

**В.М.Букатов: Раздаточные материалы
драмогерменевтического тренинга по обучению студентов
восприятию научно-методической литературы
по специальности**

Комплект рабочих ПАЗЛОВ для учебного расширения контекста совместных рассуждений в «малых группах» и обеспечения деловой интерактивности при толковании прочитанного

**(I) Внятность изложения
материала в научно-методической работе**

Шесть рабочих пазлов для СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ПРОЖАРКИ

(I).1

Приступая к систематизации впечатлений о той или иной статье удобно начинать с анализа авторской стилистики изложения. Исключение из этого правила не составляет и статья Сергея Плахотникова «Дети строят круг из стульев...», опубликованная в сборнике, посвящённом психолого-педагогическим особенностям «системы» Е.Е. Шулешко (1931-2006), разработавшего уникальную программу по комплексному «освоению грамотности» детьми 5-12 лет.

При поверхностном взгляде нарратив статьи Сергея Плахотникова [далее С.П.] – понятный, гладкий и лёгкий, ёмкий и информативный. Но при близком, то есть при более или менее внимательном рассмотрении – изложение местами оказывается то непоследовательным, то претенциозным, а то и совсем бессодержательным.

Вглядимся в одно из типичных предложений [середина второго абзаца на первой странице статьи]:

«Например, весь репертуар игр, практикуемый детьми группы, должен стать материалом для выбора игры по желанию детей».

По сути автор — пишет о том, что хорошо бы на занятиях давать детям возможность выбирать игры из тех, что им уже известны. Мысль, мягко говоря, не новая (то есть, кто ж будет спорить!). Вот только формулировка помимо досадных канцеляризмов несёт в себе методическую неясность, связанную с ситуативной недосказанностью – для выбора игры **кем? всеми** в группе детьми? или кем-то **одним из них**? Или автор подразумевает выбор со стороны «педагога», который решил сам определить конкретную игру из числа *любимых* (или известных?) в данной детсадовской группе?

Казалось бы, понятная формулировка, только вот при попытке читателей реализовать эту рекомендацию на занятиях в детском садике, она тут же оказывается то ли ребусом, то ли филькиной грамотой.

(I).2

Читателям, заботящихся о приобретении профессиональных навыков в чтении научной и методической литературы, следует почаще вспоминать о «магическом кристалле» дословности понимания. Той самой дословности, пренебрежение или высмеивание которой обычно является общим местом в начальной школе.

Тогда как Пушкин для определения как «смысловых глубин», так и «претенциозных глупостей» настоятельно рекомендовал дословное понимание [2, с. 18-19]. Наиболее ярким примером установки самого Пушкина на дословность (буквальность) понимания при чтении является его реакция на строки, сочиненные Кюхельбекером:

Я всегда в уединении
Пас стада главы моей

– в которых автор имел в виду мысли, размышление. Пушкин же на полях ехидно замечает: «Пас стада главы моей (вшей)?»

Установка на дословность и буквальность понимания из сознания многих рядовых читателей вытеснены псевдо-теоретическими рассуждениями, усвоенными со школьной скамьи. Однако реабилитация этой установки является одним из условий обретения профессиональных навыков по восприятию молодыми читателями смысла, содержащегося в научно-методической литературе.

(I).3

Всматриваясь в стиль авторского изложения, обратим внимание, что после этого предложения встык идёт следующее, в котором со скоростью курьерского поезда С.П. переходит к какой-то новой, нам читателям не ведомой теме (поясним, что она в статье больше так и не появится):

«В связи с такой практикой [*какой-такой практикой?* – В.Б.] складывается и способность детей к пониманию сюжета рассказа [*какого сюжета? какого рассказа?* – В.Б.], опыт разновозрастного [*это о чём?* – В.Б.] толкования [*а почему бы не по-простому – понимания?*] рассказа слушателям [*это про детей? или про воспитателей, которым С.П. показывает «открытое занятие»?* – В.Б.].

Особо подчеркнём, что сейчас мы фрагментарно рассматриваем диапазон

читательских недоумений, возникающих при внимании к стилю научно-методической статьи «Дети строят круг из стульев...», не касаясь пока вопроса «зачем?» или «почему?» автор, то есть Сергей Плахотников, подобными ребусами потчует своих читателей.

(I).4

Разбираемая статья начинается со своеобразного «введения». Оно маленькое по размеру, всего три абзаца. Завершающий абзац («На основе подобных перемен...») удивит любого читателя тем, что его смысловая конструкция явно никак не подкреплена содержанием двух предыдущих абзацев:

«На основе подобных перемен [но речь шла о том, что «известные детям игры должны стать выбором», упоминаний о каких-то произошедших переменных не было вообще – В.Б.] усложняются и укрепляются отношения в группе ровесников, появляется признание других детей в их мыслях о фактах жизни, проявляются симпатии и желание по-доброму относиться к плодам труда других детей».

Попробуем по-читательски разобраться и с помощью «прямого порядка слов» навести смысловую прозрачность в процитированном предложении. Получится, что – отношения детей в детсадовской группе будут усложняться [то есть *развиваться*], когда появятся перемены [то есть «репертуар станет материалом для выбора»], которые вызовут симпатию у детей-одногодок друг к другу [то есть у них появится «желание по-доброму относиться к плодам труда других детей»] и приведёт к признанию мнений своих соседей-одногодок [то есть появится «признание других детей в их мыслях о фактах жизни»].

И эти мыследеятельностьная белиберда встык завершаются вполне простой фразой:

«Главное только, чтобы это желание играть и действовать было высказано и реализовано».

Только эта простота с профессионально-педагогической точки зрения является тоже весьма обманчивой, потому что далее об этом речи не будет вестись вообще. Хотя, продолжение самой статьи будет звучать многообещающе: «Рассмотрим конкретный пример...»

(I).5

Итак, по мнению автора, оказывается, что дело за малым – лишь бы дети о своём желании играть могли бы вслух говорить на занятиях в детсадовской

группе (или *действовать* с «плодами труда» других детей; выделено и подчёркиванием и кавычками – мною для указания на стилистическую погрешность С.П.; если в сочинении Кюхельбекера Пушкин на полях приписал «*вшей?*», то к статье нашего автора-бедолаги он вполне мог бы приписать – «*какашек?*»). Это во-первых. И во-вторых, беспрепятственно реализовывать игры и действия, высказанные детьми.

На этом заканчивается небольшое введение [всего на треть страницы], предшествующее трём озаглавленным частям статьи. Осталось только обратить внимание, что открывалось это «введение» многообещающей фразой:

«Начиная экспериментальную работу в детских садах нам приходилось неоднократно проводить открытые занятия со старшими дошкольниками».

(I).6

Отрывок об открытом занятии в группе с общим недоразвитием речи:

«Когда же речь пошла о стульях, о том, чтобы сесть в круг, дети запросили счёт до двенадцати и до двадцати, но никто не сказал "десять". Это произошло после того, как они подержали стулья в руках над столами».

