

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Институт художественного образования

На правах рукописи

БУКАТОВ Вячеслав Михайлович

**ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ГУМАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(художественное воспитание в общеобразовательной и высшей школе)

Автореферат
*диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук*

МОСКВА – 2001

Работа выполнена в Институте художественного образования РАО

О Ф И Ц И А Л Ь Н Ы Е О П П О Н Е Н Т Ы

доктор педагогический наук, профессор, действительный член Российской Академии образования

НОВИКОВ Александр Михайлович

доктор педагогических наук, профессор

ВОИТЕЛЕВА Татьяна Михайловна

доктор психологических наук

МЕЛИК-ПАШАЕВ Александр Александрович

В Е Д У Щ А Я О Р Г А Н И З А Ц И Я

Самарский государственный педагогический университет

Защита состоится _____ 2001 года в _____ часов

на заседании диссертационного совета Д 008.015.01

в Институте художественного образования РАО по адресу:
119034, Москва, Пречистенская наб., д.15/1, строение 2.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке
Института художественного образования.

Автореферат разослан _____ 2001 года

Ученый секретарь
диссертационного совета

Баженова Л.М.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы диссертационного исследования «ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ГУМАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ» неразрывно связана со спецификой современных социо-культурных условий, в которых театр является одной из немногих социо-экологических, этнических и культурных «ниш», предоставляющих человеку возможность стать соучастником коллективной художественно-творческой жизни. Синкретизм театрального искусства проявляется «здесь и сейчас», непосредственно перед публикой, присутствующей на представлении. При этом в современном театральном искусстве особо существенными оказываются не столько форма сцены или соотношение *сцена – зрительный зал*, сколько непосредственность коммуникации ансамбля творцов-исполнителей со зрителем, что позволяет исполнительскому и режиссерскому искусству осуществлять свои художественно-эстетические, социально-идеологические и психотерапевтические функции. Основу современного театра составляют театральные технологии, начало бурному развитию которых было положено К.С.Станиславским. Благодаря театральным технологиям, разнообразные нюансы человеческой *жизни* на современной сцене воплощаются в ее драматической выраженности.

Характерной чертой современности является и то, что одной из тем, постоянно привлекающей внимание специалистов и широких кругов общественности, является обсуждение перспектив и многообразия путей гуманизации школьного образования. В целях гуманистического *усовершенствования обучения* педагоги (исследователи и практики) уделяют особое внимание развивающему характеру обучения, соблюдению мер трудности, приоритетности качества и т.д. Для обеспечения *культуро-целостного результата образования* периодически пересматривается содержание школьных программ. Для достижения *личностно-ориентированной* или *субъектно-творческой* направленности обучения внимание исследователей и практиков концентрируется на индивидуализации, гуманитаризации, эстетизации образования. В поиски решения проблем гуманизации включена как забота об ученике, так и забота об учителе.

С этими поисками неразрывно связано и распространение в педагогической среде последних двух десятилетий терминологии театра и соответствующих технологий. Использование в педагогике театральных технологий не только помогает исследователям и практикам по-новому подходить к переосмыслению накопленного педагогического опыта и расширять конструктивно-творческий подход к школьным урокам (в том числе к урокам художественного цикла), но и создает благоприятные условия для *субъектного* освоения и творческого применения учителем тонкостей гуманистической психодидактики. А это в современных сложных условиях, для которых характерна возможность появления угрозы личной незащищенности (то от экономической нестабильности, то от террористических актов, то от распространения наркомании и преступности), обретает немаловажную роль, так как

среди выпускников общеобразовательных школ наблюдается медленный рост настроений пессимизма, отчужденности и одиночества, что негативно сказывается на отношении молодого поколения к выбору и осуществлению трудовой деятельности после школы. Использование театральных технологий на уроках в целях гуманизации существующего процесса обучения открывает перспективы профилактики и противостояния подобным негативным тенденциям современности, обеспечивая уроки реальной тренировкой школьников в умении оперировать полученными знаниями самостоятельно и творчески, в умении находить и ценить в деловом сотрудничестве общность целей и интересов, в умении дружественного общения друг с другом. Театральные технологии позволяют гуманистической педагогике обрести и свою внешнюю выраженность (*явленность*) в повседневном поведении учителя. Поэтому актуальность темы диссертационного исследования обусловлена, с одной стороны, социально-педагогической значимостью решения проблем реализации современных гуманистических тенденций в существующей педагогической теории и практике, а с другой – теоретико-методологическим значением обращения к теории и творческой практике театрального искусства для открытия новых ракурсов в постановке, понимании и решении непростых педагогических проблем современности.

Объект исследования – теория и практика современного процесса обучения в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – применение театральных технологий, направленных на гуманизацию классно-урочной формы обучения в общеобразовательной школе.

Цель данного диссертационного исследования – разработка основ научно-теоретического подхода к применению технологий театрального искусства, направленных на гуманизацию процесса обучения школьников.

Гипотеза исследования – применение театральных технологий на уроках в общеобразовательной школе содействует адекватному пониманию и личностно-творческому решению учителями проблемы гуманизации классно-урочного обучения при следующих условиях:

- использование специфики синкретического подхода театрального искусства, позволяющей нейтрализовать современные негативные тенденции техногенно-дискретного рассмотрения и решения педагогических проблем;
- ориентирование на гармоничное сочетание и взаимозависимую корректировку содержания идей гуманизации с практикой их воплощения в конкретной деятельности учителя при использовании театрально-технологических моделей на уроках в общеобразовательной школе;
- осуществление гуманистического подхода к обучению посредством театрально-технологических моделей, разработанных на основе театральной «теории действий» и режиссерских «параметров поведения».

Задачи исследования:

1. Обосновать эффективность применения в современной педагогике театральных технологий, обеспечивающих освоение прогрессивных педагогических идей и практического опыта предшествующих поколений отечественной педагогики в новых, практико-ориентированных, ракурсах.

2. Выявить возможности театральных технологий, основанных на «теории действий» и «параметрах взаимодействий» П.М.Ершова, в осуществлении гуманистического подхода к обучению на уроках в общеобразовательной школе и определить основные ориентиры научного сопряжения основ театрального искусства, педагогической психологии, дидактики и герменевтической практики в деятельности учителя.

3. Определить условия совершенствования стиля общения учителя с классом и связанного с этим стилем профессионального умения учителя эмоционально осуществлять игровые дидактические приемы на уроке как необходимого пути развития и обеспечения эффективности процесса гуманизации его педагогического мастерства.

4. Осуществить опытно-экспериментальную работу и обобщить полученные результаты по моделированию технологии формирования и развития гуманистических тенденций в профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных школ разных регионов РФ.

Методологической основой исследования являются:

– теория деятельности, целостно рассматривающая Человека в процессе его исторического развития и во всем многообразии его взаимоотношений с окружающей средой;

– отечественные личностно-ориентированные психологические теории развития и обучения ребенка (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, В.П.Зинченко, А.С.Арсеньев);

– лежащее в основе «системы Станиславского» представление о неразрывной связи психического и физического в любом действии человека и обязательной выраженности одного в другом, вне которой осознаваемые или приписываемые профессионально-педагогические мотивы оказываются декларативными и/или фиктивными, а осуществляемое профессионально-педагогическое поведение – бесконтрольным и/или шаблонным, с неизбежно понижающимся уровнем результативности профессиональной деятельности (К.С.Станиславский, В.О.Топорков, П.В.Симонов, П.М.Ершов, А.П.Ершова).

Методы исследования: теоретический анализ философской, педагогической, психологической, искусство- и театроведческой литературы; аналитическая обработка и синтез эмпирических данных, полученных в ходе многолетней исследовательской работы с педагогическими коллективами общеобразовательных и учебно-воспитательных учреждений; ретроспективный анализ собственной опытной и экспериментальной работы, проведенной со школьниками разных возрастных групп, а также со студентами и учителями на спецкурсах и спецсеминарах в

педагогических ВУЗах и ИПК в разных регионах РФ; анализ результатов, полученных педагогами-экспериментаторами, работавшими по теме данного исследования в общеобразовательных школах и детских садах; эмпирическое изучение и обобщение передового и массового педагогического опыта, включенное наблюдение, анкетирование, анализ творческих работ учащихся и открытых уроков учителей.

База исследования. Основная работа по апробации исследовательских результатов и практических приемов работы с отдельными учителями и в целом с педагогическим коллективом проводилась в рамках образовательного центра «Азь» Учебно-воспитательного комплекса №1811 г. Москвы (1992 – 2000 годы). Параллельно с 1997 года в Твери, Самаре, Жуковском (Московской области) под руководством автора диссертации работали экспериментальные площадки согласно договорам о научно-методическом сотрудничестве.

Помимо «стационарной» экспериментальной работы, с 1990 года проводилась «мобильная» опытно-экспериментальная работа на спецкурсах и спецсеминарах со студентами педколледжей и педвузов (Москва, Смоленск, Вологда, Абакан, Тольятти, Нальчик, Анапа, Екатеринбург, Самара), а также на базе ИПК с учителями общеобразовательных школ и воспитателями детских садов (Москва, Московская область, Красноярск, Дивногорск, Черногорск, Абакан, Лесосибирск, Норильск, Петрозаводск, Шахты, Екатеринбург).

С 1998 года база исследования расширилась «виртуальной» экспериментальной площадкой: в газете «Первое сентября» два раза в месяц выходит рубрика *Режиссура урока* (редактор отдела – автор данного диссертационного исследования), в которой учителя-энтузиасты (из *крупных городов*: Москва, Санкт-Петербург, Тверь, Екатеринбург, Самара, Иркутск и др.; *районных центров*: Чехов и Реутов Московской области, Большой Камень Приморского края, Белоусово Калужской области, Туймады Башкортостана и др.; *поселков и деревень*: Мукши в Удмуртской Республики, Эссойла в Карелии, Малиновка в Тюменской области, Кладово в Ярославской области и др.) делятся друг с другом собственными учебно-режиссерскими находками, получают очередные советы-задания и рассказывают о результатах, полученных при их выполнении.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение более чем двадцати лет в три этапа.

Первой этап (1976-1988) – изучение состояния теории театрального искусства и практики детской театральной педагогики. С 1976 по 1982 годы в «Театре Юных Москвичей» Московского городского дворца пионеров и школьников автор проводил сбор эмпирического материала. С 1982 по 1989 на театральном отделении Лобненской школы искусств (Моск. обл.) изучалось соотношение принципов общей дидактики с практикой детской театральной педагогики (результаты изложены в кандидатской диссертации «Реализация общедидактических требований как условие художественно-творческого развития подростков на театральном отделении школы искусств», защищенной в 1989 году).

Второй этап (1989-1998) – практическая работа по повышению профессиональной квалификации учителей и педагогических коллективов. Доклад на международной конференции «Вперед в 90-е» (Нью-Йорк, 1989) о социо-игровых способах обучения и демонстрация в рамках конференции специфики социо-игрового стиля обучения на открытом уроке по театральной импровизации со старшими подростками в детском летнем лагере пригорода Нью-Йорка вызвал большой интерес у американских коллег.

