

В заключение подчеркнем, что кейс-метод преимущественно используется в практике профессионального образования (юридическом, экономическом, бизнес-образовании) и не может быть прямо перенесен в школьное обучение. Однако метод обнаруживает свой высокий потенциал в обучении учащихся средних и старших классов школы (в том числе при обучении иностранному языку) при соблюдении определенных условий и соответствующих требований, а также поэтапной технологии реализации. Применение кейс-метода способно значительно развить коммуникативные навыки обучающихся, помочь преодолеть языковой барьер при общении на иностранном языке, развить социокультурную и лингвистическую компетенции, а главное — кейс-метод выступает как средство не только обучения, но и становления личности обучающегося, развития его учебной мотивации и формирования нравственной позиции.

The article considers results of the theoretical and empirical research of the case technology application efficiency in the practice of the English language training in conditions of additional education.

Keywords: case method, training technology, additional education, motivation, language competence, moral position, language personality.

Список литературы

1. Григорович Л. А. Педагогика и психология / Т. Д. Марцинковская, Л. А. Григорович. — М. : Гардарики, 2009. — 540 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — 7-е изд. — М. : Изд-во ЛКИ, 2010. — 264 с.
3. Темина С. Ю. Кейс-метод: активное обучение принятию профессиональных решений / С. Ю. Темина // Среднее профессиональное образование. — 2010. — № 1. — С. 44–46.

В. М. Букатов

Дидактические игры — расстояние до иллюзий («теория действий» П. М. Ершова о проблемах ученической субъектности и негативизма в современном образовании)

Один и тот же игровой прием обучения у одного учителя получается на самом деле игровым, а у другого нет. Сообщение учителем «учебной цели» у некоторых учеников вызывает негативизм, и они сразу отказываются от игровой деятельности. В психолого-педагогических причинах подобных казусов помогает разобраться режиссерская «теория действий», созданная П. М. Ершовым (1910–1994).

Ключевые слова: «теория действий», театральная режиссура, ученическая субъектность, негативизм, дидактические игры, психология игры, школьный урок.

На уроке все удачные игровые ситуации похожи друг на друга захватывающей всех радостной импровизационностью, неожиданностью, азартом. Они делают каждый урок неповторимым. А все неудачные ситуации схожи друг с другом какой-то своей дежурной предсказуемостью — и для учителя, и для учеников. Порой многим дидактическим приемам огульно приписывают-

ся игровой характер, невзирая на то, что самим ученикам этот прием игровым никогда не казался и казаться не будет. Благие дидактические устремления, сталкиваясь с реальностями школьной жизни, слишком часто оборачиваются неискренностью.

Формально обучение в наших школах коллективное. Но реально оно осуществляется в режиме *парной педагогики*. Весь класс как бы разбивается на многочисленные изолированные пары общения: ученик — учитель. В условиях парной педагогики, которая обеспечивает учителю *доминирующее положение*, сохранять и утверждать свое право на уникальность (или *субъектность*) ученику очень трудно [3, с. 203].

Когда на уроке царит парная педагогика, то многие формы деятельности (и в первую очередь — игровые) оказываются за порогом школы. Они становятся внешкольными: там — *настоящая* жизнь и *настоящая* игра. Почему же не на уроке? Практика показывает: чем яснее и (или) серьезнее учебные цели, оглашаемые учителем перед организуемой на своем уроке дидактической игрой, тем *менее симпатичными* начинают выглядеть в глазах учеников даже самые привлекательные «игровые действия». И, наоборот, вопреки дидактическим иллюзиям методистов и многих учителей ученики легко и даже с удовольствием начинают совершать во время урока предлагаемые им действия, цели которых не оглашены. Особенно если эти действия связаны с двигательной активностью и по своему содержанию неожиданны для обучаемых, то есть их дидактическая записка неочевидна или «неузнаваема» [5, с. 23]. Почему же учебная (дидактическая) цель, оглашаемая всему классу перед заданием, становится непривлекательной для многих учеников (а в подростковом возрасте — для очень многих)?

Безропотная объектность или прорезающиеся зубки субъектности?

Уже в дошкольном возрасте дети узнают специфический вкус субъектности — собственного целеполагания, планирования, хозяйской самостоятельности. Ситуационно они очень и дорожат своей субъектностью, и стремятся к ней, вот только она у них то и дело почему-то улетучивается, исчезает или теряется. Зато, столкнувшись с *чужой целью*, они тут же вспоминают о *своей собственной субъектности*. Появившись в дошкольном возрасте, подобные ситуационно-поведенческие *зигзаги* детской субъектности начинают с особой скоростью набирать силу на школьных уроках, которые создают им вполне «тепличные условия».