Обычно словосочетание «речь пошла» произносят, когда имеют ввиду достаточно живую беседу между присутствующими. Создать иллюзию которой С.П. видимо и пытается в своём изложении. Но группа детей с «общим недоразвитием речи» не может вести живую беседу с незнакомым взрослым. Даже после того как они «подержали стулья в руках над столами» на глазах у пришедших зачем-то взрослых-гостей. (Да и вообще, лингвистический пируэт – *речь пошла* – невозможно с пушкинской *дословностью* представить в виде реальной ситуации, возникшей на «открытых занятиях», проводимых даже в «нормальных» детсадовских группах).

**В.М.Букатов: Раздаточные материалы
драмогерменевтического тренинга по обучению студентов
восприятию научно-методической литературы
по специальности**

Комплект рабочих ПАЗЛОВ для учебного расширения контекста совместных рассуждений в «малых группах» и обеспечения деловой интерактивности при толковании прочитанного

**(II) О появлении арсенала
социо-игровых заданий**

Шесть рабочих пазлов для ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЖАРКИ

(II).1

Вспомним, что у С.П. после небольшого и неозаглавленного «введения» следует глава «Выясняем про круг». И начинается она с конкретного примера, содержание которого – лично меня как специалиста в том числе и по детской театральной педагогике – сразу же сильно огорошило.

Дело в том, что после *введения* большинство читателей невольно ждут от автора методической статьи «конкретных примеров» о том, как дети будут вслух сообщать, во что они любят играть. Или рассказ о том, получилось ли у них беспрепятственно «реализовывать» высказанные ими желания.

Любому специалисту (особенно начинающему, например, студенту педагогического колледжа) будет интересно узнать, как экспериментатор С.П., придя к незнакомым дошкольникам, будет выяснять их «репертуар игр». И что он будет говорить детям. И о чём они будут говорить ему в ответ. И как дети в конце концов начнут беспрепятственно *действовать* на «открытом занятии» в соответствии с произнесёнными ими желаниями.

Но вместо ожидаемых примеров, объясняющих возникшие у читателей вопросы, находим:

«На первом занятии мы попросили детей сесть в круг...»

А это разве игра? И имеет ли это задание отношение к *репертуару*, практикуемому в детском саду? Детишки разве именно *рассаживание в круг своим любимым занятием, развлечением, способом проводить свой досуг?*

Получается, что вместо того, чтобы показать собравшимся воспитательницам как воплощать только что заявленное стремление «не замыкать детей в тех возможностях, которые навязывает [им] педагог», автор начинает прилюдно (то есть открыто при «гостях», пришедших на открытый урок) навязывать

дошкольникам своё желание, чтобы они сели в круг (чего они на «открытых занятиях» ещё никогда не делали, о чём С.П. особо сообщит в своей статье чуть ниже).

И далее в статье идёт описание упражнения «Стулья», которое на дошкольный возраст вообще-то никогда не рассчитывалось. (Тем не менее, если верить С.П. на слово, то он *неоднократно* начинал (!) свои открытые занятия именно с этого упражнения, то есть со «Стульев»; и даже в группе для «детей с общим недоразвитием речи» он начинал занятие именно с них).

(II).2

Цитата:

«С первого раза круг у них не получился. Только после повтора упражнения и увеличения времени с десяти до пятнадцати детям удалось выполнить задание, хотя выполняли они его не в полной тишине, мешая друг другу проявить догадливость» (стр. 94).

– Обратим особое внимание, что предварительной договорённости с детьми о тишине (тем более полной) *не было!*

(II).3

«Стулья» являются *классикой* в **театральной педагогике** (уточним, – во время *профессиональной* подготовки студентов быть *актёрами драматического театра*). Сам я познакомился с этим упражнением, когда, учась в восьмом классе, пришёл в театральную студию московского Дворца пионеров на Ленинский горах (там дело было поставлено на *профессиональной* основе).

Потом через это упражнение прошли все мои ученики и в театральной студии Городского дворца пионеров, и позже в театральных классах Лобненской школы искусств. И наконец, студенты театрального курса, который А.П.Ершова вела вместе со мной. Поэтому все уголки и закоулки в этом упражнении, все методические приёмы, ловушки и методические уловки и хитрости мне известны не на словах, а на собственном опыте.

И не только на опыте обучаемого студийца, но и на опыте обучающего преподавателя.

Но подчеркнём, что упражнение «Стулья» не получило особого распространения в социо-игровой практике школьного образования. Оно и понятно. «Стулья» являются краеугольным камнем раздела «ТРЕНИНГ и МУШТРА» (по терминологии К.С. Станиславского) в профессиональной театральной педагогике (включающей и любительское направление и детское, как пропедевтические ступени знакомства с актёрским профессионализмом).

И когда в конце 80-х годов Е.Е. Шулешко увидел, что я – В.М. Букатов – помогаю А.П. Ершовой готовить к печати методичку «Уроки театра на уроках в школе», в которую было включено 61 игровое задание, для обучения школьников I-XI классов, то он попросил сделать на её основе и специальную брошюрку социо-игровых заданий для начальных классов, которую Красноярский Краевой Институт усовершенствования учителей смог бы издать как методическое пособие. Мы с Александрой Петровной Ершовой [далее А.П.] согласились, но с условием, что Евгений Евгеньевич [далее Е.Е.] будет нашим соавтором и примет активное участие в подготовке этой методички. На том и порешили.

(II).4

Когда началась работа над брошюрой, то возникла проблема, как раскрыть особенности социо-игрового стиля в поведении учителя и в конструировании им «событийного ряда» (режиссёрский термин П.М.Ершова) предстоящего урока.

Тогда Е.Е. убедил нас в том, что особенности нужно будет проиллюстрировать на каком-нибудь конкретном примере и желательно в сравнении с традиционной практикой. А так как всё это происходило в Красноярском крае, где работа по «системе Шулешко» ещё только разворачивалась (да и сама интерактивность «системы Шулешко» только-только начала оформляться и «устаканиваться») отыскать и зафиксировать конкретные примеры проведения предлагаемых заданий, да ещё в социо-игровом стиле было проблематично.

Поэтому Е.Е. попросил меня порыться в собственном опыте работы с детьми в театральной студии. И из всех театральных упражнений найти самое «жёсткое», то есть связанное с откровенным натаскиванием.

Я согласился, что *муштры* в театральной педагогике действительно достаточно. И подумав, сообщил, что больше всего её, пожалуй, в упражнении «Стулья».

– А это упражнение можно ли будет провести в социо-игровом стиле?

– Именно так это упражнение я теперь и провожу, – отвечаю. – Когда на мои занятия со старшими подростками в детской театральной студии стала заглядывать Л.К. Филякина (учитель-экспериментатор Е. Е. Шулешко в №91 школе, являвшейся экспериментальной площадкой В.В. Давыдова по развивающему обучению), и делиться своим преподавательским опытом, то с тех самых пор (с конца 70-х) мы с А.П. над подобной проблемой вместе стали голову ломать. А потом уже в начале 80-х наши совместные с А.П. методические наработки я смог на театральном отделении в Лобненской школе искусств неоднократно и проверить, и отшлифовать.

И я рассказал, что по каждому из четырёх лет обучения на театральном отделении школы искусств мы с Ершовой подготовили брошюры методических рекомендаций, разработанных с учётом того стиля обучения, который в скором времени мы стали именовать как социо-игровой). Брошюры были одобрены и с 1988 года стали издаваться методическим кабинетом при Министерстве культуры РСФСР. «Стулья» – театральная классика, поэтому они вошли в рекомендации по первому году обучения.