Особое место в исследованиях второго этапа отводилось сбору материала по использованию театральных технологий непосредственно на спецсеминарах и спецкурсах ИПК, созданию экспериментальных площадок для научно-практической работы с педколлективами общеобразовательных учреждений (школ, детских садов, учебно-воспитательных комплексов) и организации опытной работы с отдельными учителями-экспериментаторами. Массовое закрытие детских садов привело к тому, что направление исследования, связанное с проблемами повышения профессионального мастерства педагогических коллективов детских садов пришлось прекратить (позже научно-практические наработки по этому направлению были отражены в *учебнике для родителей и маленьких детей* «Домашняя АЗБУКА», изданного «Авантой⁺»).

Влияние экономических трудностей на работу с педагогическими коллективами общеобразовательных школ было не столь катастрофичным, каким оно оказалось в детских садах. В результате к 1997 году была завершена апробация ранее выдвинутых концепций, собран ценный и разнообразный материал, позволивший распространить концепции *социо-игрового стиля обучения* и *драмогерменевтики* на работу как с педагогами (на базе ИПК), так и педагогическими коллективами (в отдельных общеобразовательных школах). В этот же период автором данного диссертационного исследования были подготовлены рукописи нескольких книг и пособий для учителя, часть из которых была опубликована. Монография «Режиссура урока, общения и поведения учителя» (М., 1995), написанная в соавторстве с А.П.Ершовой, была удостоена Дипломом II степени Министерства образования РФ по итогам конкурса среди книг по педагогике за 1995 год.

Третий этап (1998-2000) – открытие «виртуальной» экспериментальной площадки на страницах газеты «Первое сентября» позволило работать с учителями – добровольными энтузиастами – и в окончательном варианте сформулировать теоретические основы концепции *социо-игрового стиля обучения* и *драмогерменевтики*, а также выдвинуть гипотезу об уникальных возможностях использования театральных технологий в осуществлении гуманизации школьного процесса обучения. Гипотеза получила подтверждение в ходе интегрированного анализа собранного на предыдущих этапах исследования опытно-экспериментального материала, что было оформлено текстом данной диссертации.

Новизна и теоретическая значимость исследования заключается в *научном обосновании* использования технологических моделей театрального искусства

при обучении в современной общеобразовательной школе как условия дальнейшего обогащения, развития и детализации существующих психолого-педагогических теорий деятельности, развивающего обучения и гуманизации образования.

Разработана и прошла успешную апробацию концепция *социо-игрового стиля обучения*, получившая воплощение в учебных программах, пособиях для учителя, методике, признанной как в регионах, так и на уровне Министерства образования РФ и педагогических СМИ.

Разработана и прошла апробацию концепция *драмогерменевтики*, с помощью использования театральных технологий позволяющая успешно решать психолого-дидактические проблемы, возникающие при классно-урочном обучении детей в современной школе.

Обоснованы пути развития процесса гуманизации современной теории и педагогической практики, определена необходимость, перспективы и один из путей преодоления техногенно-дискретной линейности в подходе к решению гуманистических проблем обучения школьников в современной общеобразовательной школе.

Научно обоснована необходимость расширить представления о круге слагаемых педагогического мастерства учителя и включить в их число владение особым «языком поведения», который является педагогической модификацией режиссерско-исполнительских технологий, составляющих «язык действий» театрального искусства.

Практическая значимость результатов исследования заключается в укреплении и расширении творческих и взаимообогащающих связей отечественной педагогики с театральным искусством, расширении круга культурных и духовных интересов учителей общеобразовательных школ, стимулировании процесса непосредственной реализации идей гуманизации обучения школьников в личном поведении учителя на уроке и в его педагогическом мастерстве.

Разработанные в ходе исследования *драмогерменевтические ориентиры* «режиссуры урока» позволяют учителю своевременно ориентироваться в сложных вопросах психодидактики и принимать в трудных ситуациях урока грамотные решения, соответствующие современным представлениям о гуманизации обучения в общеобразовательной школе.

Предложенный автором диссертационного исследования *социо-игровой стиль* для классно-урочной формы обучения школьников существенно обогащает разнообразие существующих приемов использования игровых форм при обучении школьников.

Разработанные методики по отработке техники чтения и по работе с литературными текстами позволяют существенно повысить уровень мотивационной включенности школьников на уроке и, как следствие, их успеваемость.

Разработанная методика по конструированию и организации дидактических игр на уроках в общеобразовательной школе позволяет каждому учителю повысить эффективность своего труда и степень его гуманистической направленности.

Результаты диссертационного исследования способствуют разработке

«местных» программ (в ИПК, школах, методобъединениях) по развитию педагогического мастерства и по повышению профессиональной квалификации педагогов.

Создание на страницах учительской периодики «виртуальной площадки» – как места общения учителей разных регионов и места получения и передачи личного профессионального опыта – является существенным вкладом в дело развития и укрепления современной отечественной педагогики.

На защиту выносятся:

1. Применение в современной педагогике технологий театрального искусства открывает новые перспективы освоения, развития и использования прогрессивных педагогических идей и практического опыта предшествующих поколений отечественной педагогики.

2. Театральные технологии, эффективно стимулируя субъектность восприятия школьниками художественных произведений, являются действенной формой воплощения идей гуманизации на уроках литературы.

3. Педагогическая режиссура и предлагаемый ею «язык поведения», позволяя учителю на школьном уроке читать свое и ученическое поведение, способствуют как совершенствованию стиля общения учителя с классом, так и совершенствованию умения учителя эмоционально осуществлять дидактические игры на уроке, что обеспечивает реальность гуманизации его личной педагогической деятельности.

4. *Драматургические* ориентиры «режиссуры урока», определяющие театрально-технологическое моделирование, воплощая идеи гуманизации обучения в современной общеобразовательной школе, способствуют повышению педагогической квалификации учителя и активизируют творческое выполнение им своих профессиональных обязанностей.

Достоверность результатов исследования обеспечивается широтой и разнообразием охваченных теоретических и практических материалов (источников), соотносением полученных выводов с современными теоретическими положениями, существующей практикой гуманизации школьного образования и подтверждена решениями заседаний *лаборатории театра* ИХО РАО и решением *Ученого совета* ИХО РАО, рекомендовавшего проведенное диссертационное исследование к защите.

Апробация промежуточных теоретических и методических разработок проводилась, начиная с 1985 года. К 2000-му году окончательные результаты и выводы были проверены на уроках учителей-экспериментаторов, работающих с разными возрастными группами, по разным программам основных школьных дисциплин и в самых разных условиях: от городских (столичных, краевых, областных и районных) до поселковых и деревенских, а также на спецкурсах и спецсеминарах в ИПК, педагогических вузах и колледжах и многодневных семинарах-тренингах, проводимых с педагогическими коллективами отдельных общеобразовательных школ. География апробации (без учета «виртуальной» площад-

ки читателей «Первого сентября») включает Москву и Московскую область, Санкт-Петербург, Красноярск и Красноярский край (Дивногорск, Абакан, Минусинск, Черногорск, Лесосибирск, Норильск), Петрозаводск, Нальчик, Екатеринбург, Самару, Смоленск, Вологду, Шахты, Анапу.

О ходе, выводах, практических наработках, полученных в процессе исследования, и результатах апробации регулярно подготавливались научные сообщения и делались доклады на заседаниях ученого совета Института художественного образования, многочисленных научных и научно-практических конференциях, проводимых в рамках столичных и региональных институтов (научно-исследовательских, повышения квалификации, усовершенствования учителей), академий (*образования, наук, профобразования, театрального искусства* и др.), проводимых в разных городах и областях страны на всероссийском и международном уровнях.

Результаты апробации также были отражены в публикациях *научных* (сборниках и монографиях), *методических* (сборниках программ, рекомендаций, пособий) и в *массовой* педагогической печати (профессионально ориентированных журналах и газетах).

Практическое внедрение. Направление, связанное с гуманизацией обучения школьников посредством использования театральных технологий, воплощенное в методиках социо-игрового стиля обучения и принципах драмогерменевтики, к настоящему времени известно в научно-педагогических, административно-управленческих, широких учительских кругах и пользуется все возрастающим интересом и поддержкой, что подтверждается следующими фактами:

– Пособие для учителя «Режиссура урока, общения и поведения учителя» (в соавторстве с А.П.Ершовой, М., 1995, тираж 10 000 экз., доля участия: автор 7 уч.-изд.л.) было удостоено Диплома II степени Министерства образования РФ по итогам конкурса среди книг по педагогике за 1995 год, а второе издание этого пособия *"рекомендовано Координационным Советом по психологии Министерства общего и профессионального образования РФ к использованию в Вузах и школах РФ в качестве необходимой учебно-методической литературы"* (М., 1998, тираж 10 000 экз.).

Примечание 1. Темы авторского участия:

А.П.Ершова – режиссура поведения учителя;

В.М.Букатов – моделирование и проведение на уроке дидактических заданий в социо-игровом стиле обучения.

– В 1995 году Министерством образования РФ в официальной серии *программ общеобразовательных учреждений* был издан сборник «Театр: I-XI классы», в котором диссертант принял участие как редактор-составитель и автор двух программ, разработанных самостоятельно и в соавторстве. Сборник *"рекомендован Главным управлением развития общего среднего образования Министерства образования Российской Федерации"* (тираж 13 850 экз.).

– Изданное Московским психолого-социальным институтом в 1997 году учебное пособие «Педагогические таинства дидактических игр», в котором по-

следовательно отражены научные выводы и методические рекомендации, полученные в ходе данного исследования, *"рекомендовано Министерством общего и профессионального образования РФ к использованию в вузах и школах РФ в качестве необходимой учебно-методической литературы"* (тираж 10 000 экз.).

– Второе издание коллективной монографии «Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя» (в соавторстве с П.М.Ершовым и А.П.Ершовой, М., 1998, тираж 10 000 экз., доля участия диссертанта: *ответственный редактор* и автор 9 уч.-изд.л. текста) *"рекомендовано Министерством общего и профессионального образования РФ к использованию в Вузах и школах РФ в качестве необходимой учебно-методической литературы"*.

Примечание 2. Темы авторского участия:

П.М.Ершов – «теория действий» и «теория взаимодействий»;

А.П.Ершова – режиссура поведения учителя;

В.М.Букатов – моделирование и проведение на уроке дидактических заданий в социо-игровом стиле обучения.

– Издание «Тайнопись бессмыслиц в поэзии Пушкина», в котором подробно изложена драмогерменевтическая практика и особенности социо-игрового стиля обучения школьников на уроках (М., 1999, 10 000 экз.), было *"рекомендовано Министерством общего и профессионального образования РФ к использованию в Вузах и школах РФ в качестве необходимой учебно-методической литературы"*.

– Интерес педагогов-новаторов к методике социо-игрового стиля обучения, к режиссуре драмогерменевтики и другим формам и способам использования театральных технологий в классно-урочных условиях обучения школьников позволил в 1998 году в учительской газете «Первое сентября», основанной С.Л. Соловейчиком, открыть новый раздел «Режиссура урока», из материалов которого читатели регулярно узнают методические новинки по использованию театральных технологий, найденные как в лаборатории театра ИХО РАО, так и на местах в разных регионах нашей страны (редактор отдела – автор данного диссертационного исследования).

