуникативной ситуации. Проксемика изучает также влияние на общение архитектурных форм, расстановки мебели, взаимного расположения собеседников.

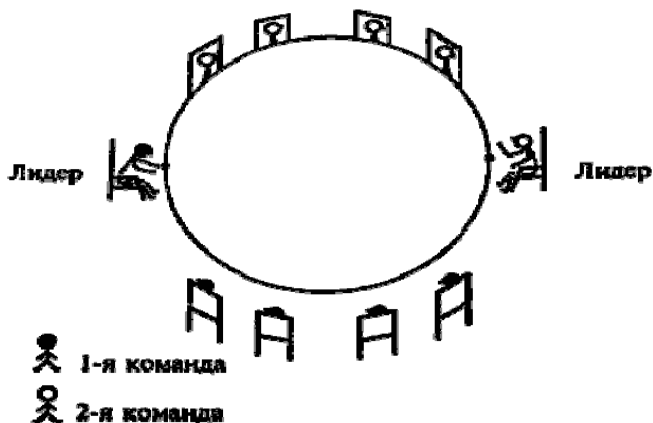


Рис. 9. Вариант мизансцены для дискуссии

Своеобразная «технология» педагогического мизансценирования представляет собой следующее:

1. Мизансцена выстраивается с учетом педагогического жанра взаимодействия педагога и учащихся. Она должна способствовать решению конкретных педагогических задач. Цель создания мизансцены — обеспечение оптимальных условий для умственной и практической творческой деятельности участников педагогического процесса.
2. Процесс проектирования мизансцен должен включать в себя «тестирование» аудитории, где будет проходить мероприятие, на соответствие педагогическим целям (размер, форма, условия для решения конкретных задач, освещение и т. п.).
3. В основание педагогической мизансцены закладываются уважение, внимание и интерес к Человеку. Чтобы ее выстроить, необходимо обдумать ценностное содержание организуемой деятельности, выделив центральный ценностный объект.
4. Сначала мизансцена создается умозрительно, потом происходит анализ на условном рисунке и только затем она выстраивается практически.
5. Замысел работы с педагогической мизансценой предполагает ее динамичность, подвижность, чтобы центром отношения мог по-прежнему быть каждый участник процесса.

6. К созданию мизансцены привлекаются учащиеся, им предлагается обсудить, как лучше расположиться для общего группового дела.
7. Педагогические мизансцены корректируются с учетом складывающихся отношений и педагогических задач.

§2. Педагогический темпоритм

Понятия «ритм» и «темпоритм». Отражение темпоритмической стороны педагогики в педагогическом языке. Соотношение в театральном искусстве и педагогике темпа и ритма. Зависимость эффективности педагогического взаимодействия от его темпа и ритма. Темпоритм учебных занятий в соответствии с типологическими особенностями учащихся и педагога.

Педагогическое умение держать паузу. Темп работы как чередование скорости и неспешности в выполнении школьных дел. Ритмический рисунок урока.

Темп речи педагога в композиционном решении урока.

Умения педагога, связанные с налаживанием темпоритма педагогического процесса.

Понятие **«ритм»** в психолого-педагогической и философской литературе рассматривается с различных сторон. Проблема ритмической организации Вселенной, планеты Земля, природы, социальной жизни и искусства изучалась В. И. Вернадским, Н. А. Бердяевым, П. А. Флоренским, А. Л. Чижевским. В психологии ритм, темп и динамика определены как необходимые компоненты трудовой деятельности (Н. Д. Левитов, Л. Б. Ительсон). К. Бюхер обосновал зависимость развития человечества в филогенезе от развития чувства ритма. Теоретические предпосылки изучения чувства ритма в процессе восприятия и осмысления музыки содержатся в трудах Б. В. Асафьева, В. В. Медушевского, А. Н. Сохор, Б. М. Теплова.

Ритм, являясь специфическим способом организации пространства и времени, имеет универсальную природу, которая обнаруживается как в биологической, так и в социально-культурной составляющей человека как системы. С первой минуты жизни человека сопровождает ритм бьющегося сердца. С сердцебиением связан и такой жизненный процесс, как дыхание. Ритмичны движение крови, наша речь, мимика, ходьба, ритмично даже мышление. Ритмы выступают в роли своеобразных камертонов, по которым настроен наш

организм, психическое и физическое здоровье. В любом виде своей жизнедеятельности человек стремится к преобразованиям типа «беспорядок — порядок», к упорядочению всего хаотичного, к приведению его к базовым пространственно-временным построениям: повтору, чередованию, симметрии.

Значительную роль в создании благоприятных условий для гармонизации отношений человека с природной и социальной средой, с окружающими людьми и самим собой играет система образования, обеспечивающая ритмизацию жизненного пространства субъектов образовательного процесса, что является основой их здоровья, эмоционального благополучия, интеллектуального, эстетического и физического развития. Начало и конец занятий, учебный день, учебная неделя, учебный год — ритмические составляющие учебно-воспитательного процесса.

Каждый урок, лекция, внеучебное мероприятие — любое педагогическое событие требуют от педагога того тонкого чувства, которое позволяет вовремя ощутить момент необходимости налаживания ритма деятельности, замедления или ускорения хода происходящего. Музыкантам, например, хорошо известно, что чуть ли не половина стараний интерпретатора (музыканта-исполнителя) тратится на то, чтобы найти оптимальный, правильный, наиболее точно позволяющий выразить художественную идею темп исполнения. Педагоги же, тоже во многом являясь интерпретаторами знаний, редко задумываются о темпе и ритме деятельности, своей и учащихся. Дело не в количестве учебных или внеучебных занятий, отведенных, например, на различные темы, а в частоте и педагогической целесообразности *смены ключевых мыслей и эмоциональных состояний* на них. Ведь любая истина, как музыкальное произведение, требует своего ритма и темпа изложения, восприятия и освоения.



Одно и то же педагогическое воздействие и взаимодействие с различным темпоритмовым рисунком дает различный воспитательный эффект.

Недаром А. С. Макаренко определил суть воспитательного взаимодействия как немедленный анализ и немедленное действие. Ш. А. Амонашвили для характеристики темпоритма ведения урока и экспрессии действий учителя приводит целую группу музыкальных терминов: адажио (спокойно, медленно), анданте (умеренно, не спе-

ша), аллегро (быстро, живо), вивачиссимо (очень быстро); аджитато (беспокойно, взволнованно), аппассионато (страстно), кон спирито (с увлечением, с душой), кон брио (с огнем), кон форца (с силой), маэстозо (торжественно, величественно), скерцандо (шутливо) и др¹.

На неразрывность темпа и ритма указывал К. С. Станиславский: «Где жизнь — там и действие, где действие — там и движение, а там, где движение — там и темп, а где темп — там и ритм»². Если **ритм** — это равномерное чередование каких-нибудь элементов, налаженный ход и размеренность в протекании чего-нибудь, циклически воспроизводящиеся процессы в мире действительности, то темпоритм — это энергетика, своеобразие пульса происходящего, показатель его жизнеспособности.



Темпоритм педагогического процесса (от лат. *tempus* время и греч. *rhythmos* ритм, от *rheo* — теку) — степень напряжения и интенсивности его протекания, уровень интеллектуальной и эмоциональной насыщенности; временная и ритмическая динамика видов учебно-воспитательной деятельности, а также применения педагогических методов и приемов, опосредуемая содержанием и характером педагогического взаимодействия, возможностями и особенностями его участников.

Для получения эффекта педагогического действия важны не только верно избранные учебно-воспитательные приемы, но и верная ритмическая процедура их реализации, проявляющаяся в таких категориях, как «*скорость*» и «*время*». В образовательных учреждениях очень распространенной является ситуация, когда педагог торопится, боится, что не успеет, а ученики (студенты) изнывают от безделья и думают только о том, когда же завершится, наконец, этот бесконечный урок (лекция, дискуссия, семинар). В лексиконе педагогов есть немало выражений, связанных с темпоритмовой, скоростной, временной стороной обучения: «затянуть урок», «проходить тему», «пробежаться по тексту», «гнать программу» и другие. Вос-

¹ Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония: в 3 ч. Екатеринбург, 1993. Ч. 1. С. 156.

² Станиславский К. С. Работа актера над собой в творческом процессе воплощения / К. С. Станиславский. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 3. М.: Искусство, 1954. С. 404.

приятие времени педагогического взаимодействия очень субъективно, может отличаться у педагога и учащихся. Совпадает оно только в те счастливые минуты, когда субъектам интересно взаимодействовать, когда они проживают это взаимодействие в едином темпоритме.

Протекая в диапазоне от возбуждения внутренних сил участников для усвоения нового до ослабления концентрации сил в преддверии нового напряжения, темпоритмовая организация пронизывает весь учебно-воспитательный процесс. Что в нем чередуется? Познавательные процессы (восприятие, осмысление, переживание, осуществление), основные виды учебной деятельности (интеллектуальной, художественной, практической), различные действия (говорение — слушание, заучивание — тренировка, концентрация — разрядка), формы деятельности (динамичные, с высоким энергетическим и эмоциональным уровнем активности: игра, дискуссия, тренинг — и формы, предполагающие эмоциональную сдержанность, рефлекссию: размышления, чтение про себя, визуализации, составление индивидуальных конспектов и др.)

Все эти варианты чередований благотворно влияют не только на интеллектуальные возможности субъектов, но и на их психофизическое состояние, обеспечивают своеобразную гармонию жизни вообще и в стенах образовательного учреждения в частности.

Степень скорости действия, интенсивность действий и переживаний при педагогическом взаимодействии создают его *внутренний эмоциональный накал*. Ритмичный рисунок деятельности активизирует и стимулирует учащихся, управляет их вниманием и деятельностью, препятствует отвлечению, создает общий темпоритм деятельности. «Правильный ритм в силу физиологических закономерностей способствует сосредоточению внимания и в определенной мере защищает от действия посторонних отвлекающих раздражителей», — писал В. П. Симонов¹

Размытость же темпоритма деформирует сам педагогический замысел, мешает продуктивно реализовывать верно избранные методы обучения и воспитания. В педагогике давно известна закономерность: когда становится скучно, темпоритм «проседает».

¹ Симонов В. П. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций. М., 1962. С. 89.

Прежде всего темпоритм педагогического процесса опосредуется индивидуально-типологическими особенностями его субъектов, динамическими составляющими их поведения, обусловленными свойствами нервной системы: силой-слабостью (степень выносливости, работоспособности нервной системы, ее устойчивость к разного рода помехам), подвижностью-инертностью (скорость переключения и привыкания к меняющимся условиям), лабильностью-инертностью (скорость, темп выполнения различных видов деятельности).



Задача педагога — научиться выявлять динамические составляющие поведения учащихся и, планируя замысел педагогического взаимодействия, предусматривать ситуации, когда эти особенности окажутся благоприятными для достижения успеха.

Нарисуем краткие психологические портреты учащихся с разными психологическими свойствами.

Учащиеся со *слабой нервной системой* чаще всего спокойные, тихие, послушные. Они склонны к аккуратности, наведению порядка. Отличаются повышенной впечатлительностью, уязвимостью. Непривычная среда, повышенное внимание, психологическое давление могут стать для них сверхсильным раздражителем, они могут растеряться, не найдут нужных слов, не ответят на вопросы. Нередко им не хватает уверенности в себе, поэтому они стремятся заранее планировать свою работу, тщательно ее организовывать. Индивидуальные особенности позволяют учащимся со слабой нервной системой превосходить «сильных» по глубине, систематичности, правильности понимания и применения знаний. Раздумывая над проблемой подолгу, «слабые» способны увидеть новые грани в уже известном.

Учащиеся с *сильной нервной системой* чаще всего энергичны, выносливы, уверены в себе, не испытывают напряжения в учении, легко усваивают учебный материал, могут готовиться к занятию в шумe, в присутствии многих людей. Способны в течение длительного времени сосредоточенно заниматься учебой или какой-либо интеллектуальной для себя деятельностью. Легко переходят к новой деятельности. Могут работать долго, напряженно, способны усваивать объемный и содержательно разнообразный материал. Их не смущают неожиданные вопросы.