Для многих школьников отказ от произносимой педагогом «учебной цели» становится ситуационно-повторяющимся способом возвращения, обретения, углубления ощущений своей субъектности. Известно, что некоторые школьники склонны заранее отказываться от любой учительской — то есть «чужой» — цели, к которой при другом раскладе (или при других обстоятельствах) они, вполне возможно, приступили бы с явным интересом, энтузиазмом и удовольствием.

Услышанная учеником из уст учителя цель предстоящей деятельности, по сути, низводит его субъектность к тривиальной *объектности*. Для субъекта, уверенного в своей субъектности, в этом нет ничего особенного и страшного, и он легко справляется с этой кажущейся угрозой. Иное дело — подросток, он неопит, и в ситуации школьного обучения до уверенности в своей субъектности ему еще далеко. Ребенок может физически ощущать, как направленная на него цель приравнивает его к бездушному предмету, к вещи, функция которой — хорошо служить субъектным желаниям человека. Перед учеником как бы возникает выбор: овеществиться и безропотно выполнять задуманное учителем или показать прорезающиеся зубки своей субъектности [3, с. 202–204].

Многим учителям хочется, чтобы ученики выбирали первое, и в то же время все учителя знают, что таких учеников мало. Интуиция им справедливо подсказывает, что подростковый и юношеский негативизм хоть и возникает как явление естественное и неизбежное в ходе развития ребенка, но ничего хорошего ребенку не несет. Дело в том, что моменты негативизма являются моментами осознания себя как оппозиционного всему. Самосознание как бы заикливается на себе самом, попадает в плен слепого самолюбования. И учителя, конечно, правы в том, что такое самосознание не есть *восхождение к личности*, наоборот, оно может вызывать задержку в ее развитии.

Часто учителя от бессилия перекалывают всю ответственность на самих учеников, призывая их к тому, чтобы они управляли своими чувствами и эмоциями. Если эти педагогические призывы каждый из учеников будет воспринимать как очередные направленные на него цели, то они окажутся тем самым маслом, которое учителю не следует подливать в огонь, если он не хочет раздувать пожара.

«Теория действий» о целях поведения: масштабы и дистанции. Театральный теоретик, знаток «жизни человеческого духа», последователь учения К. С. Станиславского, автор знаменитой книги «Режиссура как практическая психология» П. М. Ершов, изучая природу и логику действия, убедительно показал, что любые цели (в том числе и интересующие нас — дидактические) можно рассматривать не только изолированно и не только в контексте действий, равных по субординации, но и в контексте последовательного ряда разномасштабных действий, в котором обнаруживается некая реальная целенаправленность индивида, личности.

«Ближайшая, совершенно ясная и очевидная цель может быть подчинена либо той, либо другой, либо третьей, более отдаленной цели, а любая из них, в свою очередь, подчинена какой-то еще более отдаленной, еще более общей цели. Эти общие цели обнаружить в отдельно взятом действии, как объективный бесспорный факт, обычно бывает трудно, а чаще всего даже невозможно. Они, эти общие цели, обнаруживаются — иногда с полной очевидностью — в последовательном ряде действий, как их единая целенаправленность» [7, с. 62].

В свою очередь, эту целенаправленность действий можно рассматривать в разных объемах, сохраняя и разномасштабность выявляемых ею целей, и их субординацию. «Говоря о целесообразности или нецелесообразности действий каждого человека, можно иметь в виду их соответствие или несоответствие целям разных дистанций: ближайшей, той, которая достижима немедленно или через 10 минут; той, которая достижима через час, два, три часа; через недели, месяцы, годы; той, наконец, к которой человек может стремиться всю свою жизнь. Эти цели “разных дистанций” не существуют независимо друг от друга. Малые (ближайшие) подчинены большим (более отдаленным), большие — еще большим, и т. д. Эти самые большие, самые отдаленные, можно таким же образом разлагать на меньшие, а их — на еще меньшие» [7, с. 70].

Все мы прекрасно знаем, что человек, как правило, осознает свои цели. Но цели какой дистанции? Самые малые (мельчайшие) обычно не осознаются, хотя объективно существуют (Ершов приводит высказывание И. М. Сеченова: «Невольные движения всегда целесообразны»). Осознание самых больших — чаще всего *иллюзорно*, то есть не соответствует целям, *реально преследуемым*. Какие-то из более или менее ближайших целей осознаются, какие-то — нет или осознаются опять-таки ложно. О подобной мозаичности умозрительно все, конечно, знают. Но на практике знание об этом постоянно передается забвению.