– А традиционный подход в этой брошюрке вами был отражён? – поинтересовался Е.Е.

После отрицательного ответа, я пообещал расширить существующий текст описанием, каким же образом это упражнение обычно рекомендуется проводить в театральных вузах, училищах и студиях при традиционном подходе к обучению. Чтобы создать для читателей ситуацию сравнения (неслучайно «всё познаётся в сравнении» гласит народная мудрость [частенько приписываемая Фридриху Ницше])

– Ну вот и договорились.

(II).5

Пересматривать опубликованный текст и добавлять туда подробности о традиционном стиле его проведения – затруднений не вызвало. Да и заинтересованное внимание Е.Е. к новому тексту окрыляло. Он весьма внимательно отслеживал ход изменений. Особо он приветствовал появление конкретных деталей в описании учебных ситуаций. Например:

«В середине упражнения звучит сигнал педагога: "Стоп! Разговоры!" "Мы не разговаривали", – искренне недоумевают исполнители...».

– и далее идёт детальное описание приёма, который теперь называется «смена ролей» (и входит во второе «золотое правило» социо-игровой педагогики).

Наибольшую активность Е.Е. проявлял в редакторских придирках. То есть в работе по шлифовке текста. Помнится, что во фразе:

«Когда в совместной работе несколько человек начнут навязывать друг другу своё мнение, начнут борьбу «за правду», то ни о какой слаженности и речи быть не может»

– на уточнении про борьбу «за правду» настоял Е.Е., разумеется [в театральной системе П.М. Ершова термин БОРЬБА - ключевой, вот Шулешко и решил его подать в несколько иной ракурсе, прицепив пояснение «за правду», мы с А.П. Ершовой против этого не возражали].

(II).6

Или вот характерный пример «толкового участия» Е.Е. в создании текста:

«Позы "исполнителей" и "судей" поочерёдно осваиваются детьми, то есть они поочерёдно меняются ролями». –

То, что выделено подчёркиванием, в нашей «тройке соавторов» мог сочинить только сам Е.Е. Практически все психологические уточнения, связанные с детским поведением, прописывались или им самим или под его чутким руководством.

Например, такое весьма концептуальное, ценное и конкретно-технологическое уточнение:

«Ребёнку легче заметить типичные недостатки в поведении, являясь наблюдающим в роли судьи, и потом уже под пристальным и азартным вниманием друзей попробовать самому избежать их [типичных ошибок]» [9, с. 8].

Работа с Е.Е. над текстом этой методички – самой первой «ласточке» по социо-игровой технологии – была увлекательной и незабываемой. Она оказалась своеобразным тренингом по сочинению психолого-педагогических наставлений, рассуждений и комментирований.

Так на примере выполнения одного из самых жёстких упражнений, используемых ВУЗовской театральной педагогией для профессиональной подготовки актёров драматического театра, появилось наглядное объяснение особенностей социо-игрового подхода к обучению школьников.

**В.М.Букатов: Раздаточные материалы
драмогерменевтического тренинга по обучению студентов
восприятию научно-методической литературы
по специальности**

Комплект рабочих ПАЗЛОВ для учебного расширения контекста совместных рассуждений в «малых группах» и обеспечения деловой интерактивности при толковании прочитанного

(III) О трансформации театрального упражнения «Стулья»

Пять рабочих пазлов для ПРОЖАРКИ ИСТОЧНИКОМ

(III).1

Первое в социо-игровой педагогике упоминание об упражнении «Стулья» появилось в пухленькой брошюрке, в 1990 году изданной в типографии Дивногорска (что под Красноярском) по решению редакционно-издательского совета Красноярского краевого института усовершенствования учителей: *Шулешко Е.Е., Ершова А.П., Букатов В.М. Социо-игровые подходы к педагогике.* / Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – Красноярск, 1990.– 118 с.

Приводим отрывок из раздела «**Особенности социо-игрового стиля в педагогике**» [стр. 6-9 указанной брошюры]. Цитируемый текст для удобства читателей поделен на четыре кусочка.

(III).2

«Каждому, занимающемуся театральной педагогикой, хорошо известно упражнение со стульями. Оно используется для тренировки у будущих актёров собранности внимания к партнёрам, чувства слаженности, коллективизма. Выполняют его во всех театральных ВУЗах, училищах и во многих детских театральных студиях. В книге С.Гиппиус «Гимнастика чувств» (М.-Л., 1967) дано описание этого упражнения. Приведём его в сокращении:

По хлопку педагога все одновременно меняются местами со своими стульями.

Сначала – без ограничения времени. Потом по счёту.

– Распределите так свои движения, чтобы без суеты уложиться в назначенное время. Стулья не должны сталкиваться! Ни одного звука в аудитории, ни одного скрипа! Представьте себе, что вы делаете перестановку декорации на сцене в короткой паузе между картинами. Зрители не должны слышать шума (с. 62-63).

Далее идёт тренинг, и когда из-за невнимательности одного всем приходится ещё и ещё раз повторить упражнение, то атмосфера раздражения к нерадивому товарищу довольно быстро накаляется, что по предложению педагога и способствует перевоспитанию невнимательного студента или студийца. В таком виде данное упражнение явно опирает театральную педагогику на механическую дисциплинированность.» [9, с. 6-7]

(III).3

В социо-игровом варианте выполнение этого упражнения выглядит иначе. Учитель непринуждённо объясняет задание: «После сигнала «Приготовились! Пожалуйста!» все одновременно, бесшумно и молча встают, берут в руки стулья и выстраиваются (со стульями в руках) в полукруг (варианты: круг, треугольник, буква «А», цифра «6» и т.д.). Как только все нашли себе место, сразу быстро и одновременно ставят стулья и садятся».

Детям задание на первый взгляд кажется несложным. Они встают, берут с шумом стулья, начинают передвигаться, но тут звучит сигнал педагога: «Замри!». Все замирают – и по застывшей картинке детям становится видно, что кто-то ещё не встал, кто-то ещё не поднял стул, а кто-то, наоборот, уже поставил свой стул на «нужное», по его мнению, место. Благодаря «замри» дети легко сами определяют «выскачок» и «сонь».

Звучит сигнал «отомри»; все возвращаются на место с уверенностью, что уже сейчас-то они всё сделают одновременно, ведь это ничего не стоит. И действительно, основная масса в своём поведении начинает ориентироваться на других (у детей это называется «думать о других»), но все же некоторые дети постоянно или эпизодически попадают то в один разряд, то в другой. «Выскачка» после нескольких неудач может «напрячься» и изо всех сил постараться выполнить задание вместе со всеми, в результате, к своему удивлению, опаздывает и оказывается в разряде «сонь».

Неожиданно для себя дети в лёгком задании обнаружили трудности. Если бы педагог с самого начала дал задание не как лёгкое, а зная типичные ошибки, именно как трудное и специально подчеркнул бы эту трудность и разъяснил её, то, навязанная со стороны взрослого, она пугала бы тех детей, собранность у которых еще не натренирована. Тогда ошибка, то есть невнимательность, гипнотически повторялась бы из раза в раз, укрепляя нечто противоположное — неуверенность в себе.