Подвижные учащиеся непоседливы, несобранны, не могут сосредоточиться, долго не могут начать работать. Они способны на

ходу принимать решения, изменять прежние намерения, без труда приспособляются к новым обстоятельствам. Нередко обладают чрезмерной двигательной активностью, характерными особенностями речи (говорят быстро, прерывисто). Отличаются легким схватыванием объяснений учителя, умением быстро выполнять требуемые задания и отвечать на вопросы.

Учащиеся с *инертной нервной системой* намного спокойнее на уроках. Они не способны «разбрасываться» на разнообразные занятия — чаще всего их свободное время полностью занято учебной, подготовкой уроков. Много времени и сил уходит на мелочи, которые почти не заметны другим. Неприятности, неудачи надолго остаются в сознании инертных учащихся, мешают двигаться дальше. Они не могут быстро отвечать на вопросы, им нужно все тщательно обдумать. Речь неторопливая, мимика и жестикация почти отсутствуют.

Остановимся более подробно на темпоритме учебных занятий, выстраиваемом в соответствии с типологическими особенностями учащихся.

Критериальными учебными ситуациями проявления силы нервной системы являются ситуации длительной, напряженной работы, экзамена, контрольной работы; урока, на котором нужно работать в быстром темпе, постоянно распределять внимание; выполнения монотонной, однообразной работы; выполнения работы по алгоритму; самоконтроля.

Ученики со *слабой нервной системой* в ситуациях нервно-психического напряжения, экзамена, в ситуации ограниченного времени испытывают большие затруднения. Увеличение ими скорости своего труда ведет не к ускорению действий, а к заторможенности и ошибкам. Таким ученикам нужно время для обдумывания ответа. Они ограничены в способности распределять внимание, усваивать большой по объему и разнообразный по содержанию материал. Для них благоприятны ситуации, требующие *четкого, умеренного по скорости темпоритма*, последовательной обстоятельности, плановости в работе, режима, разумной организации деятельности. Они не отвлекаются, не забегают вперед, выполняют задания в строгой последовательности. Предпочитают при ответе или усвоении материала использовать внешние опоры, облегчающие для них учебную деятельность: графики, рисунки, диаграммы, таблицы.

Не следует предлагать таким учащимся быть участниками долгой подвижной игры, резко критиковать их, задавать внезапно вопросы и ждать быстрого ответа, отвлекать на пояснения. Когда педагог задает высокий темп работы для выполнения задания, такие учащиеся начинают испытывать беспокойство даже при наличии знаний. Ситуации, требующие распределения или переключения внимания (педагог во время объяснения одновременно ведет опрос по пройденному материалу, просит делать пометки в тетрадях, следить по учебнику), очень трудны для них. Им нужно давать достаточно времени на обдумывание и подготовку, в минимальной степени отвлекать, создавать спокойную обстановку, формировать уверенность в своих силах, поощрять за старания и настойчивость, по возможности спрашивать в начале занятия (лучше, если ответы будут в письменной форме), не заставляя отвечать только что изученный материал.

Правильность ответов учащихся с *сильной нервной системой* не зависит от того, какой темп работы задает педагог. Однако при однообразной, монотонной работе у них возникает чувство раздражения, неудовольствия, они начинают отвлекаться. При необходимости выполнять что-либо последовательно (доказывать теоремы, применять формулы, делать синтаксический разбор предложения и т. п.) они склонны делать пропуски, не любят проверять выполненное задание. Темпоритм их деятельности «проседает», когда нужно что-либо повторять, держать под контролем. Ответы становятся слабыми, невыразительными, наступает истощение умственных сил. В целом темпоритм их деятельности прерывистый: они усваивают материал «наскоком», пропуская важные детали, способны «с места» показать максимум своих возможностей, сразу проявить возможный для них уровень глубины понимания. От них нельзя ожидать через некоторое время чего-то принципиально нового, качественно иного.

Необходимо разрешать таким учащимся непродолжительные перерывы, смену видов деятельности. Педагог должен предусмотреть возможности разнообразить деятельность и смену темпоритмов: выбор других способов работы, чередование заданий разных типов. В ситуации необходимости выполнения поэтапных действий на этих учащихся следует обратить особое внимание, контролировать выполнение ими требований постепенности и последовательности, трени-

ровать в деятельности такого рода; помогать учиться терпению, побуждать к контролю своей деятельности; убеждать в необходимости этого. Залогом успешности подобных педагогических усилий является наличие у учащихся с сильной нервной системой необходимых волевых качеств для перестройки своей работы в нужном направлении.

Критериальные учебные ситуации проявления подвижности нервной системы — это ситуации высокого темпа работы, ограниченного времени выполнения работы, длительной или однообразной работы, выполнения разнообразных по содержанию и способам решения заданий, усвоения нового и повторения старого материала, систематизации.

К числу особенно трудных ситуаций для учащихся *с инертной нервной системой* относятся моменты учебного процесса, требующие скорости в ее разнообразных формах: быстроты и легкости приспособления к изменившимся условиям, скорости выработки и ломки стереотипа, высокого темпа работы. Продуктивность работы снижается в случае необходимости частого переключения внимания. Для них больше подходит самостоятельная работа, а не фронтальная. Активность в выполнении новых видов заданий возрастает постепенно. При высоком темпе опроса учащиеся практически не работают. Тяготеют к книжным формулировкам, избегают импровизации. Им сложно быстро изменять неудачные формулировки или логику ответа.

В ситуациях, когда необходима неторопливость, сдержанность, последовательность, учащиеся с низкими скоростными характеристиками имеют ряд преимуществ. Всегда внимательно выслушивают задания и уясняют их суть, способны работать не отвлекаясь и не обращаясь к педагогу за дополнительными разъяснениями, самостоятельны в выполнении заданий, долго сохраняют активность и справляются с монотонной работой, активны в работе над пройденным материалом, так как у них лучше развита долговременная память.

В работе с инертными учениками важен *умеренный темп*. Не следует требовать от них мгновенного включения в деятельность, разные задания нужно вводить постепенно и не торопить с их выполнением. Также не следует торопить при устных ответах, не отвлекать в момент выполнения задания, давать время на обду-

мывание и подготовку, не спрашивать в начале урока и только что пройденный учебный материал.

Учащиеся с подвижной нервной системой охотно участвуют в работе, имеющей разнообразный характер, умеют с разных точек зрения смотреть на объект, способны работать в быстром темпе, отвечать на внезапные вопросы, легко переходить к новой деятельности.

Высокая скорость перебора вариантов решения положительным образом сказывается и в работе на сообразительность. Такие учащиеся часто отступают от книжного текста, от принятых стандартов, пытаются импровизировать. Речь — яркая, живая, увлекательная, с неожиданными поворотами мысли и стремительным ее развитием. Даже в спокойной обстановке им трудно долго обдумывать что-то, их постоянно влечет к новым впечатлениям и общению.

Для учащихся с подвижной нервной системой трудна монотонность в работе, они проявляют торопливость, часто отвлекаются. Отвлечение для них — это способ разнообразить свою деятельность, которая стала скучной. При этом эффективность учебной работы, конечно, снижается, но настроение учащихся, их психическое состояние улучшается.

Их активность как быстро нарастает, так и быстро снижается. При отсутствии контроля со стороны педагога скоростные преимущества учащихся будут давать о себе знать лишь на первом этапе выполнения заданий — из-за частых отвлечений они утрачивают это преимущество. В итоге неумение инертных работать быстро и неумение подвижных работать долго без отвлечений приводит к одинаково низким результатам работы.

Задача педагога в работе с подвижными учащимися — помочь научиться произвольно регулировать свою деятельность, правильно ее организовывать, тренировать сдержанность. Внимательности, конечно, нельзя требовать от таких учащихся, но ее вполне можно выработать, воспитать терпеливым отношением, напоминанием, многократным повторением требований без упреков и раздражения. Для помощи во включение в работу педагог может сокращать объем задания. Особое внимание в работе с такими учащимися педагогу следует уделить *оживлению деятельности* (анализу других путей выполнения заданий, новых способов решения), *разнообразию ее содержания и видов*.

Высокий темп работы, опроса, например, может способствовать тому, что учащиеся энергичные, активные не дадут возможности учащимся толковым, но менее активным ответить. У первых рука всегда поднята, они всегда готовы отвечать. В этой ситуации полезна отсроченная реакция на вопрос педагога: педагог задал вопрос и дал паузу в 30 секунд, после которой будет принят ответ. Ученикам, «рвущимся в бой», иногда нужно просто дать понять (кивком головы, контактом глаз), что их готовность отвечать замечена.

Таким образом, не считаться с индивидуальными особенностями учащихся при работе с ними, в частности — при организации темпоритма занятий, профессиональный педагог не может. По образному выражению Ш. А. Амонашвили, пользоваться различными педагогическими методиками без учета индивидуальных особенностей учащихся — значит уподобиться врачу, который различает лекарства по цвету и форме, не зная о силе и характере их воздействия на больных.



Темпоритм педагогического процесса зависит и от характера, темперамента, типа нервной системы самого педагога. Основные профессиональные требования к педагогу находятся в плоскости содержательной стороны его деятельности, направленности, знаний, культуры, степени развития и характера сочетания способностей (гностических, конструктивных, прикладных и др.). Эти характеристики в первую очередь определяют индивидуальное своеобразие способов его работы. Но их индивидуальная окрашенность зависит в немалой степени от формально-динамических характеристик нервной системы. Один педагог на внешние проявления реагирует медленно, не сразу отвечает на вопрос, размеренно и неторопливо говорит, почти не жестикулирует, сохраняет спокойствие в любой обстановке. Другой легко переключается от одного состояния к другому, быстро двигается и скоро говорит, в аудитории находится все время в движении.

Исследовав индивидуальный стиль деятельности учителей различных типов высшей нервной системы, Н. И. Петрова установила, что особенности *стиля педагогической деятельности* заключаются не столько в ее содержательной, сколько в формально-динамической стороне, то есть темпе, разнообразии действий учителя, его общей

эмоциональности и т. д.¹. Это же подтверждает Е. П. Ильин, отмечая, что типологически обусловленные свойства высшей нервной системы проявляются, в частности, в полуосознанной склонности к деятельности определенного характера — монотонной, скоростной и т. д.².

Так, педагоги *подвижного типа высшей нервной деятельности*, характерными особенностями которых являются «легкость перехода от одного действия к другому, умение адекватно реагировать на изменяющиеся раздражители»³, способны эмоционально, артистично воплощать задуманное, принимать экспромтные решения, быстро перестраивать логическую структуру урока. Педагогам же *инертного типа* в силу их природных особенностей свойственно стремление к неуклонному выполнению задуманного, организации привычного для них стереотипа взаимодействия.

Однако говорить о прямой и постоянной зависимости стиля деятельности педагога от его природных особенностей было бы неверно. Педагоги с большим стажем практической деятельности могут успешно контролировать и регулировать проявления своего темперамента. Основу импровизационной деятельности педагогов как подвижного, так и инертного типов составляют предварительная подготовка, разработка педагогического проекта предстоящей деятельности, который должен отражать индивидуально-типологические особенности педагога, специфику его стиля деятельности.

В театральной педагогике используется **шкала темпоритмов**, условное деление их на десять номеров (по С. Гиппиусу):

№ 1 — предельная пассивность, вялость, бездейственная подавленность, опустошенность, почти умирание.

№ 2, 3, 4 — постепенный переход к энергичному, бодрому самоощущению.

№ 5 — готовность к любому действию, ясная цель в энергичном, плодотворном действии.

¹ Петрова Н. И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. Казань, 1982.

² Ильин Е. П. Дифференциальная психология физического воспитания и спорта. М., 1979.

³ Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. М., 1982

№ 6 — темпоритм «настороженного внимания», когда человек должен моментально принимать точное решение... Это темпоритм решений, резкий, четкий ритм жизнеутверждения.