Структура диссертации включает: *Введение*, четыре главы, *Заключение* и *Библиографию* печатных источников, использованных в тексте диссертации.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во ВВЕДЕНИИ обоснованы актуальность темы исследования; определены объект, предмет, цель и задачи; сформулирована гипотеза; охарактеризованы методологические основы и методы исследования; изложена новизна, теоретическая значимость; приведены сведения о базе исследования, его этапах, ходе апробации, достоверности результатов и практике внедрения; указаны положения, выносимые на защиту.

Начало первой главы – ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕДШЕСТВУЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ И СОВРЕМЕННЫХ СПОСОБАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРЕССИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ – посвящен-

но ретроспективному обзору понимания идеи гуманизма и развития гуманистических тенденций в теории и практике отечественной педагогики, ее связей с театральным искусством (начиная с конца XIX-го века и по настоящее время) и детальному разбору современных представлений о гуманистическом подходе к обучению и воспитанию школьников и возможностях использования театральных технологий в реализации этих представлений.

В повсеместно провозглашаемой необходимости гуманизации обучения школьников при внимательном рассмотрении обнаруживается терминологическая парадоксальность, заключающаяся в своеобразном плеоназме, ибо обучение детей, казалось бы, как изначально, так и перманентно должно строиться на гуманистических основах. Тем не менее в ретроспективе развития педагогической теории и практики прослеживается следующая закономерность: сохраняя свои общечеловеческие гуманистические основания, педагогика как общественный институт временами так сужала понимание своей гуманистической направленности, что наиболее чуткие педагоги-практики и педагоги-теоретики, в разное время объединяясь, в очередной раз провозглашали начало движению за педагогику «с человеческим лицом».

В прошедшем веке образовательные приоритеты менялись неоднократно и каждому этапу соответствовала *своя педагогическая поэма* (М.В.Богуславский). На каждом из этапов своего пути отечественная педагогика обращалась к театральному искусству, находя в нем необходимый ракурс благотворного сотрудничества.

Краткая ретроспектива охватывает основные приоритеты, раскрывая смену (и динамику) интерпретаций гуманистической направленности отечественной педагогики: **дореволюционного периода** (Н.И.Пирогов, Л.Н.Толстой, П.Ф.Каптерев, В.П.Вахтеров и др.; К.П.Победоносцев, С.А.Рачинский и др.; П.А.Кропоткин; К.Н.Вентцель, С.Т.Шацкий, А.А.Штевен [Ершова] и др.); **периода Наркомпроса** (А.В.Луначарский, А.А.Брянцев, В.Н.Сорока-Росинский и др.; А.Г.Ривин; М.С.Погребинский, А.С.Макаренко и др.; Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн и др.; А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак, Г.Г.Шпет и др.); **довоенного и послевоенного периода** (Н.К. Гончаров, Ф.Ф.Брюховецкий и др.); **периода «оттепели»** (Л.В.Занков, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев и др.; Э.Г.Костяшкин, И.П.Иванов, В.М.Григорьев и др.); **«латентного» периода** (В.А.Сухомлинский; В.С.Библер; Д.Б.Кабалевский, Б.М.Неменский; С.В.Образцов, Р.Быков, Н.И.Сац; Е.А.Ямбург, О.С.Газман, Ю.В.Завельский и др.); **периода «перестройки»** (В.Ф.Матвеев, С.Л.Соловейчик; В.Ф.Шаталов, Е.Н.Ильин, Ш.А.Амонашвили и др.; Э.Д.Днепров, Б.М.Бим-Бад, А.В.Петровский, В.В.Давыдов, И.Я.Лернер, В.И.Слободчиков, В.С.Собкин, и др.; А.Н.Тубельский, А.Г.Каспржак, С.З.Казарновский, А.А.Рывкин и др.).

Отдельно рассматривается (во втором параграфе первой главы) история развития последней волны педагогического интереса к театральным технологиям, начало которой приходится на конец 70-х – начало 80-х годов (Т.Ф.Завадская, Ю.И.Рубина, Н.Н.Шевелев и др.; И.П.Иванов, Б.Н.Нащекин, А.П.Ершова и др.; З.П.Буо-

жис, И.А.Зязюн и др.; Н.Д.Никандров, В.А.Кан-Калик, В.Н.Харькин и др.). В течение последних двух десятилетий XX века к традиционным формам театрального воспитания и образования школьников (таким как посещение профессиональных спектаклей, адресованных детям или взрослым, а также участие в работе любительских театральных кружков, студий и в театрализованных школьных праздниках) добавились направления: уроки театра в общеобразовательной школе для всех детей; раннее специальное театральное образование; многостороннее вовлечение работников театра в жизнь общеобразовательной школы; включение элементов театра в организацию школьного педагогического процесса; использование театрального искусства в подготовке и повышении квалификации педагогических кадров.

Показательно, что к последнему десятилетию XX-го века театральная терминология становится в педагогике не только привычной, но и все более популярной: словосочетание «план урока» повсеместно начинает вытесняться инновационным сочетанием «сценарий урока»; в учительской газете «Первое сентября» с 1998 года открывается постоянная рубрика *Режиссура урока*; периодически появляются соответствующие публикации в журналах «Педагогическое образование», «Искусство в школе», «Начальная школа: плюс, минус» и др. Статьи сотрудников лаборатории театра ИХО РАО по проблемам использования театрального искусства на уроках в общеобразовательной школе охотно переводятся для публикации на украинском языке (в специализированных газетах «Початкова світа», «Завуч», «Дитячий садок»). Общепризнанным становится мнение, что подход к образованию и воспитанию с позиций известных в театральном искусстве *технологий* открывает новые горизонты процесса гуманизации и для педагогической теории, и для профессионального педагогического творчества.

В результате проведенного по ходу диссертационного исследования научного анализа существующих в педагогике *пониманий* перспектив гуманизации процесса обучения в современной школе, было выяснено, что достаточно большое число учителей и исследователей подвержены влиянию малоосознаваемой ими и противоречивой тенденции, связанной с тем, что реализация тех или иных идей гуманизации чаще всего ставится в зависимость от дискретно ожидаемых результатов. Принципиальное и позитивно-устойчивое разрешение проблем гуманизации современного образования «на местах» многими ведущими специалистами связывается с пониманием деятельности учителя как *полиструктурного* сочетания многочисленных компонентов профессиональной педагогической деятельности. И в этом единогласии особо рельефно проступают контуры основания, определяющего дискретность рассуждений многих современных теоретиков и практиков. И этим основанием оказывается *техногенный подход*, суть которого заключается в технологичности, доведенной до столь крайних степеней, что она вступает в диссонанс с самой решаемой проблемой – поиском путей осуществления гуманизации, – изначально определяя либо некоторую иллюзорность отдельных поисков, либо их неустойчивую эффективность.

В условиях массовой школы данная тенденция нередко трансформируется в своеобразный педагогический технократизм, проявляющийся в «инженерно-техническом», «бездушно-механистическом» подходе к школьной жизни. При этом, как показано в диссертационном исследовании, первоначальные истоки и техногенности, и технократизма – внимание к *технологичности* – возникли и воспроизводятся в человеческой культуре не случайно. Поколениями проверена их первоначальная эффективность (любое искусство немислимо без соответствующих технологий, которые сами по себе к технократичности не приводят). Но беда в том, что современное окружение стало избыточно (напряжённо) технократичным, свидетельствуя о переломном (кризисном) этапе развития (старения) культуры (А.С.Арсеньев). Поэтому прежние (испытанные) технологические формы обучения, входя в резонанс с современной насыщенно технократической средой, вместо того, чтобы способствовать (как прежде) развитию каждого конкретного ребенка, начинают это развитие подавлять, что затем негативно сказывается на отношении старшеклассников к будущей трудовой деятельности и выбору профессии (А.М.Новиков).

В столь специфических условиях, сложившихся в теории и практике современной педагогики, именно театральные технологии позволяют гуманистическому направлению в педагогике обрести свою внешнюю выраженность (*явленность*) в повседневном поведении учителя у школьной доски. И открывают педагогам (практикам и теоретикам) возможность позитивно преодолевать досадную мировоззренческую техногенность, сдерживающую ход поступательного развития их профессиональных поисков и находок. Использование театральных технологий расширяет подход к переосмыслению накопленного педагогического опыта и создает благоприятные условия для освоения и творческого использования каждым учителем нюансов гуманистической психодидактики.

Развитие отечественного театрального искусства и его технологий связано с именем К.С.Станиславского (1863-1938), к трудам которого обращалось не одно поколение педагогов XX века. В диссертации дан краткий обзор основных вех жизни, творческой и научной деятельности всемирно известного «реформатора сцены». Предложенный Станиславским «метод простых физических действий» заключался в том, чтобы всякое психическое состояние или переживание рассматривать как стремление к определенной цели (порой очень сложной и противоречивой), которое обязательно проявляется в мышечных движениях. Особое место среди книг последователей учения великого реформатора сцены занимают труды П.М.Ершова (1910-1994), в работах которого прояснены многие спорные вопросы незаконченной *системы Станиславского*: создан системный подход к актерскому творчеству («*теория действий*»), разработаны режиссерские *параметры взаимодействия*.

В педагогике привычны разговоры об интересах, мотивах, целях. И педагогическая наука стремится прежде всего установить, зафиксировать их константно-

конкретное содержание. При этом содержание *предполагаемое* (желаемое) иногда отождествляется с содержанием *действительным*, тогда как ситуации общения взрослых с детьми очень многообразны и изменчивы. Поэтому результаты некоторых научно-методических рекомендаций иногда с трудом осуществляются в живом педагогическом общении учителя с ребенком. Театральная же теория действий, отказываясь от примитивной конкретности и раздробленности предположений о содержании интересов, намерений, целей, заменяет этот примитивизм застывших подробностей выяснением общего типа переплетения действий партнеров на уровне их представлений, интересов, мотивов, целей при общении.

Пять параметров *Ершовской системы* позволяют «вчитываться» в поведение окружающих, устанавливать типологию скрытой или скрываемой целенаправленности поведения всех участников общения, что открывает учителю возможность более осознанно предвидеть и учитывать вероятный отклик учеников при планировании и осуществлении им своих действий. Благодаря театральным технологиям педагогическое мастерство учителя оказывается обогащенным новыми гранями деятельности по планированию и выстраиванию того или иного поведения (как своего, так и учеников), того или иного общения и с классом, и в классе.

Исторический обзор развития гуманистических тенденций в педагогике и использования в ней технологий театрального искусства завершается освещением современного вклада в использование театральной педагогики в повседневной деятельности школьного учителя, внесенного А.П.Ершовой, известной своими оригинальными работами как в области театральной педагогики (профессиональной и детской), так и в области педагогики общей. Ее исследования доказали, что структура системы Станиславского – *театральная эстетика, творческая этика, актерская техника* – может и должна быть взята на вооружение педагогической теорией и практикой. Оригинальность ее научной точки зрения основана на том, что в педагогической работе эквивалентом учения об эстетике театрального искусства являются общедидактические представления о том, как протекает процесс обучения. Эквивалентом творческой этики является этика учителя, его морально-нравственные установки, убеждения, принципы. В качестве же эквивалента актерской техники в педагогике можно найти лишь предметные методики, в которых нет ни слова о тоне, стиле поведения, мимике и жестах, что подсказывает вывод о необходимости дальнейших научных и методических разработок по трансформации театральных технологий *системы Ершова* в особый «язык поведения» учителя для повышения уровня его профессиональной квалификации.