Когда учитель выполняет свою профессиональную обязанность — обучает школьников, то цели какой дистанции осознаются им? Насколько они подлинны (или иллюзорны)? Когда, в случае равнодушного поведения класса на уроке, он настаивает на своем, то отражают ли используемые им дидактические формулировки ту реальность его личных целей и устремлений, которые оказываются выражены в его поведении («последовательном ряде разномасштабных действий»), учениками часто очень умело считываемом?

Учитель ставит перед классом одну цель и готов отстаивать и ее необходимость, и свою откровенность. При этом он руководствуется осознанием (подлинным или мнимым) своих целей, находящихся на какой-то определенной и достаточно удаленной дистанции. А ученики, имеющие возможность видеть его поведение со стороны, могут выбирать (что чаще всего и предпочитают) другую дистанцию рассмотрения его учительских желаний и целей — дистанцию, более, на их взгляд, уместную. И обнаруживают они цель совсем иную.

В результате между учениками и учителем не складывается рабочего сотрудничества хотя бы потому, что каждая сторона чаще всего занята отстаиванием (а в минимальной форме — демонстрированием) правомерности своей позиции. И договориться они не смогли бы даже в том случае, если бы каждая из сторон владела специальной терминологией, отражающей все подобные тонкости целеполагания, поведения, общения.

Подозрение в мешке не утаишь. Теперь рассмотрим случаи, когда во время урока «учебная цель» предстоящей деятельности (в том числе и учебно-

игровой) педагогом *не произнесена*, но она легко просматривается учениками [2, с. 49]. В этой ситуации отказы учеников принимают менее острую форму, чем при оглашении учителем своей цели. Большая часть школьников в подобных ситуациях довольствуется вялотекущей конфронтацией, в которой различимы интересные типологические детали.

Непроизнесенная цель является для учеников *очевидной*, когда каждый из них уверен, что все в классе понимают ее однозначно, как если бы она была произнесена. Тогда у ребенка часто возникает подозрение, что его личные мотивы принятия этой цели становятся для других учеников столь же обнаженными, сколь и она сама, либо он начинает опасаться, что согласие с учительской целью явится откровенным признанием отсутствия в себе на данный момент целей более интересных и важных, то есть — отсутствия *субъектности*. Ни на первое, ни на второе подросток соглашаться часто не намерен. Зато, выполняя задание формально, с демонстрируемой неохотой или обороняясь от учительской цели более агрессивно, ученик пытается сбегать и укрепиться в ощущении своей непоколебимой *субъектности*, исключительности, сложности, *предполагаемой* непонятности для других.

Чаще всего отношение школьников к учительской цели определяется их представлением о степени *враждебности* — *невраждебности*, то есть о предполагаемом несоответствии учительской цели их собственным интересам [6, с. 525].

Чем задание сложнее, тем быстрее у учеников возникает впечатление чуждости (враждебности) цели этого задания. Сюда же можно отнести ситуации, когда цель, провозглашенную учителем, ученики пропустили мимо ушей. Потому что ее чуждость им видна априорно. Как известно, в темноте все кошки серы. Между учениками и учителем устанавливается рядовая школьная вялотекущая конфронтация, одной из причин которой является многомерность того, что именуется целью.

Ученические мотивации под режиссерским «мелкоскопом» поведения. Представим ситуацию, когда в середине урока русского языка в пятом классе учитель энергично и собранно предлагает: «А сейчас все встаньте!» Ученики явно встанут. Учитель продолжает: «И помашите руками». При этом если он и сам машет, то вслед за ним замашут и ученики. И многие — с явным удовольствием.

Дидактичность цели в простом задании — помахать руками — в контексте урока русского языка оказывается для школьников *не усматриваемой*. И каждому из учеников совершенно очевидно, что она *для всех* равно неизвестна, равно таинственна. Такое равенство позволяет ученикам, не стесняясь учителя и стен класса, играть и перед самими собой, и друг перед другом.

Один увлекается поиском отгадки, чутко улавливая благоприятные условия для демонстрации своей догадливости. Другой с упоением демонстрирует смелость, выставив цель собственную, например, задеть руками соседа. Третий — хотя и задевает других так же, как и второй, но руководствуется не

желанием продемонстрировать соседям какое-то свое качество, а желанием испытать педагогическое терпение («Я знаю, что ты подумаешь»). Все его поведение как бы излучает вызов: он знает, что цель, вкладываемая им в заданное учителем движение, неуместна, но настаивает на ее игровой возможности. И если в классе действительно игра, то учитель ничего ему не сделает! Все присутствующие, махая руками, явно уверены в своей неповторимости, *субъектности*. И на этом этапе это главное.