№ 7 — преодоление серьезных препятствий в энергичном действии, первое появление опасности, тревога или — бурная радость.

№ 8, 9 — лихорадочный пульс жизни.

№ 10 — миг перед падением в пропасть, ... потеря способности осознавать и регулировать свои действия¹.

Таким образом, можно заметить, что номер темпоритма обозначает определенную градацию физического самочувствия человека, которая зависит от интенсивности, насыщенности его действия в данный момент, от напряженности предлагаемых обстоятельств, от степени волевого настроя человека.

Педагогу, так же как актеру, важно перед началом действия проверить мускульным контролером, нет ли лишнего напряжения, собран ли он, сосредоточен ли, то есть находится ли в пятом темпоритме. Необходимо почувствовать внутреннюю настройку организма на деятельность, на организацию деятельности в пространстве и времени, на возможную быстроту реакций. Эта готовность поможет и другим участникам педагогического взаимодействия подготовиться к работе и действовать. Визуальный имидж педагога создается в том числе и темпоритмом его действий и деятельности в целом, влияя на восприятие учащимися содержания взаимодействия с педагогом.

У педагога в запасе должна быть богатая палитра эмоциональных реакций. Ему нужно суметь передать динамику жизни и динамику переживания, потому что педагогическая действительность изобилует самыми разными по характеру ситуациями.

Темп — это скорость, а рабочий **ритм** — упорядоченное целесообразное чередование дел, в выполнении которых учащиеся заинтересованы. Это ритм работы, который соответствует способностям учащихся и обеспечивает их развитие, а не просто «прохождение программы». Режиссер-экспериментатор В. Э. Мейерхольд, отмечая конфликтность ритма по отношению к темпу, пояснял, что *ритм* — это умение соскочить с темпа и вскочить обратно. Если

¹ Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб.: Речь, 2001. С. 209.

темп — это скорость урока, то *ритм* — это умение удержаться от скорости, если в этом есть необходимость, воспользоваться психолого-педагогическим потенциалом **логических и психологических пауз**.

Паузы прерывают поток речи, действие. Они выполняют психологические функции: переключают, восстанавливают, усиливают внимание, подчеркивают сказанное, снимают напряжение и помогают сделать передышку. Паузу в речи можно использовать как эквивалент запятой, для отделения одной мысли от другой, для акцентирования внимания на чем-то значительном, выделения необходимых для понимания смысловых сегментов. Пауза усиливает запоминание того, что сказано перед ней и после нее. Без логических пауз речь безграмотна, без психологических — безжизненна.

Войдя в аудиторию и оказавшись в поле зрения десятков глаз, ведущий не должен начинать свою речь сразу, необходимо сделать небольшую «психологическую» паузу. В эти секунды аудитория привыкает к появлению нового образа перед собой, формируется первое впечатление, устанавливается зрительный контакт с учащимися, которые под воздействием взгляда педагога настраиваются на рабочий лад. Эта пауза имеет большое значение и для самого педагога: он осваивается со своим новым положением и преодолевает волнение.

У артистов умение «*держат паузу*», красноречиво молчать ценится очень высоко. Педагогам тоже полезно время от времени молчать, вспоминая слова П. П. Блонского: «В современной школе слишком много шума: либо учитель, либо дети все время говорят. Учитель, как несчастья, боится молчания в классе. А между тем в молчании зреет мысль и особенно чувство. Древние пифагорейцы прославляли тихое созерцание. Дадим же место ему в нашей школе. Пусть дети будут иметь возможность сосредоточиться, пережить в себе полученное впечатление. Подобные паузы для созерцания, раздумья или переживания чувства необходимы. Перестанем беспрестанно тормозить наших учеников...»¹. Пауза не всегда замедляет темпоритм. Бывают паузы глубокого молчания, которые по внутренней степени напряженности намного динамичнее любого разговора

¹ Блонский П. П. Воспитание сердца в школе // Учитель: Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы / ред.-сост. Д. Л. Брудный. М., 1991. С. 121.

и самой активной дискуссии. **Целесообразное, осмысленное воздержание от активности можно смело отнести к вершинам и педагогического артистизма.**

Преподаватели, читающие в вузе лекции большим потокам студентов, часто сетуют на то, что если первые полчаса студенты слушают лекцию, то позже собрать их внимание очень сложно. В этом случае можно воспользоваться методом *лекции с процедурой пауз*¹. Методика проведения данной лекции такова. Лекция структурируется педагогом на три содержательных блока (по 25 минут каждый) и 3 паузы (по 5 минут). Каждый блок представляет собой логически завершенную часть лекции. Во вступлении преподаватель обозначает тему лекции, ее план и объясняет студентам алгоритм работы. В основной части преподаватель излагает материал в течение 25 минут, а затем делает паузу, в которой студенты выполняют различные задания: подчеркнуть ключевые слова, основные категории, о которых шла речь; обменяться конспектом с соседом по парте и проверить правильность и полноту конспекта; составить краткий план мини-лекции; сформулировать несколько проблемных вопросов по ее содержанию и др.

Лекция с использованием пауз позволяет решить проблему устойчивости внимания слушателей лекции, сохранить активность студентов и обратную связь с преподавателем на протяжении всей лекции, использовать приемы осмысливания содержания лекции, развить умение слушать и слышать, выделять основное содержание смысловой части. Кроме того, появляется возможность совершенствования коммуникативных навыков студентов при взаимодействии ими друг с другом.

При планировании темпоритмового рисунка взаимодействия следует учитывать, что темпоритм связан с композиционным построением взаимодействия: степень напряжения, которая удерживает внимание, должна до определенного момента нарастать.

Педагогу необходимо хорошо понимать, что именно может «запустить» действие, придать ему динамику. Эти «моторы» (Д. и Н. Зигер) могут быть внешними и внутренними. Сам педагог как ведущий

¹ См. Григальчик Е. К., Губаревич Д. И., Губаревич И. И., Петрусев С. В. Об-учаем иначе. Стратегия активного обучения в школе. Минск: ООО «Красико-принт», 2001.

процесса представляет тип внешнего «мотора», запускающего действие. Ведущий начинает действие сам, находит нужные слова, чтобы участники начали действовать («А теперь все встали и начали... Активнее...Веселее...»). Ведущий может мотивировать участников, используя метод поощрения и наказания, объясняя, какие последствия их ждут в случае выполнения или невыполнения определенных действий. Естественно, что в случае выполнения ведущим роли «мотора» участники ориентируются в своих действиях на него, выверяя свое существование в группе его реакциями и поведением. В этом случае динамика деятельности зависит от личностного и профессионального влияния педагога как ведущего, от степени его авторитета.

Педагог является «мотором» и в том случае, когда он ведет объяснение, убыстряя или замедляя темп, предлагая учащимся различные виды деятельности, демонстрируя определенный тип поведения.

Заинтересованность педагога и ученика тем, что происходит в образовательном процессе, всегда выражается в изменении темпоритма поведения. Своим поведением педагог может либо «усыпить», либо «завести» класс. Конечно, «заведенный» класс не позволит расслабиться, но работать с ним гораздо приятнее, чем с безразличносонным.

Для педагога темпоритм — это проблема культуры труда, дисциплины, в целом качества педагогического взаимодействия¹. Однако способность провоцировать и стимулировать динамику действия и взаимодействия имеет не только педагог, но и другие участники взаимодействия, группа в целом. Само содержание деятельности может выступать *внутренним мотором*. В этом случае групповая энергия получает импульс изнутри. Участники как бы «заводят» друг друга. Происходящее в группе само рождает новые моторы. Для участников становится важным высказаться, поделиться какой-то идеей, отреагировать на содержание, рассказать о себе, исследовать содержание под новым углом².

В общем темпоритме педагогического взаимодействия особо выделяется темп речи.

¹ Michael Marland. The Craft of the Classroom. A survival guide. Heinemann Educational, 1993. 152 p.

² См. Зицер Дима и Наташа. Азбука НО: Практическая педагогика. СПб., 2007. С. 124-127.

Темп речи определяется количеством произносимых в минуту слов: медленный составляет 80-100 слов в минуту, средний — 120-140 слов в минуту, быстрый — 160-180 слов в минуту. Слишком быстрая речь (до 200 слов в минуту) особенно с нечеткой артикуляцией часто создает ощущение неуверенности и спешки, ассоциируется с низким социальным статусом говорящего, который боится, что его не дослушают.

Медленный темп речи, на первый взгляд, облегчает восприятие, многие считают ее признаком солидности, уверенности. Однако медленный темп затрудняет восприятие и осмысление материала, не дает стимула к произвольному вниманию, создает так называемую информационную пустоту. Но и слишком быстрый темп, когда педагог «пускается в галоп», затрудняет постижение смысла сказанного, утомляет учеников и разрушает внимание. Следовательно, в этом вопросе педагогу следует искать «золотую середину», не закливаясь на одном темпе.



Обратите внимание на следующие **правила, касающиеся темпоритма педагогического взаимодействия**.

Трудную часть материала лучше излагать не быстрым темпом.

Обязательно замедляется речь, когда формулируется тот или иной вывод — правило, определение, принцип, закон.

Следует учитывать и степень возбуждения ученика: чем больше он возбужден, тем медленнее и тише следует говорить педагогу.

Кроме того, можно говорить не быстро, но с внутренней готовностью действовать, с внутренним напряжением. Слушатели реагируют в первую очередь на внутренний темпоритм речи.

Хорошее начало взаимодействия, где сразу поставлен живой вопрос, задан нужный эмоциональный тон, определяет готовность учащихся слушать педагога. Но дальше эта готовность поддерживается на протяжении всего педагогического общения.

Темп передачи информации и сила сигнала (громкость голоса, например) должны обеспечить физиологический комфорт, возможность распознавания знаков и, если требуется, возможность фиксации.

Для пишущей аудитории темп речи педагога не должен быть слишком стремительным, мешать улавливать и фиксировать сказанное в четких формулировках. В ситуации диктанта, например, слыш-

ком большая скорость и нечеткость речи педагога могут значительно ухудшить результат.

Слушающая аудитория очень ценит суггестию, выразительность речи, образность. Этой аудитории нужен темп, соотносимый с темпоритмом ее мышления.

В ситуации информационного погружения темп, интонация, с которыми вводится сообщение, его объем, не должны позволить его структурировать, оценивать, записывать.

Вопросно-ответная система, направленная на тестирование знаний, сжата во времени, в то время как свободная дискуссия проходит в другом темпоритме, течет плавно, с ориентацией на коммуникативно-психологический настрой ее участников.

Овладеть умением говорить в разном темпе педагогу могут помочь скороговорки, жанры ускоренной речи — приказ, рапорт, ситуации «быстрого реагирования», моделируемые до начала взаимодействия. Педагогу важно помнить закон сценической скороговорки

(быстрого темпа речи при публичном выступлении): **чем быстрее произносятся слова текста, тем ярче должен звучать интонационный рисунок мысли, тем точнее и четче должна быть дикция.** Необходимо почувствовать перспективу во всем: в слове (все слоги «бегут» под ударный слог), фразе (в предложении все слова стремятся к главному слову), мысли (все предложения направляются к центру мысли). Чувство перспективы делает речь легкой.

Исследования показывают, что существует и некий оптимальный **ритм обмена взглядами** с детьми на уроке, когда индивидуальный зрительский контакт чередуется с охватом глазами всего класса, что создает рабочий круг внимания. Чередование, переключение взгляда важно при выслушивании ответа. Учитель, глядя на отвечающего, дает понять, что он слышит ответ. Переводя взгляд на класс, он привлекает внимание всех остальных детей к отвечающему. Внимательный, доброжелательный взгляд при выслушивании ответа позволяет поддерживать психологически комфортную обратную связь¹.

¹ Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога. М., 2007. С. 224.