Возможности педагогического использования «параметров взаимодействия» и «теории действий» П.М.Ершова раскрыты в диссертации на примере режиссерского рассмотрения воспитательной стратегии А.С.Макаренко (по эпизодам «Педагогической поэмы»). Опыт Макаренко огромен, разнообразен, сравнительно детально описан, противоречив и поэтому особо интересен. С одной стороны, его перу принадлежат многие термины и понятия, которые были взяты

на вооружение официальной советской педагогикой (в глазах некоторых педагогов конца прошедшего XX века воплощавшей тоталитарно-антигуманный подход), и во многих из этих терминов и понятий прослеживается техногенно-дискретная направленность (*проектировка личности, техника создания нового человека, педагогическая инструментовка и внешняя инструментовка воспитателя, педагогическая плоскость, первичный коллектив, контактный отряд, рабочая функция воспитанника в отряде, функция организатора в отряде, индивидуальная обработка, коэффициент педагогического коллектива* и т.д.). С другой стороны, педагогу-писателю принадлежали и другие, по направленности противоположные, педагогические термины и понятия, которые воспринимались сторонниками тоталитарной педагогики как курьез, художественная метафора, не заслуживающая особого внимания. Но чаще всего именно в них выражались гуманистические устремления Макаренко, обеспечивающие высокую эффективность его педагогической практики (*педагогическая диалектика, цельность педагогического опыта, самочувствие человека в коллективе, эмоциональное перспективное устремление, авансирование доверия, общность перспектив, педагогический такт, педагогическое варварство, преемственность поколений, оптимистическая перспектива* и др.). Макаренко заботило достижение единства всех сторон процесса воспитания (Б.Б.Комаровский). Он мечтал создать *синтетическую педагогику*, предметом которой было бы воспитание «неразложимого человека».

Концентрируя внимание на режиссерском ракурсе, который позволяет за словом литературного произведения с большой степенью точности определить и специфику сложившейся ситуации, и содержание происходившей деятельности, и последовательность целей, преследуемых в общении, и полученный результат (то есть достаточно объективную картину протекавших событий, составивших предмет литературного повествования), диссертант показывает, как педагогические цели Макаренко претворялись в линию конкретного поведения и какие типологические особенности взаимодействий им при этом использовались. Полученная в ходе диссертационного исследования «режиссерская экспликация» *Педагогической поэмы* открывает учителям новые ракурсы использования педагогических «образцов» предшествующих поколений в своей собственной повседневной работе, в нахождении собственного индивидуального стиля, системы приемов, собственного педагогического почерка.

Во второй главе – ТЕХНОЛОГИИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ – рассмотрены теоретические и практические аспекты обучения школьников пониманию произведений искусства (на примере художественной литературы) и раскрыты возможности театральных технологий в организации процесса обучения как педагогического и театрально-эстетического феномена.

Проблемы преподавания литературы в отечественной педагогике и литературоведении обсуждались достаточно часто и пристально (М.О.Гершензон, Я.А.Роткович и др.). В результате накоплен ценный багаж разнообразных решений,

подходов, приемов (М.А.Рыбникова, Г.И.Беленький, Л.С.Айзерман, Т.В. Чирковская, В.И.Лейбсон, И.И.Долецкая, О.Ю.Богданова, Л.Е.Стрельцова, Н.Д.Тамарченко, З.Н.Новлянская и др.). Подчеркнем, что проблемы научения школьников пониманию художественных произведений удивительно созвучны ряду центральных проблем культурологии, искусствоведения, литературоведения. Наряду с отечественными исследователями, неоднократно поднимавшими вопрос об актуальности проблемы индивидуального понимания «рядовым потребителем» произведений искусства (М.О.Гершензон, В.Б.Шкловский, А.В.Западов, Д.С.Лихачев, Н.Я.Эйдельман, Л.С.Айзерман), с середины XX-го века и западные искусствоведы начали констатировать наступление «века критики», свидетельствуя о распространенности среди населения «эстетического» недоверия самим себе, своему мнению (М.Н.Эпштейн). Зрители, слушатели, читатели, не получая личного обогащения при встрече с художественным произведением, ждут свидетельств духовного обогащения от других, от критиков, искренне выдавая их суждения за собственные.

В современной школе преподавание литературы и МХК нередко строится так, что ученики при изучении произведений классической литературы, воспринимая читаемое, следуют не тому, что видят в тексте сами, а тому, как «надо» или как от кого-то когда-то слышали. Подмена собственного понимания тем или иным более или менее гладко сформулированным (то есть холодным или *остывшим*) мнением профессионального критика многими выпускниками школ (абитуриентами) воспринимается как *норма* культуры. Поэтому современная идея гуманизации школьного образования удивительно созвучна одной из главных задач практико-ориентированной герменевтики: «Видеть своими глазами» (Данте).

Для выявления потенциала театральных технологий в разрешении случившегося острого культурологического несоответствия между личным читательским впечатлением школьников и теми достоинствами, молва о которых окружает изучаемые ими произведения классики, в диссертационном исследовании на основе *теории эмоций* (П.В.Симонов), театральной *теории действий* (П.М.Ершов) и *потребностно-информационной концепции человека* (П.М.Ершов, П.В.Симонов) моделируется реальный процесс психологии восприятия произведения искусства (на примере художественной литературы).

Каждый читатель судит о художественности прочитанного по эмоционально-чувственному впечатлению, которое возникает у него при восприятии. По *информационной теории эмоций*, подобное впечатление зависит от содержания уже существующих личных интересов и ожиданий читателя: всякая информация, превышающая его ожидания по удовлетворению личных интересов, вызывает той или иной силы положительную эмоциональную реакцию (П.В.Симонов). Когда же собственные интересы у читателя не связываются с художественным текстом или когда читатель получает информацию о том, как этот текст связывается с интересами, лично ему далекими, тогда эмоционально-положительного восприятия не возникает – произведение искусства не захватывает, субъективно не оказывается подлинно *художественным* (что в диссертации иллюстрируется небезыз-

вестными субъективными – и потому очень интересными и ценными – отзывами Толстого о Шекспире и Тургенева о «Войне и мире»).

В ходе режиссерского моделирования процесса восприятия художественного произведения было установлено, что эмоциональность, порождаемая произведением искусства, чаще всего ощущается субъектом как эстетико-специфический момент *открытия*, момент внутреннего озарения, при котором субъект обнаруживает в себе более высокие, чем исходно предполагалось, чувства, мысли, проблемы, решения. Возникают эти открытия благодаря *индивидуальному произведению* (перемножению, пересечению, по В.Б.Шкловскому – «сумме») личного читательского опыта на воспринимаемый текст. Если этого перемножения не происходит, то, значит, «угол» читательского взгляда неверен и ученик нуждается в квалифицированной педагогической помощи для нахождения индивидуального ракурса восприятия, при котором текст, оказываясь *зеркалом* (по В.В. Маяковскому – *линзой*), открывает (или проясняет) смотрящему его собственный духовный мир, его человеческую природу.

Современному учителю литературы, руководствующемуся гуманистическим подходом к обучению, приходится (как герменевту прошлых веков) каждый раз заново решать трудную задачу: как, не навязывая своего толкования, помочь каждому ученику прийти к собственному (возрасту соответствующему) пониманию текста. Но сходную задачу приходится постоянно решать и большинству режиссеров при работе с актерами и чтецами (подчеркнем – большинству, а не всем, т.к. есть режиссеры-диктаторы, работа которых базируется на подавлении самостоятельности исполнителей).

В ходе исследования было установлено, что одним из серьезных препятствий на пути герменевтических устремлений педагогов, является распространенное представление о существовании в произведении единственно правильного, «объективного» содержания. В диссертации рассматриваются теоретические положения, выдвинутые выдающимся филологом А.А. Потебней (и развитые представителями его школы) об объективной вариативности содержания художественного произведения. Особое внимание уделяется диссертантом тому бесспорному факту, что одно и то же художественное произведение по-разному воспринимается не только разными людьми, но и одним и тем же человеком на разных этапах его жизненного пути: с возрастом личный опыт человека расширяется, поэтому и его восприятие, осмысление текста становится другим.

Потебня, теоретически обосновавший право читателя на индивидуальное понимание литературного произведения, в то же время предупреждал и о серьезной опасности, заключающейся в том, что читатель может утонуть в порочном *круге своей излюбленной мысли*, и, «ослепнув», не замечать в авторском тексте даже очевидных вещей. И тогда его восприятие неизбежно становится плоским, псевдохудожественным. Одним из режиссерских способов защиты от этой распространенной напасти является *дословность восприятия*, технологически достигаемая

выяснением (уточнением) *предлагаемых обстоятельств* (Станиславский), по ходу которого возникает ценный герменевтический эффект – *обживание*, то есть соотнесение собственного житейского опыта с реалиями литературного текста.

Подробно рассматривается в тексте диссертации и специфика этапа, связанного с обнаружением читателем в авторском тексте (любом, в том числе классическом!) неожиданных *бессмыслиц* (Пушкин), *нелепостей* (Достоевский), странность которых затем взаиморазрешается в открытии читателем некоего потаенного (или глубинного) смысла. Важно отметить, что, как наборы увиденных странностей у каждого читателя индивидуальны (хотя все варианты гипотетически можно уложить в некий общий диапазон), так индивидуальны и варианты их взаимоосмысления (индивидуальны даже в большей степени). То, что читатели по-разному *отгадывают* тайны текста, известно. Но (что для школьных уроков существенно) они и тайны *усматривают* в нем разные, и, как следует из приведенных в диссертации материалов, в этом заключается объективное свойство подлинно художественных произведений.

Многие педагоги хотят, чтобы их ученики читали внимательно. Для этого школьников нужно учить *грамотно спотыкаться* на пути осмысления прочитанного. Театральные технологии дают учителю возможность организовывать замотивированные (по П.В.Симонову – эмоциональные) возвращения школьников к пройденному тексту – и для проверки точности своего случившегося восприятия, и для обнаружения препятствий-странностей. А организация на уроке работы *малыми группами* обеспечивает как включенность каждого ученика в выяснение степени точности (и собственной, и одноклассников), так и необходимую личную ориентированность достигнутых пониманий. Контекст рассмотрения диссертантом возможности использования на школьном уроке литературы театральных технологий – забота в том, как подарить детям радость общения, радость открытия, радость понимания литературного текста. Чтобы гуманистические идеи не оставались абстрактными лозунгами, чтобы ни ученикам, ни учителю не приходилось тоскливо дожидаться звонка на перемену, урок должен быть срежиссирован, в том числе – продуманы поводы для *двигательной активности* учеников, для использования работы в *малых группах*, для *смены ролей* и *мизансцен* и для *действенной выраженности* полученных (промежуточных и финальных) учебных результатов, что в совокупности обеспечивает классно-урочную форму обучения реализацией необходимых герменевтических процедур: *обживания*, *поиска странностей* и их взаиморазрешения в *индивидуальности понимания*.