Когда же трудность открывается детьми самостоятельно — то у них естественным образом возникает ценное желание справиться с ней. Этим объясняется тот азарт, с которым дети при социо-игровом подходе к занятиям выполняют это упражнение. Задача педагога следить за дозировкой, не допускать

переутомления азартом, вовремя предлагая детям другой вид деятельности.» [9, с. 7-8]

(III).4

«Через несколько занятий дети добиваются достаточной одновременности в действиях. И вот на одном из занятий опять неожиданно для исполнителей в середине упражнения звучит сигнал педагога: «Стоп! Разговоры!». «Мы не разговаривали», — искренне недоумевают исполнители. И действительно, они не помнят, что три секунды назад они отнюдь не молча, искали место для себя в заданной фигуре (круг, полукруг, буква, цифра). Точнее: вместо того, чтобы молча искать место для себя среди других, они громко расставляли других вокруг себя, то есть навязывали окружающим свои представления, где, как и кому нужно «правильно» расположиться.

А когда в совместной работе несколько человек начнут навязывать друг другу своё мнение, начнут борьбу «за правду», то ни о какой слаженности и речи быть не может. Для многих детей, так же, как и для многих взрослых, автоматизм командовать словом, жестом, подбородком, локтем, бедрами столь привычен, что они этого не замечают за собой. Поэтому остановка упражнения педагогом вызывает у них искреннее удивление и даже возмущение.

Тогда педагог делит класс на группу «исполнителей» и «судей». Задача — «судей» — отмечать всякую словесную команду среди «исполнителей». Теперь, когда не педагог, а дети останавливают упражнение, указывая, кто кому и что сказал, их товарищам поневоле приходится задуматься и внимательно присмотреться к своим действиям. Позы «исполнителей» и «судей» поочередно осваиваются детьми, то есть они поочередно меняются ролями. Ребенку легче заметить типичные недостатки в поведении, являясь наблюдающим в роли судьи, и потом уже под пристальным и азартным вниманием друзей попробовать самому избежать их.» [9, с. 8]

(III).5

Кто-нибудь из судей обязательно обратит внимание на то, что один из исполнителей, хотя и не произносил слова, но пытался своими движениями подавать команды, то есть навязывал своё мнение, а не искал себе место среди других. Тогда исполнители начинают еще тщательнее контролировать своё поведение. Отметим, что внимание и строгость ни одного педагога не могут сравниться с внимательностью и строгостью «коллективного судьи». Педагогу остается лишь следить (как координатору) за тем, чтобы строгость не переходила в придирчивость, которая при общем энтузиазме и азарте может серьезно повредить и выполнению упражнения, и последующему ходу занятия.

Читатели, вероятно, заметили отличие стандартного проведения упражнения со стульями в театральной педагогике от проведения его по социо-игровой методике. Оно прежде всего в том, что педагог снимает с себя судейство и передает его самим детям. Сначала во время «замри», у каждого ребёнка появилась реальная возможность самому судить о своём поведении. Затем эта возможность была усилена делением детей на две группы, поочередно выступающих то «судьями», то «исполнителями». Самооценивание результата превратило упражнение в увлекательную игру для самих себя. Беда всех дидактических игр обычной педагогики заключается в том, что они не только начинаются и заканчиваются, но и протекают по команде учителя. Сами дети в них выступают как страдательное начало и не получают собственного удовольствия, которое является главным условием любой игры.» [9, с. 9]

**В.М.Букатов: Раздаточные материалы
драмогерменевтического тренинга по обучению студентов
восприятию научно-методической литературы
по специальности**

Комплект рабочих ПАЗЛОВ для учебного расширения контекста совместных рассуждений в «малых группах» и обеспечения деловой интерактивности при толковании прочитанного

(IV) Перевод наукообразия на язык здравого смысла
Восемь рабочих пазлов для ПРОЖАРКИ РЕКОНСТРУКЦИЕЙ

(IV).1

Приступим к «переводу» одного из поучительных фрагментов статьи С.В. Плахотникова "Дети строят круг из стульев":

«На первом занятии мы попросили детей сесть в круг, но понимая, что задание для них может оказаться сложным, сначала выяснили, что бывает круглым. Оказалось, познания детей о «всём круглом» достаточно вариативны – это и часы, и мяч, и арбуз, и руль машины, и солнце...» [стр. 94]

Премудрости *герменевтики* – науки об искусстве толкования (подробнее см.: [1, с. 16] – помноженные на «театральные приёмы обучения», образуют *драмогерменевтические* процедуры, часть из которых была реализована в 10 колах первой встречи «Уроков чтения». Что позволило участникам «чтений», освобождая своё восприятие от ряда штампов, расширять диапазоны своих пониманий вплоть до реанимации (появления, привлечения, реабилитации) здравого смысла.

Поэтому начнём с элементарной констатации, что старшая группа детского сада скорее всего без всяких проблем расселась бы в круг. Не очень ровный (– *ну и что!*). Не очень быстро (– *ну и что!*). Не соблюдая тишину (– *ну и что!*).

А нам разве от пятилеток нужно, чтоб ровно? чтоб быстро? и чтобы в полной тишине? Нужны ли в данной ситуации эти характеристики **самим детям**? Или это взрослый – пользуясь формулировками самого С.П. (их мы начинаем встречать с самого начала изучаемой статьи, уже в третьем предложении!) – пытается «замкнуть детей» на «тех возможностях», «которые нужны лишь самому взрослому»?

После того, как дети поставили бы стулья в неровный круг и не очень быстро, не только театральному педагогу, но и любой воспитательнице детского сада ничего бы не стоило попросить детей *подправить* получившийся

круг, чтобы он стал ровным. И дети наверняка достаточно быстро и может быть даже с удовольствием это бы выполнили. После чего воспитательница перешла бы к разговору (например, «про реки» как планировал С.П. – автор разбираемой статьи).

Но такой расклад С.П. почему-то не устраивал. И он предпочёл сначала детей зачем-то «немного попутать», предложив им вспомнить, что бывает круглым? (обратим внимание на то, что для проведения именно этого «разговора» ему организовывать из стульев круг почему-то оказалось совсем не нужным (!), в отличие от «разговора» *про реки*). А потом этих детей он попросил, зачем-то отвернувшись к окну, сесть в круг. Это как им понимать такое поведение незнакомого дяди, который привёл к ним на занятие много незнакомых тёт (администрация + воспитательницы из других групп)?

Пятилетки прекрасно знают, что сесть можно **на** ковёр или **на** стул. А ещё – **в** машину или **в** коляску. А тут – в окружении странного скопления взрослых – им нужно сесть «**в круг**», после того как всех их заставили вспомнить, что круг это и часы, и мяч, и арбуз...

Так сесть куда? Или во что? В часы? В мяч? В арбуз? В солнце?

– Наверно нас на сообразительность проверяют! – прикидывают самые смекалистые (то есть шустрые) из них. – Поэтому дядя от нас к окну *отворачивается* и почему-то до 10 *считает*.

Напомним, в ВУЗовской методике проведения упражнения специально отмечается, что первый раз студенты выполняют упражнение «Стулья» без счёта (см. блок #1 «третьего пазла»). А тут взрослый отворачивается к окну, а потом сообщает, что будет считать до «10» (интересно в каком *темпе*?). Разумеется, что на *открытом занятии* подобные ситуации как правило совершенно сбивают с толку некоторых детей.