К умениям педагога-режиссера, связанным с налаживанием темпоритма педагогического процесса, можно отнести следующие:

- характеризовать особенности высшей нервной деятельности того или иного участника педагогического взаимодействия по рисунку темпоритмовой организации его деятельности;
- учитывать индивидуально-типологические особенности участников взаимодействия, динамические характеристики их поведения, обусловленные свойствами нервной системы, в налаживании темпоритма и помогать в нахождении оптимального для участников стиля деятельности;
- демонстрировать участникам достоинства и недостатки индивидуального темпоритма деятельности и направлять усилия участников на закрепление положительных для деятельности проявлений и преодоление (компенсацию) нежелательных;
- задавать общий для группы темпоритм деятельности таким образом, чтобы не подавить творческий потенциал каждого, а за счет синхронизации и явления «творческого резонанса» обеспечить повышение активности и продуктивность совместной деятельности;
- управлять темпоритмом педагогического взаимодействия через смену видов деятельности, эффективное использование пауз;
- замечать явления разритмизации образовательного процесса и определять характер помощи учащимся и способы, которыми можно обеспечить необходимый темпоритм их деятельности;
- согласовывать свой индивидуальный темпоритм с темпоритами других субъектов педагогической деятельности;
- организовывать проявления ритма в процессе различных видов деятельности участников педагогического процесса, чередовать скорость и неспешность в выполнении определенных дел; удерживаться от скорости, если в этом есть необходимость;
- на этапе подготовки к педагогическому взаимодействию определять примерный темпоритм его этапов, различных видов деятельности, своей педагогической речи;
- в каждый момент процесса определять, что является двигателем общей динамики образовательного процесса для контроля и корректировки происходящего;
- произвольно, в зависимости от необходимости владеть внешними и внутренними двигателями динамики.



Итак, продумывая темпоритмовый рисунок урока, педагогу следует обращать внимание на следующие моменты:

1. Ошибки и трудности участников могут быть рассмотрены как те препятствия, которые необходимы для появления ритма.
2. Создание ситуаций, когда предлагаемый педагогом темп можно перебивать ученическим ритмом, требует от педагога тем больших усилий, чем старше учащиеся.
3. Внимание участников взаимодействия время от времени ослабевает, и поэтому нужно пропорционально разместить, чередуя, наиболее ответственные части и моменты разрядки, главные положения и материал, развивающий их, конкретизирующий и иллюстрирующий. Лекцию, в которой каждое положение — главное, слушать невозможно, поэтому педагог-режиссер должен обеспечивать «воздух» между тезисами, время на осмысление услышанного. Высказав положение, можно повторить его другими словами, повернуть другой стороной, развить.
4. Не стоит ждать от наполненной ритмом работы немедленного результата. Только через некоторое время могут обнаружиться те самые умения и навыки, до закрепления которых, казалось бы, дело так и не доходило.
5. Близкие цели преимущественно связаны с темпом, далекие — с ритмом.

§3. Личность педагога-режиссера

Характеристика педагога-режиссера как организатора деятельности учащихся.

Педагог как положительный герой. Образ, или имидж педагога. Рычаги наступления.

Моделирование диалогичности общения.



Основой системы педагогической режиссуры является действие, прежде всего действие самих учеников. Поэтому меняется роль педагога: он выступает не информационным транслятором, не истиной в последней инстанции и не командиром.

Он — организатор деятельности учеников, ведущий учебно-воспитательного процесса, обладающий высокой степенью включенности в процесс, высокой личной заинтересованностью в его успешности и задающий тон взаимодействия.

Роль организатора, ведущего предполагает обладание педагогом масштабным творческим потенциалом, требует специфической компетентности и готовности выполнять самые разнообразные задачи. Диапазон образов и функций ведущего многогранен: это и творческий импровизатор, артист, и аналитик, и психолог, и коммуникатор, и менеджер, и консультант, и инструктор, и эксперт. Обозначим суть некоторых из этих образов.

Ведущий как менеджер:

- ставит цели и задачи деятельности;
- планирует ее;
- практически организует процесс взаимодействия;
- наблюдает, анализирует, контролирует ход и результаты, при необходимости корректирует содержание процесса;
- координирует работу отдельных учащихся, групповую и коллективную работу;
- руководит процессом взаимодействия, обеспечивает обратную связь;
- реагирует на несовпадение запланированного и реального;
- готовит аудиторию для работы, комфортную пространственную среду;
- обеспечивает необходимые педагогические средства, оборудование.

Для эффективной работы ведущему необходимы способность к анализу и прогнозу, решительность, быстрота реакции, мобильность, умение оказывать позитивное влияние на участников педагогического взаимодействия.

Ведущий как фасилитатор (буквально «тот, кто облегчает, действует чему-либо»):

- создает атмосферу доверия, понимания в педагогическом взаимодействии, способствующую восприимчивости участников к обучению и общению;
- создает условия для добровольного, охотного включения в деятельность, регулирует работу и демонстрирует готовность оказать помощь в случае необходимости;
- помогает участникам в выявлении скрытых возможностей и нереализованных умений;
- согласовывает действия участников, обеспечивает ясность в конфликтах между ними и предлагает способы деятельности, указывающие пути выхода из проблемной ситуации;

- помогает сделать выводы;
- исключает формальный контроль и оценку.

Ведущий как творческий импровизатор умеет мобильно перестраивать свою деятельность (элементы содержания, темпоритм, средства взаимодействия и др.) в случае необходимости. Он является особо одаренной, харизматической личностью (фр. *charisma* < гр. *charisma* божественный дар, божественная милость), чья энергия, обаяние, ум не только привлекают и увлекают, но и заряжают других оптимизмом, уверенностью в себе, желанием совершенствоваться. Для этого педагогу, безусловно, нужно обладать способностью к импровизации, владеть актерским мастерством. При этом педагогу сложнее, чем актеру. Актер действует перед аудиторией, настроенной на определенный лад, готовой к восприятию. Педагогу эту настроенность часто нужно вызывать.

Ведущий как психолог хорошо знает психологию личности, группы, коллектива; проявляет внимание к участникам процесса, демонстрирует теплоту в отношениях, создает наилучшие условия для понимания. При интерактивном взаимодействии понятие «теплота в отношениях» означает: «равноправие партнеров по коммуникации, отсутствие обвинений, в том числе взаимных, отсутствие «оборонительных позиций», доверительность и близость, искренность»¹. Педагог-режиссер знает техники взаимодействия и умеет гибко их использовать, умеет слушать других, обладает эмоциональной и дискуссионной культурой, стрессоустойчивостью, способен оказывать влияние на участников взаимодействия.

Ш. А. Амонашвили утверждает, что детям надо давать возможность, общаясь с учителем, ощущать себя его равноправными соратниками, чувствовать, что они нужны педагогу.



Один из советов учителю, который дает театральная педагогика, — необходимость стать **положительным героем в глазах учащихся**, то есть воплотить в себе некий собирательный образ человека, рядом с которым интересно, комфортно, которому доверяешь, в общении с которым чувствуешь себя способным и счастливым.

¹ Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения. М., 2006. С. 302.



Образ, или имидж педагога — это:

— отражение педагога в сознании учащихся и других субъектов педагогического процесса, результат предварительного восприятия его личности; важный фактор воспитания. Образ педагога для учащихся довольно долго является эталоном «правильного» человека, образцом отношения к жизни и людям, увлекает, служит опорой для выбора поведения.

Имидж включает такие группы характеристик, как:

- *внешний облик* (привлекательность, адекватность внешнего облика ситуации, поведенческая направленность личности);
- *внутреннее содержание личности* (интеллект, аксиологический (ценностный) потенциал, намерения, внутренняя культура);
- *психологический тип* (склонность к общению, лидерству, направленность на власть, на авторитет, на результат, на человеческие отношения).

Работа по формированию имиджа педагога включает в себя следующие шаги:

- определение стартовых условий (цель самопрезентации, ее задачи, время, в котором она будет осуществлена, и т. д.);
- «создание» своей внешности (невербальные сигналы, например, адекватная мимика и жестикация, улыбка, отсутствие закрытости в жестах; одежда, макияж);
- отработка коммуникативной механики (речи, презентационных умений и навыков);
- овладение эффективной поведенческой техникой (поведение при взаимодействии, первое впечатление, поведение в конфликте);
- изучение законов ортобиоза (здоровый образ жизни, рациональное питание, спорт и психогигиена);
- совершенствование профессиональной и коммуникативной компетентности (способность к развитию);
- психическое здоровье (противостояние «выгоранию»: рационализация, визуализация, релаксация).

В театре, руководствуясь «техникой действий», режиссер советует актеру, как себя вести, чтобы зрители признали в нем положительного героя, симпатизировали ему, заряжались от него верой в добро. Наиболее универсальные режиссерские советы применимы и к деятельности педагога.



Положительный герой при всем разнообразии типажей непременно обладает **инициативностью, силой, дружелюбностью**.



Рис. 10. Качества положительного героя

Обладание этими качествами помогает педагогу создать ситуацию интеллектуального и эмоционального сопереживания, при которой педагог и ученики осуществляют совместную мыслительную деятельность и испытывают сходные чувства. Объясним суть качеств положительного героя, обращаясь к работам П. М. Ершова, А. П. Ершовой, В. М. Букатова.

Овладеть инициативой — это значит:

- *захватить ведущую роль во взаимодействии с партнером (у учителя — с учеником, у преподавателя — со студентом), чтобы начать достижение своих целей, подчиняя им ход общения;*
- *продемонстрировать свой интерес к тому, что происходит «здесь и сейчас». Подчеркнуто спокойный до равнодушия педагог не может быть интересен ученикам;*
- *организовать условия для проявления инициативы ученика (задавать увлекательные загадки, каверзные вопросы, преподнести воодушевляющие сведения, интересные рассказы);*
- *когда дети инициативу почему-то не берут, найти способ заинтересовать их, то есть найти способ «навязать» им инициативу, а затем управлять процессом ее использования. Для этого требуется умение тонко вести наступление: быть активным,*

находчивым, целеустремленным, использовать словесные воздействия, голосовые модуляции, юмор;

— быть собранным и настойчивым.

Быть собранным — значит проявлять своеобразную готовность к действию и преодолению препятствий на пути его выполнения. Собранность нужна, чтобы:

— дать ощущение ценности времени, проводимого рядом с педагогом, и важности выполняемой вместе с ним или под его руководством работы;

— предоставить учащимся поле деятельности для индивидуальных поисков и размышлений, идей, гипотез;

— заметить, когда, кому, где и чем помочь и не навредить своей преждевременной помощью;

— быть в курсе предложений, мнений, высказываемых учащимися друг другу, не пропустить момент зарождения конфликта или исключения из работы одного или нескольких ее участников.

Положительный герой проявляет **настойчивость**, то есть владеет такими способами действий настойчивых людей, которые называются **рычагами наступления** (П. М. Ершов), с их помощью можно преодолеть даже мощное сопротивление оппонента.

Рычаги наступления

1) мобилизованность

2) повышение и усиление голоса

3) игра контрастами

4) смена словесных воздействий

Рис. 11. Перечень рычагов наступления

Опытные педагоги часто интуитивно используют эти рычаги. Но используют, к сожалению, лишь для того, чтобы уговорить или быстро успокоить детей, хотя спектр использования рычагов мог бы быть гораздо более широким. Осознанное применение их поможет

учителю избежать эффектов «заезженной пластинки», монотонности. Он по-новому посмотрит на свои действия и задумается: стоит ли эти действия продолжать и быть таким настойчивым? Объясним сущность рычагов, обратившись за помощью к книге «Общение на уроке, или режиссура поведения учителя»¹.

Мобилизованностью называют сосредоточенность, собранность человека, дающие ощущение ценности времени, проводимого рядом с ним, и важности выполняемой вместе с ним или под его руководством работы. Это своеобразная готовность человека к действию и преодолению препятствий на пути его выполнения. В мобилизованности различают физическую и психическую стороны, которые взаимосвязаны. В театральном искусстве особо ценят *выразительность*, то есть проявленность внутреннего во внешнем. Поэтому мобилизованность рассматривают прежде всего как физически проявленную собранность внимания. Она видна во взгляде, в дыхании, в общей подтянутости мускулатуры тела, в частности — спины, позвоночника. Чем больше подтянутость, тем выше степень мобилизованности человека. Режиссер, работая с актером над образом положительного героя, не позволит ему ходить по сцене расслабленной походкой или, развалившись, сидеть, равнодушно или высокомерно поглядывая на окружающих.