На примерах работы школьников с отрывком из «Одиссеи» Гомера (в переводе Жуковского), «Узника» Пушкина и рассказа Чехова «Ванька» во второй главе диссертации раскрываются уникальные возможности использования педагогической режиссуры в обеспечении каждого ученика возможностью увидеть особенности своего реального понимания со всеми *лакунами*, иллюзиями и недоразумениями, возможностью с энтузиазмом погрузиться в изучение текста, без вся-

кого принуждения читать и перечитывать его в поисках подтверждения (или опровержения) какого-то своего то предположения, то довода. В материалах главы подробно рассматривается *психодидактика* социо-игровой режиссуры урока, позволяющей обеспечить ученикам условия для того, чтобы каждый из них на уроке искал, пробовал, обсуждал работу других.

Рассмотрев теоретические основания, применив режиссерско-технологическое моделирование существенных для психодидактики процессов, происходящих при восприятии учениками произведений искусств, выяснив возможности и приведя существующий опыт использования театральных технологий на примере уроков литературы, диссертант тем самым раскрыл уникальную роль использования технологий театрального искусства не только в повышении *целостности восприятия* школьниками художественных произведений, но и в ориентации их учителя на *гармоническое соответствие* (и в случае необходимости – на взаимозависимую *корректировку*) практики его профессионально-педагогической деятельности содержанию его представлений о сущности процесса гуманизации обучения в общеобразовательной школе. Социо-игровая *режиссура урока*, помогая ученикам окунуться в художественную реальность того или иного художественного произведения, помогает учителям раскрывать новые грани и своего внутреннего мира (профессионального и личностного), и внутреннего мира каждого из учеников, ежедневно приходящих к ним на урок.

В третьей главе – ТЕХНОЛОГИИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ОСНОВА ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА – на материале *психодидактического* конструирования дидактических игр на уроках по общеобразовательным дисциплинам рассматриваются решения актуальных проблем совершенствования учителем своего стиля общения на уроке как основного условия гуманизации процесса классно-урочного обучения школьников.

Оказание учителям режиссерской помощи в «чтении» своего поведения и овладении ими особым педагогическим «языком поведения» (А.П.Ершова), являющимся модификацией театрально-технологического «языка действий» (П.М.Ершов), позволяет учителям расширять границы своего профессионального самосознания, глубину компетенции в сложных вопросах *психодидактики* и повышает результативность их личных устремлений к высоким и благородным педагогическим целям, обеспечивая возможность выбора ситуационно более убедительных способов поведенческой реализации поставленных перед собой гуманистических целей.

В театральной «теории действий» любые цели (в том числе и интересующие нас – дидактические) можно рассматривать не только изолированно и не только в контексте целей, равных по субординации, но и в контексте последовательного ряда разномасштабных действий, в котором обнаруживается некая реальная целенаправленность индивида, личности. Режиссерские ракурсы изучения ситуаций школьного урока приводят к постановке специфических вопросов,

связанных с тем, цели какой дистанции осознаются учителем при выполнении им своих профессиональных обязанностей и насколько эти цели воплощены в его реальном поведении (то есть подлинны они или иллюзорны).

Технологии театрального искусства открывают учителю два пути овладения и/или развития педагогического мастерства, подробно рассмотренные в третьей главе диссертации. Во-первых, это путь, связанный с моделированием учителем такого своего поведения, при котором центр взаимного внимания при общении с учеником перемещается от противостояния в вопросах «дальнего» целеполагания в область сотрудничества в целеполагании «ближнем»: *здесь и сейчас*. Когда учитель с помощью театральных технологий овладевает умением менять масштаб и/или конкретность целеполагания, реализуемого в профессиональном поведении и/или рассмотрении (восприятии) сложившейся ситуации, то все дисциплинарные проблемы, с которыми учитель сталкивается в своей работе, все недостатки обучения, воспитания и развития детей становятся для учителя удачным поводом для делового подхода, деловой режиссуры, для проявления своей настойчивости, изобретательности, оптимизма. Во-вторых, это путь, связанный с умением учителя конструировать такую игровую режиссуру учебного задания, которая концентрирует внимание учеников на целеполагании ученическом (их собственном и своих одноклассников), снимая тенденциозную конфронтацию учеников с учительским целеполаганием.

На примерах проведения на уроках дидактических игр рассматривается механизм появления ученического негативизма по отношению к заданию учителя. Демонстрируется провоцирующая роль провозглашения учителем предстоящей цели деятельности, – когда услышанная учеником из уст учителя учебная цель воспринимается им как низведение его субъектности (появление, развитие и укрепление которой прочно связано с детской игровой деятельностью – Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, В.С.Библер, И.Е.Берлянд) к тривиальной объектности. Отмечается, что для субъекта, уверенного в своей субъектности, в подобной ситуации нет ничего особенного и он легко справляется с кажущейся угрозой. Иное дело – подростки, многие из которых в осознании своей субъектности еще неопиты, и в ситуации школьного обучения им еще далеко до уверенности в ней. Столкнувшись с чужой целью, они тут же вспоминают о собственной субъектности, и поэтому отказ от произносимой учителем цели становится для многих школьников способом возвращения, обретения, углубления ощущения их субъектности. Подросток может физически ощущать, как направленная на него цель приравнивает его к бездушному предмету, к вещи, функция которой – хорошо служить субъектным желаниям взрослого человека. Этим объясняется склонность многих учеников заранее отказываться от учительской («чужой») цели, которую при другом раскладе (при других *обстоятельствах* – по К.С.Станиславскому) они, возможно, с удовольствием бы приняли.

Педагогическая режиссура позволяет учителю трансформировать действия, определяемые в дидактике как «постановка учебной задачи» и подробное

«объяснение игровых правил», в игровые аксессуары, реализующие для учеников возможность самообучаться, вкладывая в осваиваемые игровые правила организованного учителем задания свой личный подтекст, личные цели. В диссертации рассмотрен процесс, как эти цели, на первых порах иногда достаточно примитивные и/или далекие от темы урока, по ходу игровых действий, погружающих учеников в ими же создаваемую *мнимую ситуацию* (Л.С.Выготский), углубляются и приближаются к целям учебным, предусмотренным школьными программами.

Изложенная теория и рассмотренные практические примеры режиссерского конструирования и проведения дидактических игр на уроках в общеобразовательной школе позволяют прийти к выводу, что круг спонтанных детских *игр*, всегда связанных с уверенностью ребенка в том, что партнеры в установленных игровыми правилами пределах являются единомышленниками, может быть существенно расширен играми дидактическими, которые могут стать необходимым подспорьем в формировании у сверстников представления о своем поколении – представления, освобождающего их (в большей или меньшей степени) от гнета «мировой розни» (Вл.С.Соловьев).

Рассмотрение педагогических возможностей театральной режиссуры в совершенствовании стиля общения на уроке завершают восемь основных режиссерских принципов педагогического мастерства по *конструированию и проведению дидактических игр* на уроках в общеобразовательной школе, которые открывают педагогам-практикам новые пути для поиска неординарных сочетаний профессионального целеполагания с технологией мастерского осуществления своих гуманистических устремлений:

1) перед началом игрового задания не спешить с провозглашением дидактической цели или с постановкой учебной задачи;

2) продумывать членение «событийного ряда» игрового задания таким образом, чтобы деятельность сложная была замаскирована выполнением учениками действий, достаточно для них легких (обрамлять простыми, незамысловатыми действиями каждый новый шаг алгоритма);

3) каждый этап работы начинать со смены мизансцены, т.е. в новом местонахождении (у окна, у доски, в уголке), или телоположении учеников (стоя, сидя за столами, сидя «без столов», сидя на корточках), или с каким-то новым набором сопровождающих игровых движений;

4) заранее продумывать, как и в какие моменты следует избавляться от штампов *парной* педагогики (учитель – ученики), заменяя ее режиссерской организацией произвольного внимания учеников к мнению, умениям, действиям, целям друг друга;

5) задания формулировать на уроке таким образом, чтобы не мешать ученикам вкладывать в услышанную формулировку личные подтексты, обеспечива-

ющие в классе особую, ситуативную, комфортную и добродушно-веселую атмосферу личной игривости по отношению как к педагогу, так и друг к другу;

6) при первом повторении игрового задания на другом уроке обращать внимание на обеспечение в нем *новой* новизны, неожиданности и непонятности, а при повторениях последующих делать акцент на ритуально-традиционном повторении самых эмоциональных для учеников моментов (приемов, ходов) игрового задания;

7) составить список любимых детских игр (времен своего детства или игр, любимых современными детьми) для использования этих игр (или их элементов) на своих уроках (хотя бы в качестве разминки-разрядки);

8) помнить, что живость проведения дидактической игры по большей части зависит от поведения учителя (сухость в его поведении или, наоборот, развязность и кокетство могут подпортить эффективность любой, казалось бы, так хорошо продуманной дидактической игры).

В четвертой главе – "РЕЖИССУРА УРОКА" КАК ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ ПРИКЛАДНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ – рассматриваются возможности, существующий опыт и формулируются теоретические основания использования театральных технологий в повышении педагогической квалификации учителей общеобразовательных школ.

Театрально-технологические модели «режиссуры урока» на курсах по повышению квалификации учителей обеспечивают гуманистическую трансформацию таких распространенных школьных форм работы, как статичная поза «примерного ученика» за партой, безраздельная учительская инициативность (диктат) на занятиях, опрос у доски, выискивание ошибок и стращение ими, формализованное «подведение итогов» и «закрепление пройденного» и т.п. Поэтому занятия на курсах проводятся в виде практикума, на котором учителя на себе испытывают действие изучаемых технологий «режиссуры урока» и изнутри, *в роли детей*, познают механизм их действия. Ведь, оказавшись в роли обучающихся, многим педагогам, как и детям, неловко отвечать на вопросы (особенно на те, ответы на которые им хорошо известны), неловко даже просто выйти к доске на глазах у всех. Конечно, умом все участники понимают, что вокруг такие же, как и они, учителя. Но на поведение такое понимание влияет лишь незначительно (как и у детей). Некоторые учителя ничего не могут с собой поделать и способны лишь формально соблюдать доброжелательный этикет, который не может обеспечить необходимого для проявления творческой активности субъективно-комфортного самочувствия.

На помощь приходят социо-игровые приемы «режиссуры урока»: *совместное выполнение задания, смена мизансцен, одновременное (и/или) быстрое движение* (передвижение) всех участников, *работа в малых группах* (позволяющая каждому участнику в предложенных рамках общей работы самому определять цель своих ситуативных действий, искать возможные решения, чувствовать свободу выбора знаний и практических возможностей, проявляя самостоятельность при

решении возникших проблем) — и оказываются гораздо эффективнее проповедей и уговоров чувствовать себя свободно и не стесняться друг друга.