(IV).2

Но вот дети – как кролики перед удавом – начинают выполнять задание незнакомого дяди. Одни стараются сделать побыстрее. Другие тормозят. Всё разваливается. Звучит финальное «10», а полукруг не готов, – зато А.П. видит возможность вскочить на любимого конька. То есть начать сочувственное *обличение* пришедших на «открытый урок» воспитательниц. В котором вкрадчивые мыследеятельные поучения щедро сдобрены проповедническим добродушием (благодаря бесценному опыту, приобретённому С.П. во время добровольных [волонтёрских] служб в учительском униатском приходе в московском УВК Измайлово):

– Вот видите, они [дети] не могут, потому что вы [воспитатели, взрослые] до этого навязывали им свои представления об их возможностях, а надо было сначала выяснить их реальные возможности. И т.д. и т.п.

Затем поток упреков и педагогических обвинений плавно перетекает в «наведение мостов». Начинающегося с эмоционального живописания тяжких последствий, ожидающих детей в школе, если присутствующие воспитатели в своей работе не будут учитывать психолого-педагогические рекомендации С.П.:

«Неспособность детей к разговору, отсутствие возможности в пятилетнем возрасте свободно задавать вопросы, тем самым регулируя степень «экспансии» взрослого в его жизнь, приводят к тому, что в школе эти дети так и не научаются учиться, а в шестилетнем возрасте не смогут своевременно продемонстрировать свои умения» (подчёркнуто мной – В.Б.).

И собравшиеся торопливо конспектируют его речь, про то, что у пятилеток отсутствует возможность свободно задавать вопросы. Как будто пришедший к ним специалист сам смог показать на своем «открытом занятии» умение организовать ситуации, где ожидаемая свобода детей была бы достигнута.

(IV).3

Интересно, что «гости», пришедшие на открытое занятие С.П., как правило не собираются возражать ему или критиковать увиденное. А ведь выполнение упражнения развалилось совсем не из-за детей. А из-за того, что на самом деле напортачил сам ведущий. Это он предложил задание:

а) не по возрасту (оно было взято из арсенала ВУЗовской театральной педагогики, о чём особо оговаривалось в исходной брошюре «Социо-игровые подходы к педагогике», которую он видимо читал весьма невнимательно);

б) с изрядно перепутанными условиями (отвернуться к окну – из «Тише едешь – дальше будешь»; на счёт – из «Построения по алфавиту»; круг [вместо полукруга, в котором действительно обычно удобно проводить беседы] – из эстафеты «Волшебная палочка»);

в) с неназванными параметрами (о «полной тишине» детям не было сказано ни слова [тогда они вообще с места не сдвинулись бы; и стояли бы как вкопанные; при этом некоторые из них бы ещё и вовсю – но молча! – гримасничали]).

По поводу перечня перепутанных условий, указанных в пункте «б)», поясним, что любое из них – отвернуться к окну, ограничить время счётом, задать контур круга и т.д. – само по себе может быть ценным (полезным, интересным)

дополнением к исходному варианту упражнения. Но использованные сразу всем скопом, да ещё среди пятилеток (!) – они становятся опасным помехами, из-за которых упражнение не только становится невыполнимым, но и теряет свой игровой потенциал (и без того едва уловимый, так как упражнение исходно рассчитывалось на *профессиональную муштру* – многократное повторение шаблонных движений).

(IV).4

На языке «театральной режиссуры» Петра Михайловича Ершова, чем больше человек говорит (то есть многословен), тем вернее он занимается «позиционным наступлением» – то есть борется за «возвышение себя». Поэтому Александра Петровна Ершова не ленится школьным учителям, пришедшим на её курсы, на каждом занятии по несколько раз напоминать, следующую из прописных «режиссёрских истин».

Если речь учителя-преподавателя-лектора длится больше 5-7 (от силы десяти) минут, то можно «не сомневаясь» утверждать, что оратора затянула трясина собственного хвастовства (то есть он слишком увлёкся «самовозвышением»).

(IV).5

Пунктиром напомним ситуацию на «открытом занятии» в детсадовской *особой* группе детей с общим недоразвитием речи. Рассказывая о ней, С.П. пишет, что:

- 1) мы спросили у пятилеток, до скольких им надо посчитать, чтобы они встали в круг, **не держась за руки?** Дети единодушно ответили: «до десяти»
- 2) после они **подержали стулья** в руках над столами
- 3) **запросили счёт** до двенадцати и до двадцати, но никто не сказал «десять».

И в какой же счёт они уложились? Кто оказался прав? Тот, кто просил 12 или – 20? Получился ли у них ровный круг? Была ли у детей взаимопомощь, слаженность или тишина?

А что же стало с задачей в круге «завести разговор», чтобы услышать, что дети знают про реки? А ведь С.П. собирался в разговоре услышать о том, «что дети знают про реки, потому что мы собирались на занятии попросить детей построить мосты».

Появление у читателей подобных вопросов связано с профессионально-деловой хваткой их восприятия (что говорит о потенциальной ценности таких

работников). Но автор статьи не спешит отвечать на вопросы, закономерно возникающих в головах профессионалов. И отсутствие в статье ответов на подобные вопросы наводит на мысль, что излагаемая ситуация или не имеет для С.П. особого значения или вымышлена. Поэтому и конкретных мелочей в описании особо не видно.

(IV).6

Вспоминается тонкая книжечка «Африканские хроники», бумажное издание которой было выпущено в 2008 году, где наш автор предлагал читателям «весёлые и занимательные» рассказы о своей учительской работе в африканской деревне [6]. Все рассказы разумеется выдуманные (в негритянских деревнях С.П. не бывал; по крайней мере в то время). Но для достоверности рассказы иллюстрированы роскошными фотографиями, заимствованными из интернета (и послужившими автору основой для сочинения самых разнообразных событий, якобы случившихся у африканцев.).

Об «Африканских хрониках» вспомнилось потому, что и при чтении статьи «Дети строят круг из стульев...» лично мне – В.М. Букатову, автору «Уроков чтения» и «Педагогической прожарки» – сначала казалось, что она целиком выдумана «на кончике пера», поэтому о детях, об особенностях их поведения, об их высказываниях и их вопросах практически ничего нет. Только абстрактные упоминания и не более.

Но в результате герменевтических процедур, связанных с *блужданием-обживанием*, моё внимание стало всё чаще концентрироваться на разрозненных деталях фрагментарного изложения С.П. своей психолого-педагогической теории. Которая им самим видимо расценивалась как некое новое слово в методике образования, несмотря на подозрительные логические и терминологические несостыковки и путаницу в заимствованиях (об источниках которых С.П. старается умалчивать). Например:

«Во многих садах дети засиживаются за партами, и воспитатели не следят за тем, чтобы чаще менять рабочую мизансцену в группе. А этот принцип социо-игровой педагогики, принцип смены мизансцен, является базовым для развития речи дошкольников. Ведь именно через осмысленное движение дети приобретают необходимый опыт рассуждения и делового настроя» (стр. 95).

(IV).7

Назойливое появление коротких теоретических сентенций, их фрагментарность и разорванность, приводят к мысли, что это не простая случайность. И что этой назойливости в тексте нужно искать какое-то соответствие. То есть

искать, что в статье появляется так же многократно, фрагментарно и разрозненно, как и упомянутые теоретические микро фрагменты.