Успешность многих учительских дел, в том числе и такого, часто неприглядного, как «распекание», во многом зависит от того, был ли педагог при этом телесно и психически собран. Недаром многие педагоги буквально врываются в расшумевшийся класс, и это само по себе уже оказывает на учеников успокаивающее действие. В собранности учителя ученики начинают чувствовать препятствие, что отвлекает их от посторонних дел, приведших к шуму. Мобилизация не обязательно должна проявляться через стремительность, ведь замедленность движений иногда ярче выявляет ее, чем суетливая скорость.

Своей мобилизованностью перед уроком (упругим, энергичным голосом, собранностью всех движений, живым взглядом) педагог должен вызывать у учащихся уверенность, что трудиться на уроке

¹ Букатов В. М., Ершова А. П. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя. М., 1998.

будет не только учитель, но прежде всего они сами, хотя в случае необходимости учитель обязательно поможет.

Второй рычаг педагогической настойчивости — **повышение и усиление голоса** в начале каждой последующей фразы по сравнению с предыдущей. Желая привлечь к себе внимание, отбирая инициативу и удерживая ее, люди обычно повышают и усиливают голос. При этом они легко переходят на крик, от чего часто страдают цели общающихся. Громкость сама по себе не главное. Все дело в ее *приросте*. Фразы можно произносить и не очень громко, но так, чтобы каждая последующая звучала чуть *сильнее предыдущей*. Можно и с повышением звука. Если Вы, входя в класс, сразу начнете с того, что дети обычно называют словом «разорался», то наращивать громкость Вы уже не сможете. Таким образом, начальная громкость вместо создания эффекта силы обернется бессилием, неубедительностью и раздражительностью, часто ведущих учителя к авторитарному стилю поведения. А. С. Макаренко советовал кричать очень редко, для того, чтобы собеседник почувствовал, что безразличия к нему, к его поведению у нас нет.

Если учитель исчерпал весь свой запас громкости и добрался до верхних нот возможного звучания своего голоса, голос как бы «прыгает» назад, на исходные позиции, и следующая фраза произносится «на басах», достаточно тихо. Это ярко контрастирует с произнесением предыдущей фразы, и у учителя опять появляется возможность добиваться прироста настойчивости. Такая **игра контрастами** (верх-низ, громко-тихо и т. д.) производит на учеников сильное впечатление. Часто некоторые учителя такими «прыжками» маскируют отсутствие изобретательности в подборе аргументов или даже полное их отсутствие. Слушателям же кажется, что происходит смена аргументации, и уже высказанные претензии начинают выглядеть как новые.

Для того чтобы понять сущность четвертого рычага — смена словесных воздействий, нужно вспомнить спортивные соревнования или просто школьный урок физкультуры, когда учитель подает сигнал «На старт! Внима-а-ание... марш!» Растягивание гласных (прежде всего ударных), которое происходит при этом, с параллельным включением сочных «верхов» и «низов» в голосе добавляет энтузиазма и азарта ученикам. Еще один пример. Когда учитель, объясняя новый материал, замечает, что кто-то из ребят занят решением других вопросов и разговаривает явно на постороннюю тему, он может,

не прерывая своей речи, произнести гласные более до-о-олго и кру-у-упно и выразительно посмотреть при этом на «болтунов». Обычно это заставляет разговаривающих покорно смолкнуть. В использовании этого рычага необходима умеренность и обязательное сочетание с другими рычагами, потому что если постоянно удлинять гласные, то смысл речи теряется. В качестве примера этого приема используйте, например, телевизионные игры-соревнования.

Способность интуитивно манипулировать подтекстами, то есть способами словесного воздействия, лежит в основе еще одного рычага наступления — инициативности. Например, подтекст *просить*, прозвучав в двух-трех фразах и не приведя к желаемому эффекту, может смениться подтекстом *предупреждать*, а тот через какое-то время сменяется новым, возможно, *упреком* или *ободрением*. Во-просительные интонации могут переходить в восклицательные, *утверждение* — в *объяснение* и т. д. Искусная и тонкая *смена словесных воздействий* также может помочь учителю добиваться своих целей, так как львиная доля учительского труда связана с воздействием словом. Несоответствие смысла слов способу словесного воздействия делает речь интересной, привлекает внимание. Пример просьбы-требования: «Ой, как мне скучно без журнала» (ученики легко расшифровывают, что его нужно принести), «Как я люблю, когда доска чистая и готова к работе» (когда такое говорится о грязной доске, ученики понимают, что ее надо вымыть); пример ободрения, в котором слова расходятся с контекстом речи: «А сейчас будет жуткая и страшная контрольная!».

Итак, инициативность в педагогической режиссуре связана с проявлением интереса педагога к происходящему, активностью, собранностью, мобилизованностью, настойчивостью.

Если мобилизованность педагога основана на упрощенном понимании педагогических обязанностей (навести порядок в классе, обеспечить дисциплину, тишину, достичь видимости послушания) и задачей педагога не является сохранение здоровья ученика, развитие его интеллектуального и духовного мира; если предметом заботы педагога не является радостное и охотное учение школьника или студента, то по законам сценического искусства мелочность его мобилизации начнет восприниматься окружающими комедийно. Школьники и студенты подсмеиваются над такими педагогами и

всегда готовы противостоять им, держа оборону. Поэтому поведение педагога должно убеждать учеников, что они для него интересны и значимы как личности. Подобное поведение предполагает проявление пристроек к учащимся как к значимым личностям, то есть пристроек снизу.



Пристройка — компонент психологического пространства педагогического взаимодействия (сверху, снизу, на равных); система приемов, избираемая для организации структуры общения, адекватной задаче и особенностям педагогической ситуации, изобретательность в воздействии одного человека на другого; «внутренняя и внешняя форма общения людей» (М. О. Кнебель).

Внешне пристройка выражается через приспособливание человека к предстоящему или текущему действию. В ней слиты внимание, телесная собранность, непрерывное реагирование на происходящее.

Пристройка сверху рождается уверенностью в своих силах.

Пристройка снизу — желанием приспособиться к высоко ценному, значимому партнеру.



Пристройка наравне выражается в явном отсутствии пристройки. Это способ общения людей равных, уверенных в себе и окружающих.





Обратите внимание **на правила пристроек.**

По сценическим законам положительному герою не следует к группе лиц пристраиваться снизу, а к отдельному человеку — сверху.

Общая рекомендация педагогической режиссуры: пристраиваться к классу в целом нужно сверху, а к каждому ученику по отдельности — либо наравне, либо снизу.

К классу в целом — сверху означает, что на уроке учитель — лидер, владеющий инициативой и полностью контролирующий процесс.



К каждому ученику по отдельности — либо наравне, либо снизу означает постоянную готовность педагога выступить в случае необходимости в роли помощника каждого ученика. Помочь, принимая ученика таким, какой они есть, уважая проблему Другого, проявляя терпение, показывая готовность к неравномерной работе учащихся.

Пристройки снизу нелегко осваиваются педагогами. Некоторые из них категорически не приемлют право ученика на позицию, при которой он может отказать, не выполнить какую-то просьбу, выбрать, слушать педагога или нет. Готовность педагога к отказу ученика оказывает существенное влияние как на стиль педагогического общения во время взаимодействия, так и на его замысел, приводя к более детальной содержательной и методической проработке занятия. Эта готовность свидетельствует о целеустремленности педагога в обеспечении полезного использования учениками времени, проживаемого рядом с педагогом, а также о силе педагога, об отсутствии у него страха быть разным и по-разному приспособляться к разным ситуациям.

Под **силой** в педагогической режиссуре понимается уверенность, настойчивость педагога, сознание им осуществимости своих задач и ощущение своей содержательной и методической оснащенности.

Сила педагога проявляется в глубине и точности понимания фактов, находчивости, владении знаниями, правильности прогнозов, смелости принятия решений. Педагогу сила, уверенность как осознание осуществимости своих задач и ощущение своей готовности к их решению нужны, чтобы помочь «слабым» детям справиться с трудностями, чтобы «средних» научить двигаться, а «сильным» ставить интересные препятствия; чтобы сложное постепенно сделать легким; «обслужить» нравственное, интеллектуальное, физическое развитие детей; не считать зазорным учиться у своих учеников, а в случае необходимости показать себя и более слабым. Для этого надо и много знать; и быть добрее, умнее, терпеливее, тактичнее; и со вкусом одеваться.

Если в класс учитель входит по-деловому, а в его глазах и во всем поведении видна *целеустремленность*, это уже много может дать для положительной оценки степени его силы. Он может спокойно ходить или сидеть (распоряжаться пространством класса по своему усмотрению); выбрать место, откуда начнет говорить; оценивать, что надо изменить, «подстроить» под себя. Он уверен, что это необходимые действия для того, чтобы ученикам было удобно работать с материалом его предмета и чтобы эта работа была эффективной.

Именно такое поведение прочитывается учениками как поведение сильного, уверенного человека, который умеет приспосабливать условия к себе, а не себя к условиям.

Чтобы педагогическая сила заставила добровольно признать авторитет педагога и привела к готовности его слушать и выполнять его задания, нужна ее взаимосвязь с **дружественностью**.



Ш. А. Амонашвили

Сила привлекательна, если в ней нет оттенков враждебности. Учащийся очень чуток к тому, как было высказано задание (с верой в то, что его выполнить нетрудно, или с придыханием от его сверхъестественной трудности и сомнением в том, что его выполняют); как педагог реагирует на непослушание, отказ действовать, на дополнительные вопросы; как он принимает решения; изобретателен ли он в способах своих действий. Даже самоуверенность педагога, на которую многие ученики «покупаются», может оттолкнуть чертами враждебности: жестокой (злой) настойчивостью, грубым голосом, отсутствием готовности выслушать ученика.

Дружественностью в теории режиссуры называют такое поведение общающегося человека, в котором присутствуют нюансы, мелкие действия, связанные с внутренней уверенностью человека в какой-то общности его интересов с интересами партнеров. *Враждебностью* же называется поведение, основывающееся на уверенности человека в противоположенности, антагонизме его интересов интересам того, с кем он общается.

Дружественность раскрывает человека, обнажает действительную степень заинтересованности, освобождает и облегчает тело, проявляет готовность к улыбке. Враждебность закрывает и психически, и физически, телесно, как бы заставляет обороняться, исключает возможность улыбки даже в незначительном столкновении с другим.

Учащиеся очень хорошо умеют «читать» поведение педагога, расшифровывать мельчайшие его нюансы, свидетельствующие о расхождении или общности интересов педагога интересам учеников. Показателей этого множество: перебивает педагог их или нет; если перебивает, то когда, каким тоном; радуется ли он вместе с ними и т. д. Ежедневная, ежеурочная практика учеников в таком «прочтении» может привести их сначала к стойкому ощущению недостаточной дружественности по отношению к себе, а потом и к уверенности в том, что их ученически-человеческие цели и интересы чужды педагогическим. В этом случае процесс обучения становится тяжелым испытанием.

Учитель с широким, незашоренным взглядом на свои и ученические интересы всегда сможет обнаружить в них какую-то общность. И тогда он спокойно воспримет и сопротивление учеников, нежелание работать, и капризы, и нежелательные проявления характера. Ведь все ученические ошибки, погрешности нельзя рассматривать в

качестве нежелательных, досадных помех на пути достижения педагогом своего профессионального благополучия; именно за умение их преодолевать, сглаживать и ценится людьми учительский труд. В способности и умении проявлять дружелюбность в немалой степени кроется секрет человеческого обаяния. И всем, кто занимается педагогической деятельностью, важно всегда помнить об этом.