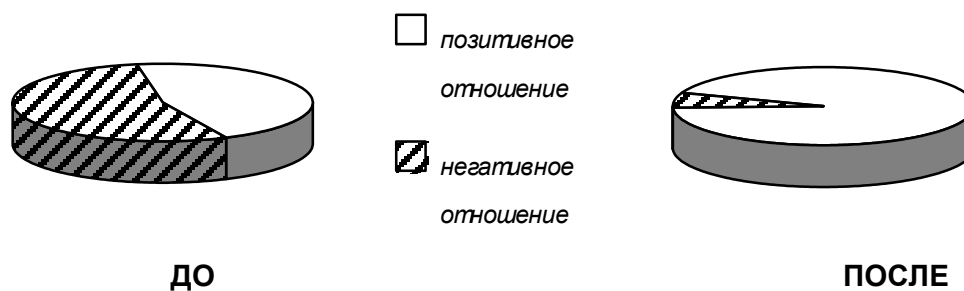
В главе детально рассматривается пример использования театральных (социо-игровых) технологий на семинарском занятии с учителями начальных классов по теме «урок рисования». На занятии, направленном на освоение гуманистических идей в современной педагогике, решалась одна из важнейших проблем психодидактики – освобождение обучаемого от недоверия к своему глазу и своей руке. Для этого были использованы и театральные, и графические разминки («разведчики», «хождения», «изготовление графических шпаргалок», «разговоры»), укрепляющие и расширяющие зону комфортного спокойствия, свободного проявления личной инициативы в *совместном* деле, уверенности во взаимной дружественности при общении друг с другом. После всего этого у присутствующих как бы само собой – вне зависимости от умения или неумения рисовать – возникало доверие к собственной руке. Взрослые с удивлением и восторгом знакомились со своими возможностями.

Анализ и обобщение результатов многолетней работы, направленной на то, чтобы обучение из «принудилочки» становилось удовольствием и радостью, чтобы изучение любого учебного предмета, любой программной темы способствовало развитию у учащихся личных взаимоотношений, представлений и о себе, и о других, и о предполагаемых мнениях других о себе, и о связях всего этого между собой, позволили выявить и сформулировать основные *ориентиры* театрально-технологической «*режиссуры урока*», проясняющие контуры универсальности педагогического использования технологий театрального искусства. Объединенные в

Диаграмма А

Изменение позитивного и негативного отношения учителей к действиям, совершаемым учениками во время урока

на материале, полученном от учителей на Соловейчиковских чтениях'2000 ДО и ПОСЛЕ мастер-класса (тренинга) по «режиссуре урока»



три блока *драмогерменевтики* (театральный, герменевтический и педагогический), эти ориентиры позволяют направлять усилия учителей не на освоение демонстрируемого стиля, установленного образца или совокупности конкретных приемов, а на нахождение каждым из них своего собственного, индивидуального стиля, системы приемов, собственного почерка в выстраивании «режиссуры урока».

Апробация *драмогерменевтических* ориентиров в режиссерском моделировании своих уроков учителями, работающими с разными возрастными группами, по разным программам основных школьных дисциплин и в самых разных условиях (от городских: столичных, краевых, областных и районных – до поселковых и деревенских), показала, во-первых, что совокупность этих ориентиров является достаточной для обеспечения профессиональной учительской импровизационности, связанной с открытием в привычном новых форм и содержаний; и, во-вторых, что использование модельных ориентиров для выстраивания «режиссуры урока» связано с осознанием и расширением личного педагогического и жизненного опыта школьного учителя, причем разница в профессиональном и жизненном стаже учителей, работающих в одном коллективе, обуславливает одновременное существование несхожих пониманий, толкований, осуществлений *драмогерменевтического* моделирования профессиональной деятельности, что закономерно соответствует естественному положению дел и способствует дальнейшему продвижению каждого учителя в поисках собственного стиля, позволяя рассматривать *драмогерменевтику* как своеобразную профессионально-личностную игру, построенную на открытии нового содержания в привычных формах и новых форм для известных содержаний.

Для выявления эффективности *драмогерменевтической* «режиссуры урока» в деятельности школьного учителя были проведены специально разработанные опросы учителей и студентов педагогических институтов и колледжей, собраны письменные отчеты учителей о проведенных ими занятиях. Для обработки полученных материалов использовалась оригинальная семантическая методика *глагольного анализа*, разработанная на основе театральной «теории действий». Результаты, представленные в тексте диссертации *тремя диаграммами*, убедительно подтверждают эффективность «режиссуры урока» в гуманизации учителем своей профессиональной деятельности. Приводим две из них (см. *Диаграмму А* на стр.22 и *Диаграмму Б* на стр.24).

Поясним, что *Диаграмма Б* наглядно отражает результаты сравнения языковой структуры отчетности о проведенных уроках в письменных работах учителей после окончания обычных курсов повышения квалификации и после семинара-практикума по *режиссуре урока*.

Предварим ее воспроизведение кратким пояснением. По современным лингвистическим представлениям, любое языковое явление отражает определенные мыслительные процессы человека (А.А.Леонтьев, Н.Д.Арутюнова, Р.Немов), которые, в свою очередь, связаны с отражением его деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин). Зависимость языковой структу-

ры от деятельности, ее порождающей, позволяет искать отражение интересующих нас тенденций к изменениям в профессиональной деятельности учителя на разных лингвистических уровнях его письменного языка: морфологическом, лексическом, синтаксическом, дискурсивном и прагматическом (Н.И.Формановская, Е.А.Земская). Наиболее показательным для выявления гуманистически ориентированных изменений оказался грамматико-прагматический аспект использования учителями в своих отчетах о проведенном уроке *глаголов, глагольных конструкций и глагольных форм* (далее просто *глаголов*). В четвертой главе приводится обоснование того, почему *глагольный анализ* наиболее тонко отражает специфику театрально-технологического подхода к деятельности учителя.

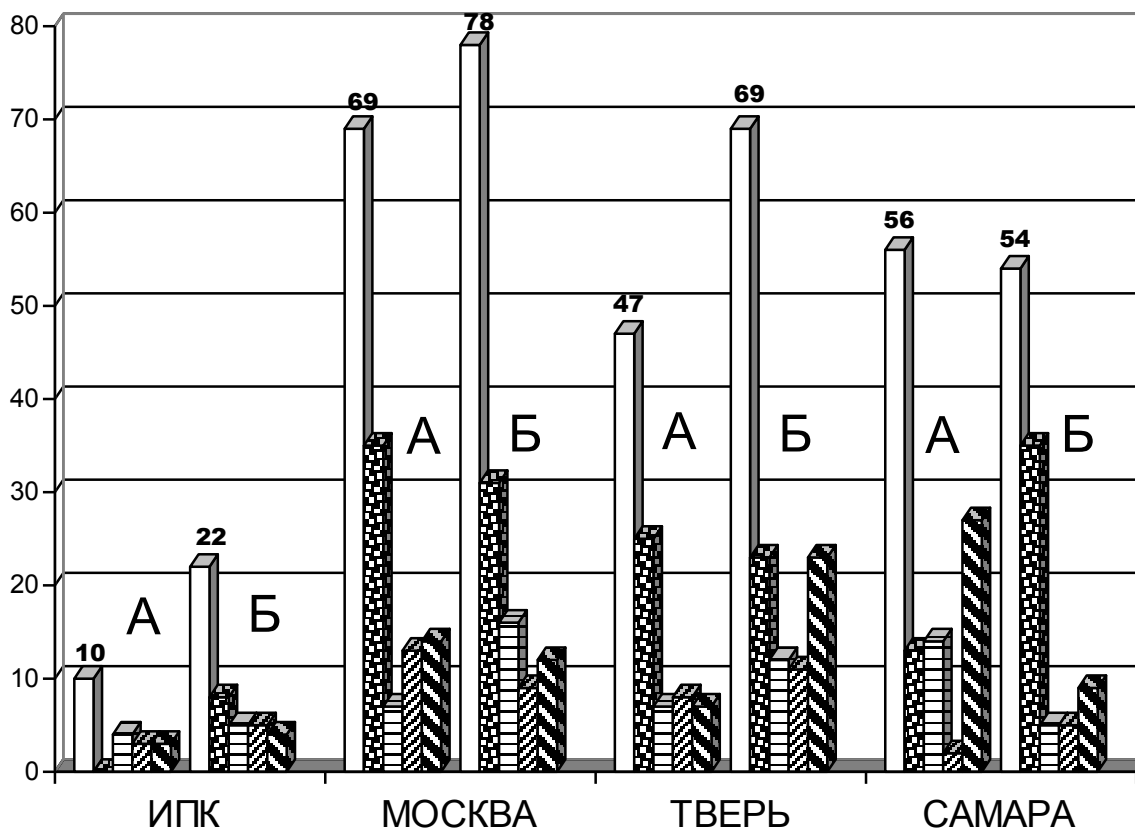
В ходе диссертационного исследования была проанализирована языковая структура отчетности о проведенных уроках в письменных работах учителей, окончивших обычные курсы повышения квалификации. В качестве контрольной выборки были взяты итоговые курсовые работы тверских и московских учителей, в 1998 и 1999 годах проходивших курсы повышения квалификации (соответственно в Твери и Москве). Выяснилось, что в использовании *глаголов* везде ярко прослеживается тенденция заменять употребление глаголов употреблением отглагольных существительных, а семантический анализ использованных глаголов позволил объединить их в четыре группы: *субъект деятельности – ученики, субъект деятельности – учитель, имплицитный субъект деятельности* (подразумеваемый, завуалированный: либо вообще не выраженный в предложении, либо выраженный не подлежащим, а, например, агентивным дополнением при глаголе в пассивной форме), *глагольно-императивные конструкции* (глагольные грамматические конструкции, имеющие иллюкутивную направленность побуждения, делающую и адресата речевого акта, и его адресанта равновелико заявленными).

Анализ письменных отчетов учителей, работающих в Твери, Самаре и Москве и приступивших (после семинара по «режиссуре урока») к использованию полученных знаний в своей профессиональной деятельности, выявляет иную текстовую структуру. Форма написания их отчетов неизменно связана с явным отходом каждого учителя от некоего формального стиля, укоренившегося в представлениях большей части современных школьных педагогов. Язык отчетов становится более разнообразным, более обиходно-разговорным, что парадоксальным образом сочетается с одновременным появлением в отчетных текстах сложных предложений и деепричастных оборотов. В диссертации отмечается, что появление подобной стилистической парадоксальности уже свидетельствует о сложном процессе развития именно письменной профессиональной речи учителя – процессе, который инициирован изменениями в его профессиональных представлениях и отражает наличие этих изменений.

В участвующем использовании *глагольных конструкций и форм* выявилась (на синтаксическом уровне рассмотрения) тенденция к более интенсивному функционированию учеников в качестве субъекта деятельности. Например, помимо

Диаграмма Б

КОЛИЧЕСТВЕННАЯ И СЕМАНТИКО-СУБЪЕКТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ГЛАГОЛОВ, ГЛАГОЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ И ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ,
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ В ТЕКСТАХ ОТЧЕТОВ УЧИТЕЛЕЙ О ПРОВЕДЕННОМ УРОКЕ



- общее кол-во глаголов, глагольных конструкций и форм
- ▣ субъект деятельности - ученики
- ▤ субъект деятельности - учитель
- ▥ имплицитный субъект деятельности
- ▧ глагольно-императивные конструкции

формулировки «дети отвечают», появляется «дети задают» или «дети оценивают», что подразумевает большую степень самостоятельности, *субъектности* учеников. В диссертации особо подчеркивается, что во время семинарских занятий по «режиссуре урока» никаких наставлений о форме или стиле написания отчета, особых лингвистических пожеланий и разъяснений учителям не давалось.