Даже «неискушённый в становлении ровеснических отношений» читатель может заметить, что в промежутках между *теоретическими осколками* его то и дело встречаются *методические осколки*, связанные с выполнением упражнения «Стулья». И они столь же фрагментарны, разорваны и функционально бессмысленны, так как не иллюстрируют выполнения поставленной С.П. главной задачи своего открытого занятия с пятилетками – услышать «что дети знают про реки». На освещение этой задачи автор отводит всего лишь предпоследний абзац своей статьи (!), скороговоркой сообщая:

«Мы наблюдали, как в процессе работы в кругу, когда каждый ребёнок смог высказаться и назвать то, что «бывает в реке», меняется его отношение к тому, что он слышит от других. Это связано с тем, что всякое высказывание или реплика получают живой отклик группы, иными словами, то, что сказано, становится достоянием всех» (стр 96).

Но это всего лишь обобщённое изложение автором достигнутых результатов. Тогда как все подробности, детали, высказывания самих детей, усаженных по кругу, остаются за рамками статьи. Вместо этого её объём автор туго набил теоретическими кусочками и методическими недомолвками. Возникает герменевтический вопрос – зачем?

Думается, что в год издания комплекта «Ручной уголок», где была напечатана статья С.П., ответить на подобный вопрос было бы трудно. Сейчас же, когда прошло уже более десяти лет, и вектор «педагогической деятельности» данного автора известен, для уверенности в справедливости своих заключений оказывается достаточно оснований.

(IV).8

Отметим интересную композиционную деталь в научно-методической статье – автор дважды объявляет читателям цель своего открытого занятия с пятилетками.

В начале статьи: услышать, «что дети знают про реки».

И в конце: показать «как в процессе работы в кругу, когда каждый ребёнок смог высказаться и назвать то, что «бывает в реке», меняется его отношение к тому, что он слышит от других».

Но вниманию читателя С.П. предлагает не результат и не процесс достижения намеченной цели, а кусочки выполнения в разных детсадовских группах упражнения «Стулья», неоднократно затеваемых автором на своих «открытых занятиях». При этом все попытки – оказывались какими-то неудачными. Что

подталкивало автора к желанию «подстелить соломку» (встать в круг «без рук», определить вес стула, подняв его «в руках над столом», и т.д.), что для дошкольников делало упражнение ещё больше невыполнимым.

И судя по рассказу о многократности повторения «Стульев», оказывается, что неудачное выполнение задания вполне устраивало организатора «открытого занятия». Потому что на примере неудачи он затем выстраивал свои пламенно-сочувственные обвинения собравшихся воспитательниц в отсутствии качества в их повседневной работе. И терапевтическую агитацию о необходимости срочно поменять им вектор своей профессиональной деятельности. И отныне следовать его – то есть С.П. – рекомендациям (например: из игрушечно-керамических кирпичиков складывать постройки по схемам, вывешенным за дверь; во время чего воспитательницы, вместо традиционной раздачи объяснений, начинают «наблюдать за детьми», что – согласимся – совсем неплохо).

Но если все эти «рабочие приёмы» назвать своими словами – то есть членораздельно и понятно – то выйдет и не солидно и не убедительно. И никто особо слушать очередного залётного психолога-педагога не станет. А вот если подпустить наукообразия – дескать, если ребёнок встретит *признание других детей в их мыслях о фактах жизни*, то у него проявится *желание по-доброму относиться к плодам труда других детей* – то глядишь доверчивые воспитательницы, родители и управленцы вместе с ними – и поверят, и разинув рты, возьмут на заметку, и станут слушаться (тем более, что лейтмотивом новой работы предлагается сделать лозунг «Сиди в сторонке, не вмешивайся и наблюдай как можешь»).

Повторим, что – совсем неплохо. Потому что для детсадовского занятия и *общение со сверстниками*, и *самостоятельность*, и *двигательная активность* – обеспечены. Правда в какой-то уж очень разбавленной концентрации – «седьмая вода на киселе».

(Поясним, что раньше в деревнях для получения киселя размельченные овсяные зерна заливали горячей водой, которая вымывала крахмал. После остывания кисель мог быть таким густым, что его резали ножом. При повторном замачивании того же зерна кисель получался жиже, при третьем — ещё жиже. А седьмая вода уже совсем не была и киселем.)

**В.М.Букатов: Раздаточные материалы
драмогерменевтического тренинга по обучению студентов
восприятию научно-методической литературы
по специальности**

Комплект рабочих ПАЗЛОВ для учебного расширения контекста совместных рассуждений в «малых группах» и обеспечения деловой интерактивности при толковании прочитанного

(V) Мыследеятельностная ловушка для воспитателей детских садов
Шесть рабочих пазлов для ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПРОЖАРКИ

(V).1

Обратим внимание на смысловую вязь одного из утверждений С.Плахотникова, изложенных им в статье «Дети строят круг из стульев...»:

«Интерес к делу появляется там и тогда, когда ребёнок, заявляя о своих возможностях, видит возможности других и при этом готов координировать (встраивать) свои действия с действиями других детей».
(стр.95)

Содержание этого умозаключения попробуем приложить на ситуацию, описанную автором в его же повествовании. Получится, что если неизвестному дяде для «разговора о реках» будет нужен круг из стульев, то у ребёнка появится **интерес** к построению из стульев круга, если он [ребёнок] увидит возможности других детей и поймёт, как соединить свои действия с действиями соседей, заявляя о своих возможностях.

Так вот оказывается для чего С.П. сначала расспрашивал детей, сидящих за партами(!), про круглое, а потом выводил их из-за парт (хотя их в детском саду не должно быть по определению), что бы они встали в круг. И опять же таки, сначала встать в круг, взявшись за руки. Так вот оказывается для чего они по указке ведущего «проверяли» и вес стульев (подержали свой стулья в руках над столами) и способность каждого выйти со стулом из-за парты.

И неужели С.П. действительно думает, что подобная чехарда «под дудочку взрослого» может обеспечить появление у «ребёнка» **интереса** к построению круга из стульев?

Особо поясним, что во времена научно-исследовательской деятельности Е.Е. Шулешко среди большинства теоретиков – психологов и методистов – было принято о себе говорить во множественном числе (дескать, «мы считаем»). А вот о детях – в единственном: дескать, «ребёнок понял, если для

класса прозвучало объяснение». Тогда как в любом классе начальной школы один из учеников (отличник) понял, другой (тоже отличник) пропустил мимо ушей, третий (допустим троечник) и не собирался даже начинать слушать.

И в годы «застоя» Шулешко один из первых начал сознательно выстраивать психолого-педагогическую концепцию, в которой не допускалась подмена формы множественного числа в слове «дети» (или ученики) собирательно-абстрактной функцией единственного числа слова «ребёнок» (или ученик). Поэтому в разбираемой статье по контексту появления абстрагированного понятия «ребёнок» можно судить о возможном несовпадении профессиональных перспектив автора статьи с теми перспективами, которые в своё время заявлялись и отстаивались самим Е.Е. Шулешко.