Внимание к ученику и радость от общения с ним выражаются в такой характеристике, как легкий вес. **Легкий вес** — состояние, при котором человек склонен к радостному, оптимистичному восприятию жизни, что проявляется в легкой походке, гармоничности движений, естественности отношения с людьми и обращения с предметами. Это понятие достаточно очевидно: человек способен «взлететь» от радости, он становится более легким на подъем и, наоборот, «тяжелеет» от огорчений и неприятностей.

Когда педагог входит в учебную аудиторию «тяжелым» от ощущения предстоящих трудов, заранее усталым, еле передвигает ноги, тяжело вздыхает, почти не смотрит на учеников, естественным продолжением этой ситуации являются скука в глазах учеников, расслабленность их поз и нежелание работать.

Когда педагог определяет явление как плохое или хорошее, но при этом не меняется в весе: не улыбается, не хмурится, не опускает плечи, не «всплескивает» руками, не ахает от неожиданности, не сникает от огорчения — ученики ему не верят, потому что поведение педагога выдает его «антигеройскую» сущность.

Нахождение педагога большую часть времени на уроке в легком весе свидетельствует не только о его общечеловеческом оптимизме, но и об удовольствии, получаемом от работы. А это необходимое условие для того, чтобы учащиеся, перенимая подобное поведение, заражаясь этим удовольствием, приучались трудиться с радостным предвкушением загадок и открытий, возникающих в педагогическом взаимодействии при общении как со сверстниками, так и с педагогом.

Уйти от монологичности общения и **смоделировать его диалогичность** можно через:

- проявленность настроения на общение в поведении педагога (бодрость, энергичность, уверенность, готовность к деятельности, стремление передать свой настрой аудитории);
- использование в речи фразы «Мы с Вами», объединяющей субъектов педагогического взаимодействия («Сегодня мы с Вами по-

знакомясь с удивительным явлением природы», «Мы с Вами еще никогда не решали такие непростые задачи», «Мы с Вами совершим увлекательное путешествие...», «Мы проведем это время в обществе талантливого писателя» и т. п.). «Мы» заключено и в формах множественного числа глаголов (откроем, увидим, будем исследовать);

- воспроизведение в речи диалога и ответ на воображаемые вопросы («Вы спросите, откуда я это знаю? Я Вам отвечу...», «Почему я так считаю? Вот почему...»);
- выход за рамки ролевого поведения, официальности, включение личностных аспектов во взаимодействие. Это предполагает необходимость общения с аудиторией таким образом, как если бы педагог говорил с одним слушателем и как если бы педагог ожидал ответа на свои вопросы от него.

Резюме

Диалогизация педагогического взаимодействия предполагает создание ситуации равноправных позиций взрослого и ребенка, позиций со-участия, со-трудничества, со-бытия. Творческая технология режиссирования педагогического события через мизансценирование педагогического пространства, работу с темпоритами, создание определенного образа педагога в глазах учащихся позволяет существенно изменить методы организации образовательного процесса и характер взаимодействия субъектов системы.

Педагогическое мизансценирование помогает учителю эффективно решать современные задачи в области образования, обращая внимание на особенности взаимодействия в системе «педагог-педагог», «ученик-ученик», «ученик-класс», «ученик — учебный предмет». Во время образовательного процесса обучающимся необходимо давать возможность «нормальной жизни»; чтобы они могли двигаться, договариваться, предполагать, располагать и по-своему понимать; чтобы каждый мог выступить человеком *говорящим* (другим людям), *слушающим* (других людей), *действующим* (вместе с другими).

Такая возможность организуется педагогом через движение, через групповую работу, через смену мизансцен, а также через предложение детям вариантов освоения опыта в зависимости от их психологических особенностей. Движение должно быть педагогически

целесообразно, способствовать мозговой деятельности ученика. Для учебно-воспитательного процесса оказываются значимыми такие факторы, как расстановка мебели и учебных атрибутов, рассадка учеников, их местоположение по отношению к учителю, перемещение в течение занятия.

Педагогическое мизансценирование предполагает использование разнообразных приемов: рассадка участников педагогического события в соответствии с его спецификой; уход педагога с позиции центра мизансцены на ее обочину; изменение мизансцен по ходу действия в соответствии с особенностями педагогической ситуации и др.

Педагогически верно мизансценированное пространство позволяет:

- настроить учащихся на игровой или деловой лад;
- определить систему отношений в детском коллективе;
- вовлечь в активные действия даже робких и застенчивых учеников;
- обеспечить возможность многим попробовать себя в роли лидера;
- создать дух соперничества;
- отработать навык выступления перед аудиторией и др.

Кроме того, смена мизансцен — важное средство профилактики гиподинамии, что особенно актуально сегодня.

Если педагог заранее проектирует мизансцену урока в соответствии с педагогическими целями и задачами, в основании педагогической мизансцены закладывает ценностное содержание организуемой деятельности и корректирует педагогические мизансцены с учетом складывающихся педагогических ситуаций, то продуктивность педагогического взаимодействия повышается. Это выражается в создании благоприятного эмоционального климата, условий для развития интереса детей к учению, решения педагогических задач и обеспечения обратной связи. Поэтому проблема работы с мизансценами педагогического общения становится актуальной для теории и практики образования.

Ситуацию интеллектуального и эмоционального сопереживания, при которой педагог и ученики осуществляют совместную мыслительную деятельность и испытывают сходные чувства, тем легче создать, чем быстрее учащиеся увидят в педагоге положительного героя как человека сильного, активного, которому можно доверять и который дружелюбно настроен по отношению к ним. Визуальный имидж педагога создается в том числе и темпоритмом его действий и деятельности в целом, влияя на восприятие учащимися содержания педагогического взаимодействия.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Охарактеризуйте воспитательные функции мизансцены.
2. Многим учителям кажется, что любые перемещения детей в пространстве класса, перестановка мебели нарушат привычный, спокойный ход урока, приведут к снижению дисциплины. Как вы относитесь к этому мнению? Аргументируйте ответ.
3. В какой части класса Вы обычно сидели на школьных уроках? Предположите, как бы поменялось Ваше ощущение урока, если бы Вы сидели в другом месте.
4. Нарисуйте мизансцену ролевых ситуаций «Собрание детей и родителей», «Послушаем Пушкина», «Поздравляем именинника», «Разговор о неприятном событии в группе», «Давайте познакомимся».
5. Как интерес учеников связан с темпом и ритмом урока? Проиллюстрируйте примерами.
6. Э. О. Иоч дал образные названия различным моментам урока: «первая минутка», «мертвые точки», «подтягивание окончания». Объясните их смысл и предложите свои метафорические названия.
7. Представьте, что вы запланировали на урок много разных дел. Но уже при выполнении первого задания ученики испытали немалые трудности. Темп урока явно снизился. Что Вы сделаете, чтобы возник ритм?
8. Составьте таблицу «Взаимосвязь темпоритма учебных занятий и типологических особенностей учащихся».
9. Представьте, что Вам дали задание приготовить речь на 5 минут на тему «Значение пауз в педагогике». О чем бы Вы сказали?
10. «Расшифруйте» такую способность педагога-режиссера, как восприимчивость к «предлагаемым обстоятельствам» на уроке.
11. Что дает основание сравнивать педагога и положительного героя в искусстве?
12. Каков диапазон образов педагога как ведущего учебно-воспитательного процесса?
13. Назовите группы характеристик имиджа педагога.
14. Проанализируйте, все ли качества положительного героя, важные для педагога, у вас присутствуют.
15. Объясните, как Вы понимаете правило пристроек «К каждому ученику по отдельности — либо наравне, либо снизу»?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Решение проблемы гуманизации образования многие педагоги и ученые-исследователи видят в том, чтобы предложить такую его организацию, при которой ученик на уроке был бы поставлен в условия активного, заинтересованного, творческого приобретения знаний.

Педагогическая режиссура предлагает конкретные средства для этого, учитывая, что проблемы отсутствия интереса, непонимания и дисциплины во многом не что иное, как природная блокировка организма ученика против неприемлемого способа воздействия на него и стиля взаимоотношения с педагогом.

При этом педагогическая деятельность педагога-режиссера не сводится только к развитию у учащихся интереса к учебному предмету. Она направлена на развитие у учеников способностей, самостоятельности и ответственности, формирование гуманистического и эстетического отношения к окружающему, критичности, воспитание рефлексивной позиции.

К. С. Станиславский, великий театральный режиссер, назвавший свою художественную систему педагогической, считал, что жизнь человека — это художественно-педагогический акт создания и осознания в себе личности, реализующей в повседневности своего житнетворчества высшее предназначение человека — быть полезным людям (личная социальная задача) и быть счастливым (индивидуальная задача). Он утверждал, что вообще нет жизни, не заключающей в себе никакого творчества. К. С. Станиславский был убежден, что в каждом человеке хотя бы потому, что Бог захотел сделать его человеком, заложен огромный потенциал добра, красоты и нравственного смысла, а задача педагога — дать этому потенциалу раскрыться. Профессию режиссера реформатор русского и мирового театра всегда рассматривал в тесной связи с профессией педагога и сознательно пожертвовал своей актерской и режиссерской карьерой ради возможности воспитания личности в театре и личностей театром.

Основные положения системы К. С. Станиславского, постулаты его художественно-педагогического режиссерского метода очень актуальны в гуманистической парадигме современного образования, которое должно предлагать ученику и воспитаннику **действенность**, возможность **проживать, переживать и рефлексировать** события жизни, а не быть их сторонним наблюдателем. Только такое образование может привести к личностному росту ученика, к появлению у него личностных смыслов.

Педагогическая режиссура не отказывается от традиционного урока. Педагог-режиссер решает, *что и как* происходит на уроке. Именно он определяет, *какие* специально созданные педагогические ситуации и атмосфера педагогического события окажутся необходимыми для процесса образования и воспитания, *что* с большей вероятностью способно привести к неразрывности физических ощущений и духовных переживаний учащегося, *что* может помочь воспитаннику выбрать ту или иную линию поведения в конкретной ситуации самоопределения, *как* это поведение отразится на его рефлексивной оценке.

В одном из первых параграфов мы назвали педагогическую режиссуру профессиональным конструктором, так как она разрабатывает правила соединения деталей педагогического «действия» для обретения им целостности. Педагогу не стоит торопиться брать на вооружение привлекательный готовый рецепт и пытаться повторить то, что у кого-то получилось очень хорошо. Ведь отличный результат, скорее всего, итог длительной кропотливой работы, и он может состояться только в определенном педагогическом контексте.

Необходимо, профессионально разобрав педагогический прием или метод на составляющие, выбрать то, что можно воплотить в «сборке» собственного способа действий с учетом особенностей своего образовательного учреждения, конкретных учащихся, своих личностных и профессиональных особенностей.

Основные характеристики такого образовательного процесса, которому и ученики, и педагог отдадут себя с удовольствием и радостью, можно обозначить словами: свободный, двусторонне иницируемый и оцениваемый, влияющий на всю личность, направленный на усвоение осмысленных элементов личностного опыта, творческий.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ

Тесты для самоконтроля

1. Понятие педагогической режиссуры появилось в педагогическом языке:
 - 1) во второй половине XIX века;
 - 2) в начале XX века;
 - 3) во второй половине XX века;
 - 4) в начале XXI века.

2. Появление понятия педагогической режиссуры обусловлено:
 - 1) расширением представлений о функциях педагога;
 - 2) влиянием моды;
 - 3) влиянием СМИ;
 - 4) популярностью театра.

3. Слово «режиссура» в дословном переводе означает:
 - 1) власть;
 - 2) согласие;
 - 3) управление;
 - 4) состояние.

4. Термин из области педагогической режиссуры:
 - 1) дидактика;
 - 2) психика;
 - 3) методы воспитания;
 - 4) мизансцена.

5. Основой системы педагогической режиссуры является:
 - 1) действие;
 - 2) слово;
 - 3) решение задач;
 - 4) решение проблемных ситуаций.