Обнаруженное семантическое усовершенствование профессиональной письменной речи учителей убеждает в реальности процессов, происходящих в их педагогическом мышлении и деятельности на уроках. Материалы, изложенные в

последней главе реферируемой работы, приводят к выводу, что «режиссура урока», являясь новым прикладным направлением в современной педагогике, открывает реальные перспективы гуманизации процесса обучения школьников в ее взаимной связи с гуманизацией процесса повышения квалификации учителей.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенное исследование на тему «ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ГУМАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ» привело к следующим выводам, подтверждающим гипотезу и выполнение поставленных задач.

I. Теоретический анализ педагогической, психологической, искусство- и театроведческой литературы и ретроспективный обзор развития отечественной педагогической практики, начиная с конца XIX века и по настоящее время, осуществленные в целях рассмотрения роли театральных технологий в педагогической практике предшествующих поколений и современных способах реализации прогрессивных педагогических идей, позволили обосновать *эффективность* связей педагогической науки и практики с театральным искусством, обеспечивающих педагогов-исследователей и педагогов-практиков возможностью открывать новые ракурсы в постановке, понимании и решении сложных профессиональных проблем, связанных с объективно-перманентным процессом гуманизации школьного образования. А также установить, что применение в современной педагогической практике театрально-технологического моделирования обеспечивает возможность рассматривать в современных практико-ориентированных ракурсах теоретическое и практическое *наследие отечественной педагогики*, что способствует реализации прогрессивных идей педагогического наследия *в повседневной практике* современной общеобразовательной школы.

В ходе диссертационного обзора научно-исследовательских и опытно-экспериментальных материалов лаборатории театра ИХО РАО раскрыты *уникальные возможности* театральных технологий в реализации и развитии практических представлений о гуманистическом подходе к обучению и воспитанию в современной общеобразовательной школе.

II. Обогащение современной педагогики театральными технологиями, позволяющими моделировать «режиссуру урока» и основанными на театральной «теории действий» и «параметрах взаимодействий» П.М.Ершова, нейтрализуя современные негативные тенденции техногенно-дискретного рассмотрения и решения педагогических проблем, способствует *лично-творческому подходу* современного учителя к повседневным школьным заботам, направленным на гуманизацию классно-урочной системы обучения – гуманизацию, реализуемую на самом конкретном уровне, а именно – в особенностях поведения учителя во время урока.

У учителя, с помощью театральных технологий открывшего в своем поведении новые профессионально-смысловые звучания, появляется возможность, в

соответствии со своими человеческими особенностями и родными (этническими) традициями, выбирать для работы с детьми самые полезные закономерности своего собственного поведения, создавая из них личную педагогическую стратегию. Чем полнее входит в эту стратегию личная интуиция учителя и его жизненный опыт (раскрытию которого особо способствуют режиссерские параметры поведения), тем радостнее и одухотвореннее становится его повседневный труд.

III. Рассмотрение условий, возможностей и существующего опыта использования театральных технологий на примере уроков литературы доказало, что *драмогерменевтическое моделирование*, реализуя сопряжение педагогических аспектов обучения с аспектами театрально-эстетическими, не только повышает *целостность восприятия* школьниками художественных произведений, но и обеспечивает учителя ориентацией на *гармоническое соответствие* (и, в случае необходимости, на *взаимозависимую коррективку*) практики его профессионально-педагогической деятельности на уроках содержанию его представлений о сущности процесса гуманизации обучения в общеобразовательной школе.

IV. Необходимым условием для совершенствования каждым учителем своего стиля общения на уроке является оказание ему режиссерской помощи в *«чтении» своего собственного поведения* и овладение им *«языком поведения»* и пятью основными «рычагами наступления», входящими в театрально-технологический «язык действий». Театрально-технологическое оснащение позволяет учителям расширять границы своего профессионального самосознания, глубину компетенции в сложных вопросах психодидактики и повышает результативность их личных устремлений к высоким и благородным педагогическим целям, обеспечивая возможность выбора ситуационно более убедительных способов поведенческой реализации поставленных перед собой гуманистических целей.

V. Театрально-технологическое моделирование при рассмотрении психологии дидактических игр, осуществленное в ходе диссертационного исследования, позволило сформулировать основные режиссерские принципы педагогического мастерства по *конструированию и проведению дидактических игр* на уроках в общеобразовательной школе, которые открывают педагогам-практикам новые пути для поиска неординарных сочетаний профессионального целеполагания с технологией мастерского осуществления своих гуманистических устремлений.

VI. Анализ научной литературы и обобщение результатов многолетней научно-практической деятельности позволили выявить *основные ориентиры «режиссуры урока»*, проясняющие контуры универсальности педагогического использования технологий театрального искусства. Объединенные в три блока драмогерменевтики (театральный, герменевтический и педагогический), эти ориентиры позволяют направлять усилия учителей не на освоение демонстрируемого стиля, установленного образца или совокупности конкретных приемов, а на

нахождение каждым из них своего собственного, индивидуального стиля, системы приемов, собственного почерка в выстраивании «режиссуры урока».

1. ОСНОВНЫМИ ОРИЕНТИРАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО БЛОКА ЯВЛЯЮТСЯ:

1.1). *Общение*. Театральные технологии открывают учителям возможность заменять картину фиксированно-ритуального общения на уроке общением подлинным, импровизационным. Когда одни ученики становятся учениками-импровизаторами, то интерес других к происходящему неизменно активизируется. Ученики-зрители, начиная участливо считывать импровизационное общение (или участвовать в нем), в результате извлекают за время урока больший объем учебной информации, чем при лицезрении фиксированно-ритуального общения учителя с вольными или невольными *статистами*.

1.2). *Действенная выраженность*. На уроке у учителя всегда есть право выбора – сажать ли учеников в «зрительный зал» (провоцируя их пассивность) или же устроить сорокапятиминутный *репетиционный* поиск каждым присутствующим своего *выраженного* в *действиях* образа «обучающегося (и/или обучившегося) ученика». Неясность исходных побуждений (мотиваций, в том числе учебных) выражается в неясности действий, но совершение по ходу учебно-игровой репетиции попутных (и/или параллельных) простых, ясных действий помогает и неясному побуждению *найти* свое определенное выражение. Побуждение начинает проясняться и для самого действующего лица, и для окружающих, которые могут в ходе репетиции вступить по этому поводу с действующим лицом в общение, еще более проясняющее и(или) в случае необходимости корректирующее исходное содержание его побуждения.

1.3). *Мизансцена*. Однообразие мизансцен является для живых ситуаций противоестественным и, как правило, обнаруживает более или менее подневольное выполнение присутствующими какого-то ритуала. Каждая возникающая ситуация пространственно как-то размещена, то есть занимает какую-то мизансцену. Внимание учителя к *макро-* и *микромизансцене* предполагает как предусмотрительное ее изменение (нарушение и/или «выстраивание») в одних случаях, так и ее заботливое сохранение – в других.

2. ОСНОВНЫМИ ОРИЕНТИРАМИ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО БЛОКА ЯВЛЯЮТСЯ:

2.1). *Индивидуальность понимания*. Понимание есть не одномоментный и окончательный результат, а протяженный во времени процесс, которому постоянно сопутствует кажущаяся завершенность. По мере расширения жизненного опыта субъекта, его *понимания* могут расширяться и/или углубляться. «Неправильные понимания» (в осознаваемом варианте или неосознаваемом), являются закономерными и неизбежными для всякого понимания этапами, в которых наиболее ярко проявляется индивидуальность и уникальность феномена. «Неправильное понимание» следует не столько пресекать, подгоняя под ранжир безликой правильности, сколько поощрять, стимулируя его расширение и углубление, по ходу которого происходит необходимая самокорректировка.

2.2). *Обживание*. Всякое понимание начинается с выискивания чего-то знакомого. Бесцельное манипулирование субъекта с чем-то незнакомым открывает в нем хорошо знакомые стороны, обеспечивая *обживание* субъектом незнакомое, по ходу которого оно становится уже «понятно непонятым». Когда во время урока задача понимания чего-то пугающе неизвестного заменяется с подачи учителя какой-то посторонней и простой задачей, связанной с манипуляцией неизвестным или с его частью (частями), то в результате у учеников именно понимание и начинает возникать.

2.3). *Странности*. Выявление странностей в понимаемом является развитием понимания, его новым этапом. Когда количество обнаруживаемых странностей начинает превышать «критическую массу», то для субъекта наступает их взаиморазрешение новым смыслом. Странности исчезают, уступая место новому пониманию, более углубленному, детальному, эмоционально обновленному. Личный жизненный опыт позволяет субъекту не только обнаруживать те или иные странности, но и, в конечном счете, взаиморазрешать их. Самостоятельность субъекта в обнаружении посильных странностей является гарантом самостоятельного и успешного их взаиморазрешения. Странности навязанные, чуждые, искажают, замедляют или даже блокируют развитие понимания.

3. ОСНОВНЫМИ ОРИЕНТИРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БЛОКА ЯВЛЯЮТСЯ:

3.1). *Гармоничность*. Педагогическая деятельность, как и всякая другая, не обходится без рабочих условных дефиниций. Но когда профессиональная дискретность дефиниций переносится на сами реалии педагогической повседневности, то эта повседневность теряет свою гармоническую очеловеченность, становясь механистичной. Поэтому, например, большая часть школьников воспринимает каждый день своей жизни поделенным на школьную или урочную *нежизнь* и послешкольную или межурочную *жизнь*. С потерей гармоничной целостности своей личной жизни они и человеческую культуру начинают воспринимать поделенно, оказываясь носителями как собственной слаборазвитой, но для них «жизненной» субкультуры, так и культуры чужой, для них «безжизненной». Механистичность, глубоко проникая в мировоззрение и деятельность учителя, делает привычным противопоставление работы «ученической головы» работе «ученического тела». Преподавание любого гуманитарного предмета оказывается механистичным, антигармоничным, неочеловеченным – когда умственная работа учеников на уроке осуществляется в ущерб двигательной активности обучаемых. Ориентация же на гармоническую очеловеченность облегчает и ученический, и учительский труд за счет внутренней сопрягающей перенастройки имевшихся установок. Естественное для учеников желание подвигаться оказывается удобным и даже обязательным условием для всех *драмогерменевтических* аспектов жизни учеников на уроке: общения, герменевтических блужданий, деятельной выраженности, разнообразия мизансцен, заинтересованного понимания.

3.2). *Поведенческая грамотность учителя*. Учителям привычно хотеть похвального поведения от учеников. Педагогическое мастерство учителя начинается

ся с желанием вести себя похвально самому – и в глазах учеников, и в глазах коллег. Чем разнообразнее, труднее и многочисленнее ситуации, в которых педагогу удается достичь похвального поведения, тем выше его мастерство. Знание педагогического *языка поведения*, опирающегося на «язык действий» театральной теории П.М.Ершова, позволяет учителю стать подлинным хозяином своего поведения, разрушает слепую зависимость от своих не всегда ситуационно уместных, но привычных, излюбленных (или стереотипных) поведенческих ходов и приемов.