(V).2

Лишний раз подчеркнём, что в театральной педагогике (которая не рассчитана на работу с дошкольниками) с упражнением «Стулья» связано несколько функций, являющихся ключевыми для профессиональной подготовки будущих актёров драматического театра. В ВУЗах и колледжах – приучение (и тренировка) артистов к послушному следованию указаниям режиссёра, к самоконтролю и сообразительности, слаженности и взаимопониманию в условиях «мгновенного исполнения неожиданного задания». В детских студиях и театральных кружках (нацеленных на уровень предпрофессиональной подготовки в работе со школьниками: от учащихся начальных классов, до старшеклассников) – к самоконтролю и сообразительности, слаженности и взаимопониманию с окружающими.

В ВУЗе интерес у обучаемых студентов связан или с их заинтересованностью в освоении профессии и(или) с заинтересованностью в благосклонности руководителя курса. Который во время упражнения «Стулья» накаляет ситуацию, стимулируя предъявление исполнителями претензий друг к другу. Надеюсь, что недовольство сокурсников станет рычагом к изменению у каждого нерадивого студента своего невнимательного поведения.

При социо-игровом подходе механизм и результат выполнения «Стульев» другой. С помощью приёма, связанного с поочерёдной *сменой роли* «исполнителей» на роль «судей», участникам через контекст чужих погрешностей становятся видны и их собственные недостатки. В результате в фокус внимания студентов попадает собственная субъектность (происходит «открытие» себя, «открытие» своих возможностей в планировании собственных целеполаганий).

(V).3

Отметим также, что в театральных студиях у школьников во время периода

«тренинга и муштры» (по Станиславскому) большое значение имеет «атмосфера занятия». Которое на 50% создаётся искренним **интересом** преподавателя – *справятся ученики или нет? Слабо им или по силам?* И на 40% – искренностью **сочувствия**, если оно невольно возникает у преподавателя к обучаемым, когда тем не удается выполнить заданное упражнение в должном виде. Тогда у учеников начинается формирование профессионального интереса к актёрской технике через самостоятельное открытие *препятствий* и способов их преодоления.

Про эти и подобные им профессиональные тонкости в «театральной педагогике» и шла речь в «Социо-игровых подходах к педагогике» (Шулешко Е.Е., Ершова А.П., Букатов В.М.; Красноярск, 1990 – см. [9]), из которой С.П. и смог узнать об упражнении «Стулья». А заодно и познакомиться с тонкостями социо-игровой технологии во время проведения этого упражнения при обучении актёрскому мастерству в детских театральных студиях.

Только вот почему-то автор статьи «Дети строят круг из стульев», во-первых, выбрал упражнение, не соответствующее возрасту *дошкольников*, во-вторых, решил проводить его в детсадовских группах не по социо-игровому, а ровно наоборот, то есть «шиворот навыворот».

(V).4

Повторно процитируем один из абзацев **исходного** описания упражнения «Стулья» в «Социо-игровых подходах к педагогике», то есть вернёмся к первоисточнику, который использовался С.П. во время своих походов по детским садикам в каких-то своих целях:

«Неожиданно для себя дети [*речь идёт о подростковой театральной студии – В.Б.*] в лёгком задании обнаружили трудности. Если бы педагог с самого начала дал задание не как лёгкое, а зная типичные ошибки, именно как трудное и специально подчеркнул бы эту трудность и разъяснил её, то, навязанная со стороны взрослого, она пугала бы тех детей, собранность у которых еще не натренирована. Тогда ошибка, то есть невнимательность, гипнотически повторялась бы из раза в раз, укрепляя нечто противоположное – неуверенность в себе. Когда же трудность открывается детьми самостоятельно – то у них естественным образом возникает ценное желание справиться с ней. Этим объясняется тот азарт, с которым дети при социо-игровом подходе к занятиям выполняют это упражнение. Задача педагога следить за дозировкой, не допускать переутомления азартом, вовремя предлагая детям другой вид деятельности».

[9, с. 7-8]

Основной смысл этого отрывка в том, чтобы упражнение давать студийцам (студентам или школьникам) как лёгкое, создавая условия для индивидуальных открытий исполнителями того, что вызывает у них затруднения. Но никак не подчёркивать – специально и заранее – ждущие их трудности, как это обычно делается учителями при традиционном подходе. Только вот именно этот привычно-банальный путь и выбирается С.П. для своей работы с дошкольниками во время встреч с воспитательницами детских садов. Возникает вопрос – для чего он выбирает «Стулья»? Судя по тому, что концовки своих «открытых занятий» С.П. не описывает, можно предположить, что дело кроится именно в концовке.

(V).5

В статье «Дети строят круг из стульев» А.П. сообщает, что у детей он «наблюдал четыре варианта реакций». Среди которых на первое место им ставится следующий результат выполнения упражнения со стульями: дети в полной тишине, аккуратно, тихо садятся и ждут, когда ведущий досчитает. Любой из театральных педагогов, использующих упражнение «Стулья» в своей работе, с полной ответственностью заявит, что это полная чепуха и вздор. Не более чем выдумка автора «для красного словца». Такого с дошколятами за одно занятие, да ещё с незнакомым педагогом, да ещё при гостях (воспитателях из других групп детского сада) получиться никак не может!

А какой же результат может возникнуть на подобных «открытых занятиях»? Что может получиться в итоге? Очевидно, что в изложенных автором *предлагаемых обстоятельствах* он, как ведущий, выстраивал особую «мыследеятельностную схему», ориентированную совсем не на детей, а на взрослых «гостей», собравшихся на «открытое занятие». И пунктирно его «мыследеятельностную задумку» можно описать так.

После того как дети покажут *дяде и гостям по элементам* свои умения: *встанут* в круг сначала *держась*, а потом *не держась* за руки, *поддержат* стулья в руках над столами, *проверят*, может ли каждый вынести стул «из-за парты» и *запросят* счёт до двенадцати» – взрослые, приписывая детям свою зрительскую реакцию гостей открытого урока, ошибочно станут считать, что и сами дети тоже смогли увидеть и оценить свои силы. Поэтому, когда у детей после подобной буффонады ведущего так и не получится чёткого выполнения задания в целом, то взрослые (не имея личного опыта в выполнении подобного театрального тренинга) искренне удивятся затруднениям дошколят.

(V).6

Дело в том, что гостям, присутствующим на «открытом занятии» заезжего

мыследеятельностного адепта, невдомёк, что упражнение построено на скрытом «эффекте скороговорки» (когда каждое слово в отдельности произнести легко, а фразу в целом – практически невозможно). Один из секретов упражнения «Стулья» в том, что дружеские отношения участников, желание помочь соседу – не помогают, а мешают слаженности. Не отменяют споры, а способствуют их появлению. То есть «Стулья» являются иллюстрацией житейского парадокса, связанного с тем, что дружественный подход не равнозначен подходу деловому и иногда даже мешает ему.

Недоумение гостей, вызванное скрытым парадоксом, можно обыграть по-разному. Например, С.П. недоумение гостей использует в качестве доказательства, что у детей не получается согласованного выполнения упражнения потому, что воспитатели работают не так. А вот как именно надо работать – С.П. сейчас попробует [далее цитируем его статью – В.Б.]...