6. Педагогическая режиссура позволяет педагогу...:
 - 1) взаимодействовать с личностью и коллективом;
 - 2) распоряжаться судьбами учеников;
 - 3) манипулировать учениками;
 - 4) считаться авторитетным для учащихся.

7. Внешняя режиссура проявляется через...:
 - 1) переживания учеников;
 - 2) логику событий на уроке;
 - 3) диагностику процесса учения;
 - 4) мониторинг образовательного процесса.

8. Внутренняя режиссура проявляется через...:
 - 1) психологическую логику взаимодействия;
 - 2) логику событий на уроке;
 - 3) диагностику процесса учения;
 - 4) мониторинг образовательного процесса.

9. Отличие педагога-режиссера от «просто педагога»:
 - 1) проводит диагностику обученности;
 - 2) информирует учеников;
 - 3) тщательно продумывает все детали и нюансы урока;
 - 4) проводит опрос учеников.

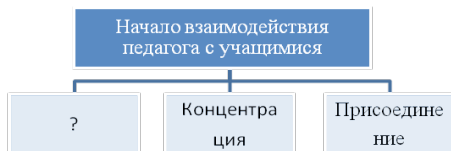
10. Слово «композиция» в переводе означает:
 - 1) составление, связывание;
 - 2) правила;
 - 3) согласие;
 - 4) столкновение.

11. Композиция урока — это...:
 - 1) насыщенность урока проблемными задачами;
 - 2) взаиморасположение и взаимозависимость всех элементов урока;
 - 3) упорядоченное чередование дел на уроке;
 - 4) динамика применения педагогических средств.

12. Среди главных структурных элементов режиссерской композиции урока, так же, как литературной композиции, выделяется:



- 1) пролог;
 - 2) эпилог;
 - 3) кульминация;
 - 4) сверхзадача.
13. Для вовлечения учащихся в педагогическую коммуникацию нужно...:
- 1) повысить голос;
 - 2) пригрозить появлением директора;
 - 3) дать четкое, неожиданное, веселое задание и регламент его выполнения;
 - 4) вывести из класса самых шумных учеников.
14. Педагог-режиссер избегает формулирования темы урока в виде...:
- 1) проблемы, которую ученикам нужно будет решать на уроке;
 - 2) параграфа в учебнике;
 - 3) главной интриги урока;
 - 4) главной загадки урока.
15. Среди главных структурных элементов начала взаимодействия педагога с учащимися выделяется:



- 1) настрой;
- 2) завязка;
- 3) развязка;
- 4) кульминация.

16. В начале урока педагог не должен допускать разрыва между...:
- 1) настраивающим началом и дальнейшим действием;
 - 2) собой и учениками;
 - 3) индивидуальной и коллективной работой;
 - 4) индивидуальной и групповой работой.
17. Игнорирование педагогом присоединения к ученикам в начале урока может привести к отсутствию...:
- 1) необходимого для учебной работы времени;
 - 2) единого психологического настроя;
 - 3) нужного темпоритма урока;
 - 4) необходимых педагогических действий.
18. Подведения итогов урока необходимо для...:
- 1) эмоционально-психологического закрепления материала;
 - 2) педагогической рефлексии;
 - 3) мотивации учащихся;
 - 4) экстерниоризации.
19. Среди главных структурных элементов финала урока выделяется:



- 1) скорость;
 - 2) индивидуальная работа;
 - 3) самооценка;
 - 4) коллективная работа.
20. Правильно организованное начало и заключение внеклассного мероприятия, «просчет» его кульминационного момента позволяют обеспечить...:
- 1) эмоциональный резонанс среди участников;
 - 2) педагогический замысел;
 - 3) вовлечение всех участников в подготовку;
 - 4) следование сценарию.

21. В системе педагогической режиссуры домашнее задание рассматривается прежде всего с позиции...:
- 1) ученика;
 - 2) учебной программы;
 - 3) Госстандарта;
 - 4) педагога.
22. Окончание своеобразной формулы домашнего задания в системе педагогической режиссуры «Учитель готовит действие — ученик ...»:
- 1) ему помогает;
 - 2) готовится к действию;
 - 3) готовится к противодействию;
 - 4) готовит борьбу.
23. Невербальное средство создания атмосферы радости и одобрения:
- 1) строгие интонации;
 - 2) корректность обращения;
 - 3) открытая поза;
 - 4) невыразительная мимика.
24. Буквальный перевод слова «мизансцена» означает:
- 1) обстановка;
 - 2) общение;
 - 3) установленное на сцене;
 - 4) события.
25. Педагогической мизансцена становится потому, что она...:
- 1) предполагает участие педагога;
 - 2) выстраивается по замыслу педагога;
 - 3) не позволяет решать педагогические задачи;
 - 4) предназначается для урока.
26. Среди компонентов педагогической мизансцены выделяется:



- 1) темпоритм;
 - 2) предметное сопровождение мизансцены;
 - 3) условности;
 - 4) педагог.
27. Изменять традиционную мизансцену учителям мешает боязнь потерять...:
- 1) дисциплину;
 - 2) свое лицо;
 - 3) импровизационные способности;
 - 4) коммуникативные способности.
28. Диагностическая функция педагогической мизансцены:
- 1) позволяет предоставить лучшие условия для творческого само-чувствия;
 - 2) рисует картину взаимоотношений между участниками;
 - 3) направляет внимание учащегося на Другого;
 - 4) направляет внимание учащегося на себя.
29. Наблюдать и анализировать мизансцены для педагога означает:
- 1) диагностировать протекающие отношения;
 - 2) переместиться из центра мизансцены;
 - 3) встать в центр мизансцены;
 - 4) анализировать высказывания учащихся.
30. Вариант мизансценирования педагогического пространства обусловлен:
- 1) традиционной схемой урока;
 - 2) свободой учащихся;
 - 3) свободой педагога;
 - 4) педагогическим жанром урока.
31. На контрольной работе педагогическая мизансцена должна обеспечить...:
- 1) автономность каждого ученика;
 - 2) свободу проявления «Я» учащихся;
 - 3) возможность контактов для учащихся;
 - 4) радость от общения с педагогом.

32. Во время игры с учащимися педагогическая мизансцена должна обеспечить:
- 1) автономность каждого ученика;
 - 2) свободу проявления «Я» учащихся;
 - 3) увеличение психологической дистанции между учениками;
 - 4) свободу проявления реакций педагога.
33. Первая ассоциация на слова педагога будет зрительной у учащегося...:
- 1) визуала;
 - 2) аудиала;
 - 3) кинестетика;
 - 4) из особой группы людей.
- 34.оборот «Я это чувствую» чаще звучит в речи ученика с (со) _____ доминантой:
- 1) слуховой;
 - 2) визуальной;
 - 3) кинестетической;
 - 4) смешанной.
35. Среди способов привлечения внимания другого субъекта общения, по В. А. Кан-Калику, выделяется:

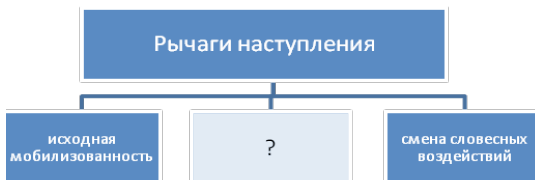


- 1) изобразительный вариант;
 - 2) психологический вариант;
 - 3) пауза с активным внутренним общением — требованием внимания;
 - 4) интуитивный вариант.
36. Прямолинейный выход педагога на аудиторию настораживает учащихся, ибо композиционно ... фигуру учителя, придает ей решительность:
- 1) наращивает;
 - 2) уменьшает;

- 3) отдаляет;
 - 4) сокращает.
37. Ориентиром в выборе темпа урока является...:
- 1) темп работы слабых учащихся;
 - 2) темп работы сильных учащихся;
 - 3) темп работы слабых и сильных учащихся;
 - 4) средний темп работы класса.
38. С точки зрения педагогической режиссуры, ритм может появиться, когда...:
- 1) ученики сталкиваются с ошибками — своими или одноклассников;
 - 2) учитель тормозит темп урока;
 - 3) ученики тормозят темп урока;
 - 4) учитель четко распределяет время урока.
39. Слишком быстрая речь педагога... эффективной коммуникации:
- 1) является препятствием;
 - 2) способствует;
 - 3) создает условия;
 - 4) помогает.
40. Буквальный перевод слова «режиссер» означает:
- 1) управляющий;
 - 2) сценарист-постановщик;
 - 3) организатор;
 - 4) человек, обладающий властью.
41. Роль педагога в системе педагогической режиссуры:
- 1) мастер построения взаимодействия;
 - 2) манипулятор;
 - 3) специалист;
 - 4) консультант.
42. Пристройку «сверху» в педагогическом общении соотносят с таким стилем руководства, как:
- 1) демократический;
 - 2) авторитарный;

- 3) эмоциональный;
- 4) либеральный.

43. Среди рычагов наступления выделяют...:



- 1) опрос;
- 2) повышение и усиление голоса в каждой последующей фразе;
- 3) игра с учениками;
- 4) соревнование.

Ключи к тестам для самоконтроля

1-3	11-2	21-1	31-1	41-1
2-1	12-3	22-2	32-2	42-2
3-3	13-3	23-3	33-3	43-2
4-4	14-2	24-3	34-3	
5-1	15-1	25-2	35-3	
6-1	16-1	26-2	36-1	
7-2	17-2	27-1	37-4	
8-1	18-1	28-2	38-1	
9-3	19-3	29-1	39-1	
10-1	20-1	30-4	40-1	

Вопросы для подготовки к зачету

1. Проблема соотношения в педагогике науки и искусства.
2. Современная социокультурная ситуация и значение педагогической режиссуры.
3. Предмет и задачи педагогической режиссуры. Ее место в педагогике и связь с другими науками.
4. Понятие о художественных ролях педагога.

5. Понятие композиции педагогического события в педагогике. Выражение системы ценностей и отношений через структурно-композиционное решение.
6. Этапы композиции педагогического события: пролог, экспозиция, развитие действия, кульминация и др.
7. Тема педагогического события как элемент композиции.
8. Начало педагогического взаимодействия как элемент композиции педагогического события. «Коммуникативная атака».
9. Работа с новым материалом в композиции урока.
10. Окончание педагогического взаимодействия.
11. Домашнее задание в системе педагогической режиссуры.
12. Понятие о педагогической сверхзадаче. Система К. С. Станиславского и ее значение для педагогической деятельности и творчества.
13. Факторы, влияющие на эффективность речевого воздействия педагога.
14. Риторические умения и навыки. Подготовка к публичному выступлению. Этапы подготовки ораторской речи.
15. Композиция речи. План как основа композиции. Составные элементы композиции.
16. Оратор и аудитория. Контакт с аудиторией. Учет особенностей аудитории.
17. Приемы привлечения внимания аудитории.
18. Педагогическая мизансцена: понятие, компоненты, функции.
19. Профессиональные умения педагога в области педагогического мизансценирования: наблюдение, анализ, построение мизансцен.
20. Варианты мизансценирования педагогического пространства.
21. Понятие педагогического темпоритма.
22. Умения педагога, связанные с налаживанием темпоритма педагогического процесса.
23. Требования к личности педагога-режиссера.
24. Виды деятельности педагога-режиссера.
25. Педагог как положительный герой.
26. Понятие психологических пристроек. Пристройки педагога к ученику и классу.
27. Понятие рычагов наступления.
28. Понятие эффективного речевого поведения педагога.

ГЛОССАРИЙ

Атмосфера педагогического общения [от греч. *atmos* — *пар* + сфера] — настрой участников педагогического процесса и тон взаимоотношений между ними, опосредуемые всей предметно-пространственной средой общения.

Ведущий — общее название для центральных профессиональных фигур в сфере образования: педагога, преподавателя, учителя, воспитателя, тренера и др.

Вдохновение — состояние творческого подъема, прилива творческих сил, ведущее в педагогической деятельности к возникновению или реализации творческого замысла занятия, новых идей, увлеченности и полной отдаче при педагогическом взаимодействии с учениками.