3.3). *Дихотомичность*. Умение к каждой неизбежно дискретно-профессиональной дефиниции педагогической деятельности находить дихотомическую (равновозможную) вариативность позволяет «оживлять» неизбежную дискретность, «обезвреживая» ее механистические влияния. Уверенность, что каждая дефиниция педагогической деятельности есть часть дихотомической пары (то есть, что существует ее противоположащая *равновозможность*), и уверенность, что в каждом моменте педагогического процесса можно увидеть эту дихотомическую равновозможность, позволяет учителю находить и осуществлять *педагогический* маневр и пользоваться «обходными» путями. В этих моментах своего труда он становится импровизатором, творцом. А профессиональные дефиниции – одним из предлогов его импровизации. Чем обширнее и разнообразнее их багаж, тем чаще и неожиданнее учительские импровизации.

Апробация этих драмогерменевтических ориентиров в режиссерском моделировании своих уроков учителями, работающими с разными возрастными группами, по разным программам основных школьных дисциплин и в самых разных условиях (от городских: столичных, краевых, областных и районных – до поселковых и деревенских), показала, что совокупность этих ориентиров является достаточной для обеспечения профессиональной учительской импровизационности, связанной с открытием нового содержания в привычных формах и новых форм для привычных содержаний.

VII. Практика использования театрально-технологических моделей «режиссуры урока» на занятиях со студентами педагогических вузов и колледжей и на курсах повышения квалификации учителей убедительно доказывает, что гуманизацию таких распространенных школьных форм работы, как статичная поза «примерного ученика» за партой, безраздельная учительская инициативность (диктат) на занятиях, опрос у доски, выискивание ошибок и стращение ими и т.п., возможно и полезно начинать уже на этапе подготовки студентов к педагогической деятельности, и тем более – на курсах повышения квалификации учителей. Использование театральных технологий повышает эффективность курсов повышения педагогической квалификации в активизации творческого подхода учителя к осуществлению своей профессиональной деятельности. Таким образом, социогимнастическая «режиссура урока», благодаря своим уникальным возможностям в обеспечении необходимой гуманистической трансформации различных классно-

урочных форм, в современных условиях является одним из перспективнейших вариантов развития прикладного направления гуманистической педагогики.

СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ АВТОРА ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

книги

1. **Педагогические таинства дидактических игр.**– М.: Моск. психолого-социальный инст., «Флинта», 1997.– 96 с. (6 п.л.)
2. **Тайнопись «бессмыслиц» в поэзии Пушкина: Очерки по практической герменевтике.**– М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1999.– 128 с. (8 п.л.)

методические пособия, рекомендации

3. **Работа с учащимися на уроках сценического действия: Методические рекомендации для преподавателей театральных отделений школ искусств / Министерство культуры РСФСР: РМК.**– М., 1990.– 21 с. (1,25 п.л.)
4. Факультатив «Художественное чтение» // **Программы общеобразовательных учреждений: Театр: I- XI кл. / Мин. образования РФ.**– М.: Просвещение, 1995.– С.107-113. (0,3 п.л.)
5. Дидактическая игра: продление жизни [в разделе «Приложения»] // **Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя / Библиотека школьного психолога / Московский психолого-социальный институт.**– М., Воронеж, 1995.– С.225-268. (2,7 п.л.)
6. Дидактическая игра: продление жизни [в разделе «Приложения»] // **Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя.** – Изд. 2-е, испр. и дополн.– М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.– С.189-226. (2,7 п.л.)

статьи в книгах и журналах

7. Учителю о режиссуре настойчивого поведения // **Педагогика.**– 1996.– №3.– С. 53-57.
8. Драмогерменевтика: основные положения // **Магистр.**– 1994.– №3.– С. 2-10.
9. Секреты режиссуры – учителю // **Магистр.**– 1995.– №5.– С. 40-46.
10. Учителю о герменевтическом подходе: Поэзия Пушкина [письмо первое и второе] // **Педагогическое образование: Вып. 4.**– М.: Прометей, 1991.– С.97-104.
11. Учителю о герменевтическом подходе: Поэзия Пушкина [письмо третье] // **Педагогическое образование: Вып. 5.**– М.: Прометей, 1992.– С. 82-88.
12. Учителю о герменевтическом подходе: Поэзия Пушкина [письмо четвертое] // **Педагогическое образование: Вып. 7.**– М.: Прометей, 1993.– С. 89-94.
13. Учителю о герменевтическом подходе: Поэзия Пушкина [письмо пятое] // **Педагогическое образование: Вып. 9.**– М.: Прометей, 1994.– С. 85-91.
14. Новое в иллюстрировании романа «Евгений Онегин»: годы 1930-е // **Венок Пушкину: Альманах библиофила: Вып. XXIII.**– М., 1987.– С.265-273.
15. Комментарий – помощник читателя // **Русская словесность.**–1993.–№2.–С.77-83.
16. Сказовые иллюстрации к «Евгению Онегину» // **Русская словесность.**– 1994.– №1.– С. 13-17.
17. Секреты современной фантастики // **Педагогическое образование: Вып. 3.**– М.: Прометей, 1991.– С. 77-85.

18. Школа и детский сад: парадоксы в преемственности обучения // **Дошкольное воспитание.**– 1992.– №7-8. – С. 3-4.
19. Педагогические таинства дидактических игр // **Риторика.**–1997.–№1(4).- С.131-166.
20. Эмоциональное одиночество в контексте современного образования // **Профессиональное образование.**–1998.– №3.– С.12-13.
21. Загадки темпа и ритма повседневных уроков // **Начальная школа: плюс, минус.**–1999.–№8.– С.53-58.
22. Студенческая практика в школе: Дедушка Мазай и зайцы // **Начальная школа: плюс, минус.**– 1999.– №10. – С.37-46.
23. Чтение с секундомером – кто медленнее? // **Начальная школа: плюс, минус.**– 2000.– №11.– С.60-64.
24. Рождественская звезда Ваньки Жукова // **Начальная школа: плюс, минус.**– 2001.– №1.– С.43-49.
25. Семейная игротека // **Начальная школа: плюс, минус.**– 2001.– №3.– С.13-16.
26. Потеха, да и только // **Начальная школа: плюс, минус.**– 2001.– №4.– С.17-22.
27. Тайнопись «бессмыслиц» в поэзии Пушкина // **Поиск: Научно-педагогический альманах: Юбилейный выпуск к 200-летию А.С.Пушкина: Вып. 10.** – М., 1999.– С.4-44.
28. Фабула и сюжет: Основы понимания художественного текста, изложенные в двенадцати экзерсисах, с приложением и заданиями для самопроверки // **Поиск: Научно-педагогический альманах: Вып. 8.** – М., 1997.– С.4-35.
29. Дисциплина и инициативность учащихся на уроках чтения // **Эстетическая культура в системе социальной стратегии КПСС / АПН СССР: НИИ художественного воспитания.**– М., 1988.– С. 46-52.
30. Учитель и урок: темп и ритм // **Знание-сила.**– 1993.– №12. – С. 83-88.
31. Учить читать // **Знание-сила.**– 1994.– №9.– С.114-120.
32. А как читаете вы? // **Литературная учеба.**–1986.–№3.- С.229-239.
33. Основные параметры педагогической стратегии А.С. Макаренко [в разделе «Приложения»] // **Режиссура урока, общения и поведения учителя / Библиотека школьного психолога /Московский психолого-социальный институт.**– М., Воронеж, 1995.– С.184-224.
Изд. 2-е, испр. и дополн.– М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.– С.160-188.

Тезисы докладов

34. Литературоведческие постулаты и проблемы преподавания литературы в школе // **Целостный процесс эстетического развития личности: Тезисы докл. Всесоюзного научно-практич. семинара ... в г.Херсоне.**– М.,1989.– С.209-210.
35. Театр и социо-игровая педагогика в современной школе // **Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции – Полтава, 1991.**– С.331-332.
36. Театральная режиссура и организация дидактической игры на уроке // **Педагогика искусства в творческом поиске: Материалы Всероссийского совещания-семинара «Проблемы и перспективы эстетического образования в**

общеобразовательных учреждениях» (Самара, 3-6 дек. 1996 г.) /ИЦЭВ РАО, Самарск. ИПК работников образования– М., Самара, 1996.– С.254-255.

37. **Драмогерменевтика: основные положения режиссуры урока // А.С.Пушкин и российское историко-культурное сознание: Провинциальная ментальность России в прошлом, настоящем и будущем:** Материалы III Международная конференция по истории психологии российского сознания.– Т.5, вып.1.– Самара, 1999.– С.57-60.
38. **Театральная «теория действий» – школьной дидактике // Современные подходы к теории эстетического воспитания: (Материалы и тезисы Буровских чтений).**– М., 1999.– С.148-150.
39. **Театральная «теория действий» в общении обучающего с обучаемыми // Международная конференция «психология общения 2000: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ» 25-27 октября:** Тезисы докладов.– М., 2000.– С.51-53.

книги, написанные в соавторстве
(о темах авторского участия см. «Примечание 2» на стр. 9 автореферата)

40. **Режиссура урока, общения и поведения учителя:** (Педагогика как практическая режиссура): *Пособие для учителя.*– М., Воронеж, 1995.– 269 с. (14,9 п.л.) [*В соавторстве с А.П.Ершовой. Авт. участие: 7 п.л.*]
Изд.2-е, испр. и дополн.– М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта,1998.– 229 с. (15,05 п.л.)
41. **Социо-игровые подходы к педагогике / Красноярский краевой инст. усовершенш. учителей; Фонд социальных изобретений СССР.**– Красноярск, 1990.– 118 с. (7,4 п.л.) [*В соавторстве с Е.Е.Шулешко и А.П.Ершовой. Авт. участие: 5 п.л.*]
42. **Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя.**– М.: УВК «Измайлово», 1997.- 190 с. (21 п.л.). [*В соавторстве с П.М.Ершовым и А.П.Ершовой. Авт. участие: 9 п.л.*]
Изд. 2-е, перераб. и доп.– М.: Моск. психолого-социальн. инст., Флинта, 1998.– 336 с. (20,6 п.л.)
43. **Домашняя азбука: Практическое руководство для занятий с детьми от 4 до 7 лет.**– М.: «Аванта⁺», 2000.– 96 с. (4 п.л.) [*В соавторстве с М.В. Ганькиной и Т.Б. Ярыгиной. Авт. участие: 2 п.л.*]
44. **Возвращение к таланту: Педагогам о социо-игровом стиле работы.**– Красноярск: Акме, 1999.– 222 с. (12 п.л.) [*В соавторстве с А.П.Ершовой. Авт. участие: 8 п.л.*]
45. **Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения: Книга для учителя.**– М.: «Первое сентября», 2000.– 224 с. (14 п.л.) [*В соавторстве с А.П.Ершовой. Авт. участие: 11 п.л.*]