«...на словах объяснить воспитателям те границы поведения взрослого, которые обеспечивают детям *возможность сохранять свои возможности*. То есть не замыкать детей в тех возможностях, которые навязывает педагог, а оставлять простор для тех, которые важны самому ребёнку, соответствуют его возрасту и актуальным потребностям». (с. 93)

В заключение поясним почему автора статьи «Дети стоят круг из стульев» С.П. мы величаем «мыследеятельностным адептом». В то время, когда А.В. Савватеев – доктор физико-математических наук, член-корр. РАН – возглавляет движение (весьма стремительно набирающее обороты) по объявлению «методологической школы Георгия Щедровицкого» лженаукой, повинной в развале системы отечественного образования. Дело в том, что Пётр Щедровицкий (сын основателя «*системной мыследеятельности*», то есть СМД), объявляющий себя руководителем современных мыследеятельностных адептов, в своём выступлении на XXVI-ых Чтениях памяти Г.П. Щедровицкого (2020) презентовал выжимку из «Карты лидеров инноваций в образовании», оставив только наиболее для себя близких и значимых людей. Среди них мы видим и кружок с подписью «С. Плахотников», расположенный по «правую руку» и практически в притык к фамилии Щедровицкого-младшего. Что по пояснению автора доклада отражает «близость воззрений представителей современного педагогического сообщества» [10, пункт 9].

**В.М.Букатов: Раздаточные материалы
драмогерменевтического тренинга по обучению студентов
восприятию научно-методической литературы
по специальности**

Комплект рабочих ПАЗЛОВ для учебного расширения контекста совместных рассуждений в «малых группах» и обеспечения деловой интерактивности при толковании прочитанного

(VI) О преемственности приоритетов в педагогической деятельности

Три рабочих пазла для ПРОЖАРКИ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬЮ

(VI).1

Обратим внимание, что в начале нашего «урока чтения» некоторым из читателей в тексте статьи «Дети строят полукруг из стульев...» сразу же бросались в глаза то отдельные несостыковки, то мелкие доказательства авторской некорректности и(или) даже его неискренности. И кто-то из этих читателей могли бы застрять именно на подобных мелочёвках, если б не последующая театральнo-герменевтическая процедурность.

Условия работы и в самой «малой группе» и среди других «малых групп» дают ценную возможность участникам сравнивать групповую вариативность получаемых результатов. И присутствующие, «закусив удила» – другими словами сопротивляясь и собственной лени (то есть природной установке на «экономия сил») и своим представлениям о здравом смысле (которыми могут оказаться заскорузлые штампы) – на самом деле начинают «ползать» по тексту в поисках не только «самого длинного слова» в последних абзацах, но и «отглагольных существительных» и слов с буквой «эм».

В результате подобного – казалось бы! – «бреда» так-таки открываются дополнительные шлюзы понимания. И возникает возможность новых смысловых сравнений, понятийных контекстов и ситуационных интерпретаций. И то что раньше в тексте казалось случайной помехой, пометкой, упущением или аргументом авторской неискренности, начинает вырисовываться в ином свете.

(VI).2

После 10-ти драмогерменевтических конов у разных реципиентов в разное время текст статьи начинает восприниматься как зашифрованная С.П. исповедь о своих неудачах. Которым автор явно противопоставляет свою веру в

ситуационный самотёк, коий, по его мнению, не следует нарушать своими педагогическими вмешательствами. Что трансформирует исповедь о неудачах в дилетантскую агитацию собравшихся детсадовских воспитательниц за установку на их *психотерапевтическое* попустительство во время занятий с дошкольниками.

Подобная педагогическая вера с профессиональной точки зрения достаточно наивна, но в сравнении с *педагогической авторитарностью*, процветавшей в отечественной педагогике прошлого века и старательно засорявшей игровую жизнь детей в детских садах, она вполне приемлема и даже в каких-то ситуациях результативна (а именно в отдельных случаях семейного – материального и/или духовно-нравственного – благополучия, окружающего тех или иных детей).

Следует подчеркнуть, что по прошествии десяти лет после издания научно-методического сборника, стала известна эволюция профессиональных интересов автора разбираемой статьи. Она развивалась от скромной дилетантской пропаганды «керамических кирпичиков» (альтернативе знаменитого детского конструктора LEGO) до широкомасштабного – а именно республиканского размаха – продюсирования экологических чурок «ростового конструктора» Татнефти и пустотелых игровых «бабашек».

Отметим, что и ростовой конструктор и бабашки прекрасно мотивируют взрослых – родителей дошкольников, их воспитателей и администрацию частных детских садов и начальных школ. Мотивируют махнуть рукой на развивающие программы и пустить дело на самотёк. Дескать раз интерес к бабашкам есть, то и развитие «когнитивности» с «коммуникативностью» приложится, а там, глядишь, и «дружественность» подоспеет.

(VI).3

Если увязывать позицию С.П. с *первоисточниками*, определившими тематику изданного сборника научно-методических статей, то в качестве исходных источников следует назвать, во-первых, методические идеи и практические разработки выдающегося ученого-педагога Евгения Евгеньевича Шулешко. И во-вторых, идеи и разработки его последователя и вашего покорного слуги – Вячеслава Михайловича Букатова, автора *драмогерменевтики* и методических рекомендаций по «режиссуре урока». Между этими обозначенными позициями можно проследить такую нисходящую преемственность главных приоритетов.

У Е.Е. Шулешко – всё ***начинается с веры взрослых в потенциал ребёнка***, данный ему от природы. И взрослым надлежит педагогически ***грамотно развивать*** этот потенциал в ребёнке, постоянно заботясь о его сохра-

нении. И следует особо отметить, что Евгений Евгеньевич был мастером исходную веру открывать в своих собеседниках, делая их своими сподвижниками, соратниками и последователями, обеспечивая их примерами своего педагогически грамотного общения и с целой группой детей, и с каждым ребёнком в отдельности.

У В.М. Букатова – успех педагогической работы зависит от приёмов, благодаря которым **у обучаемых** (и детей и взрослых) **развивается (или восстанавливается) доверие к собственным способностям и способностям своих сверстников**. Поэтому три *золотых правила* «режиссуры урока» и три *постулата* «педагогического мастерства» (а тем более их объёмное сопряжение в таблице-БАБОЧКЕ) приложимы к любому предмету обучения, любой методике, любому возрасту (начиная с пятилетнего± и до *деменции*)

У С.В. Плахотникова – основным показателем педагогическим результативности является **удачный «разговор»**, во время которого «экспансия» взрослого в жизнь ребёнка трансформируется в **признание** тем же взрослым у того же ребёнка наличия **собственного опыта**. Стимулятором и(или) основой подобных разговоров у Сергея Владимировича в настоящее время оказываются детские поделки из деревянных деталей «ростового конструктора» и пустотелых «бабашек». Предполагается, что развивающая рефлексия, инициируемая взрослым в конце мероприятия, будет протекать в режиме «детско-взрослых разговоров».

Добавим, что и «бабашки» и «ростовой конструктор» являются дорогостоящими *ремейками* западных методик, органично стимулирующих позитивное развитие индивидуализма. Что не умаляет их специфическую психолого-педагогическую ценность для отечественной педагогической практики, но создаёт фоновый контраст выдающимся идеям Е.Е. Шулешко, столь гармонично сочетавших в себе внешнюю непритязательность с доступной рукотворностью и глубочайшей гуманностью.