Взаимодействие педагогическое — личностный контакт воспитателя и воспитанника (ов), в результате которого происходят взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок.

Воздействие педагогическое — начальный этап педагогического взаимодействия, определяющий его последующий характер и призванный способствовать переводу ребенка на позицию субъекта, который может самостоятельно и осознанно производить выбор. Понимание В.п. как тонкого и искусного прикосновения к личности воспитанника существовало с древности, однако отождествление В.п. с манипулированием личностью долгое время не способствовало утверждению и использованию этого термина в педагогической науке.

Выразительность педагогического поведения — средство педагогического общения, суть которого — в умении убедительно, просто, искренне и доходчиво преподнести учащимся раздумья, переживания, настроения педагога при решении педагогических задач. В.п.п. позволяет отчетливо обозначить для учащихся многообразные оттенки чувств, отношений, оценок.

Драматизация в обучении и воспитании [< греч. drama действие] — разновидность активного обучения и воспитания, которая заключается в инсценировании, разыгрывании по ролям содержания учебно-воспитательного материала. Объектом обыгрывания могут являться любые живые и неживые предметы, явления, феномены, выступающие фрагментами содержания образования. Д. не обязательно предполагает наличие сценического пространства, постановочной атрибутики, костюмов, четко прописанного сценария и репетиций. Д. направлена на создание условий для образного выделения, понятийного акцентирования отдельных элементов содержания образования, которые позволяют включить знания в эмоциональный опыт, пережить их внутренне.

Импровизация педагогическая [фр. improvisation < лат. improvisus непредвиденный, неожиданный, внезапный] — компонент педагогической деятельности, который заключается в оперативном оценивании педагогом ситуации педагогического взаимодействия, принятии решения без развернутого логического рассуждения и органичном воплощении решения в общении с учащимися.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности [фр. style < греч. stylos палочка с острым концом для писания для навощенных досках] — средства и способы педагогической деятельности и общения (система приемов, склад мышления, манера общения, способы предъявления требований и разрешения конфликтов), характерные для определенного педагога, определяющие самобытность его способов самовыражения и неразрывно связанные с системой его взглядов и убеждений. Через И.с. возможности педагога реализуются наиболее полно. И.с. невозможно заимствовать или тиражировать, он определяется свойствами личности и организма, типом нервной системы и темпераментом.

Интрига педагогическая [фр. intrigue < лат. intricare запутывать] — педагогическое средство возбуждения интереса учащихся к учебно-воспитательному процессу, которое заключается в увлечении учеников темой, проблемой, способом подачи материала, его организацией, стилем общения и определяет отношение учеников к уроку, предлагаемому для осмысления материалу, учителю, соученикам.

Искусство педагогическое — совершенное владение педагогом всей совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и

навыков, соединенное с профессиональной увлеченностью, развитым педагогическим мышлением и интуицией, нравственно-эстетическим отношением к жизни, глубокой убежденностью и твердой волей.

В выражение «педагогическое искусство» вкладывается двойной смысл: то, что данный род деятельности осуществляется на высоком профессиональном уровне, и то, что сам процесс деятельности вызывает у воспринимающего чувство эстетического удовлетворения. Деятельность того педагога может быть названа педагогическим искусством, для которого труд — удовольствие, который обладает высоким мастерством в своей работе, изяществом, вкусом, особым умением держать себя, чувством меры, ценит бесценную возможность общаться и учить общению.

Композиция педагогического события [от лат. *compositio* — составление, связывание] — взаиморасположение и взаимозависимость всех его элементов, обусловленные содержанием и характером, педагогическими целями и задачами и ведущие к логической и образно-эмоциональной завершенности формы и содержания.

Композиционное решение определяет согласованность работы всех субъектов педагогического взаимодействия, эффективность решения педагогической сверхзадачи. Наличие в композиции того или иного педагогического события завязки, кульминации, интриги увеличивает потенциал «поля напряжения», а с ним и интерес к происходящему.

Мизансцена педагогическая [< фр. *miseenscene* букв. установленное на сцене] — такое расположение участников педагогического процесса во время их совместной деятельности, при котором рисунок расположения указывает на отношения, актуальные в данный момент и проживаемые всеми членами группы; композиционная единица педагогической партитуры.

К основным компонентам М.п. относятся: *пространство М.п.* — те пределы, в рамках которых разворачивается картина взаимодействия педагога и учеников. Увидев это пространство, можно сделать вывод о том, каковы их взаимоотношения; *центр М.п.* — объект (субъект), несущий в себе ценностное содержание либо проявляющий его при всеобщем внимании; *количество участников М.п.*; *связи между участниками М.п.*, которые проявляются в интонациях, же-

стах, взглядах, позах и т. п.; *предметное сопровождение М.п.* — элементы, наполненные информацией об отношениях.

Образ педагога — отражение педагога в сознании учащихся и других субъектов педагогического процесса, результат предварительного восприятия его личности; важный фактор воспитания учащихся. О.п. для детей довольно долго является эталоном «правильного» человека, образцом отношения к жизни и людям, увлекает, служит опорой для выбора поведения.

Партитура педагогическая [ит. *partitura* < лат. *partite* отдельно] — своеобразный сценарий педагогического действия, в котором отражена логика взаимодействия субъектов педагогического процесса.

Режиссура педагогическая [фр. *regisseur* < лат. *regere* править, управлять] — *наука и искусство* создания гармонически целостного, законченного, обладающего определенным научно-художественным единством педагогического процесса; *деятельность педагога* по выстраиванию педагогического взаимодействия; *инструмент педагога*, средство обеспечения личностной заинтересованности учащихся в процессе образования и наполнения образовательного процесса богатством личностных смыслов.

Сверхзадача педагогическая — стратегическая цель учебно-воспитательного процесса, которую ставит педагог, проектируя развитие учеников; учительский стратегический план.

С.п. позволяет понимать факты с точки зрения их перспектив, ставить творческие задания в адрес учеников в определенный научный, мировоззренческий, нравственный контекст. При различных вариантах реализации С.п. ее суть — в утверждении человеческого в человеке, в том, чтобы помочь ученику подняться над самим собой.

Театрализация в обучении [фр. *theatre* < греч. *theatron* место для зрелищ; зрелище] — разновидность активного обучения, суть которой — в инсценировке театральных представлений по учебному материалу во внеучебное время с большим количеством участников,

продолжительных по времени, с декорациями, костюмами и т. п. постановочными атрибутами.

Темпоритм педагогического процесса [от лат. *tempus* время и греч. *rhythmos* ритм, от *gheo* — теку] — степень напряжения и интенсивности его протекания, уровень интеллектуальной и эмоциональной насыщенности; временная и ритмическая динамика видов учебно-воспитательной деятельности, а также применения педагогических методов и приемов, опосредуемая содержанием и характером педагогического взаимодействия, возможностями и особенностями его участников.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. Задорина О. С. Содержание и способы реализации идей педагогической режиссуры в образовании: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2010. 245 с.
2. Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В. М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов. М., 1998.
3. Ильев В. Режиссура школьного урока [Электронный ресурс]. URL: http://www.gusnauka.com/ONG/Pedagogica/5_il_ev%20v.a..doc.htm.
4. Кожара Е. В. Педагогическая режиссура как практическая психология. Развитие. Обучение. Уклад школы. Речь. Мышление. М., 2010.

Дополнительная литература

1. Булатова (Задорина) О. С. Искусство современного урока: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2008. 3-е изд. 254 с.
2. Гурин Ю. В. Урок+игра. Современные игровые технологии для школьников. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010.
3. Модели уроков современной дидактики в образовательных учреждениях / под ред. д.п.н., проф. Л. П. Ильенко. М., 2007.
4. Поташник М. М. Требования к современному уроку. М., 2007.
5. Сердюк Л. В. Методы театральной педагогики: от практической деятельности — к учебному исследованию // Среднее профессиональное образование. 2006. № 3. С. 25-28.
6. Смирнов С. А. Понятие режиссуры игры в педагогике // Вестник высшей школы. 1987. № 6. С. 34-38.
7. Фейгинов С. Р. Педагогическая драматизация. 200 этюдных приемов воспитания. Ярославль, 2004.

8. Харькин В. И. Импровизация. Импровизация? Импровизация! / В. И. Харькин. М., 1997.
9. Чернявская А. П. Элементы режиссерского мастерства в педагогической деятельности // Педагогическая техника в работе учителя. М., 2001. С. 40-42.

Периодические издания

1. Народное образование.
2. Школьные технологии.
3. Педагогика.
4. Демократическая школа.
5. Вопросы психологии.
6. Учительская газета.
7. Первое сентября.

Интернет-ресурсы

1. <http://www.school.edu.ru> — официальный сервер российского школьного образования.
2. <http://www.ug.ru/> — информационный сайт «Учительской газеты».
3. <http://www.openlesson.ru> — сайт «Открытый урок» создан профессором Московского психолого-социального университета, действительным членом Академии педагогических и социальных наук, научным руководителем экспериментальных площадок по социоигровой педагогике и интерактивным технологиям обучения в городских и сельских школах В. М. Букатовым. Сайт содержит режиссерские рекомендации, подборки методических материалов для помощи педагогу в творческом освоении идей педагогической режиссуры.
4. <http://festival.1september.ru> — фестиваль педагогических идей «1 сентября» — самый массовый педагогический форум в России, который дает возможность каждому учителю представить свою педагогическую идею, опубликовать собственные методические разработки, поделиться с коллегами своими представлениями о преподавании.
5. <http://www.riis.ru> — Международная образовательная ассоциация. Задачи — содействие развитию образования в различных областях.

6. <http://www.redline.ru> — Всероссийская образовательная информационная сеть (RussianEducation LINE). Сбор, анализ и обработка информации в области образования, разработка педагогических баз данных.
7. <http://www.ed.gov.ru/> — сайт Министерства общего и профессионального образования РФ. Разделы сайта: дошкольное образование, общее образование, профессиональное образование; обеспечение учебного процесса, научно-техническая и инновационная деятельность, международное сотрудничество, управление образованием. На сайте размещены научно-технические программы, материалы диссертационных советов, государственные образовательные стандарты и др.
8. <http://www.informika.ru/windows/magaz> — ссылки на газеты и журналы, посвященные вопросам образования (электронные версии).
9. <http://www.eidos.techno.ru> — электронный научно-педагогический журнал «Эйдос» (центр дистанционного образования).
10. Univertv.ru — новый образовательный видеопортал в Рунете, который предоставляет видеоматериалы с записями лекций в ведущих вузах Москвы, учебными материалами и документальными фильмами, которые могут быть очень полезны для учащихся.
11. Window.edu.ru — единое окно доступа к образовательным ресурсам. Эта информационная система удостоена Премии Правительства РФ в области образования за 2008 год в составе Федеральной системы информационно-образовательных ресурсов.

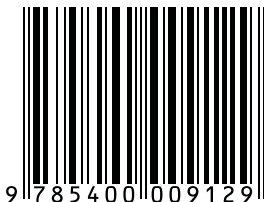
Учебное издание

Оксана Сергеевна ЗАДОРИНА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕЖИССУРА
(С ТРЕНИНГОМ ПУБЛИЧНОГО
ВЫСТУПЛЕНИЯ)

Учебное пособие

Редактор	<i>Н. П. Дементьева</i>
Технический редактор	<i>Н. Г. Яковенко</i>
Компьютерная верстка	<i>Н. С. Власова</i>
Печать электрографическая	<i>А. Е. Котлярова, А. В. Башкиров</i>
Печать офсетная	<i>В. В. Торопов, С. Г. Наумов</i>



Подписано в печать 14.11.2013. Тираж 130 экз.
Объем 10,25 усл. печ. л. Формат 60×84/16. Заказ 837.

Издательство Тюменского государственного университета
625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10
Тел./факс: (3452) 45-56-60, 46-27-32
E-mail: izdatelstvo@utmn.ru