Среди учеников, безусловно, могут быть и такие, кто, столкнувшись с непроницаемостью учительской цели в задании, начинает интересоваться: а зачем? Бывалый учитель, конечно, пропустит это мимо ушей. И чаще всего будет прав, потому что подобные вопросы являются либо невольной проверкой учительской стойкости, либо свидетельством неуверенности в себе спрашивающего, недоверия своей способности выдвигать собственные цели. В первом случае учительские объяснения неуместны, во втором — вредны. Если же учитель поддается искушению ответить на заданный вопрос, то он очень скоро начинает чувствовать, что инициатива уходит из его рук — а значит, игра, запланированная на уроке, может и не состояться.

Итак, класс машет руками кто во что горазд, и все увлечены — каждый своим. Следующий этап. Учитель: «А теперь машите руками так, чтобы было понятно, в кого вы превратились: в орла, в комара, воробья или курицу». Такая *поправка-цель* быстро принимается учениками, потому что, во-первых, делает махание более осмысленным и интересным. А во-вторых, возникает некая упорядоченность, необходимая для разгадки *тайны* соседа-сверстника. Набор известен всем, но кто кого выбрал? Ученик видит, как соседи и справа, и слева явно вносят какие-то изменения в свои движения руками, и если он сам на это с интересом смотрит — значит, и на него кто-то может смотреть с интересом. Все наполняется уверенностью, что вокруг есть и кому отгадывать, и кому загадывать [4, с. 41]. Потом в своей тетради каждый ученик записывает названия предложенных учителем летающих существ, но кроме того, в кого превратился сам, и записанное изменяет по падежам. Закончив склонять, все по просьбе учителя начинают проверять правильность своих записей, подходя к тем, кто превращался в эти существа, и в случае необходимости вносят исправления.

Дидактическая игра на уроке: один в поле не воин. Теперь сравним две ситуации на уроке, которые невзыскательные учителя одинаково расценивают как игровые. Одна — к доске вызывается ученик, который *должен* махать руками, а сидящие за партами остальные ученики *должны* отгадывать, кого это он вздумал изображать. Вторая — и превращаются, и одновременно отгадывают все без исключения. Первая ситуация более дидактична, и ее игровой характер явно более хрупок, менее живуч. Игровой же характер второй ситуации более комфортен, прочен, долговечен.

Если в классе наработаны деловые взаимоотношения между учениками — они доверяют учителю и на уроке легко и быстро устанавливается ат-

мосфера рабочей открытости и добровольности, — то тогда первая ситуация по самочувствию учеников будет приближаться ко второй. Если же такие отношения в классе не установились и не укрепились, то сама ситуация вызывания одного из учеников-подростков к доске уже очень серьезно препятствует возникновению подлинной игры.

Ясно, что «учебные цели» каждой последующей ступеньки задания становятся для учеников все более очевидными и дидактичными. Но это уже не вредит, а даже, наоборот, укрепляет игровую атмосферу деловыми связками. Один из секретов этого в том, что прежде умерщвляющая дидактичность теперь открывается участниками не равнодушными, а уже увлеченными возникшим действием, открывается изнутри и как бы самостоятельно.

Удачное проведение дидактической игры открывает ученикам учебный материал как нечто формирующее и активизирующее их деятельность. Дидактическая игра позволяет самовыражающимся ученикам ощутить *резонанс сочувствия* сверстников, обнаружить новые грани своего *единения*, обнаружить себя как *сверстников-единомышленников* [1, с. 76].

Игровые задания на уроке, как и традиционные детские игры, оказываются необходимым подспорьем в формировании у сверстников представления о своем поколении, которое освобождает их (в большей или меньшей степени) от гнета «мировой розни» (Вл. С. Соловьев).

One teacher's same gaming technique of training comes out as an actual game, but another teacher fails. A teacher's *educational purpose* message provokes some students' negativism, and they refuse the game activity at once. P. M. Yershov's (1910–1994) stage director *theory of actions* helps to understand psychological and pedagogical reasons of such incidents.

Keywords: theory of actions, stage direction, student's subjectivity, negativism, didactic games, game psychology, school lesson.

Список литературы

1. Букатов В. М. Интерактивные технологии обучения: появление, характеристики, признаки и функции / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2014. — № 4. — С. 73–80.
2. Букатов В. М. О конгруэнтности педагога, его «защитных мотивах», коварных «меча-кладенцах» и повседневной «режиссуре урока», или Как учительская самоактуализация может помочь ученикам избавляться от своей гиперактивности и негативизма / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2015. — № 1. — С. 48–64.
3. Букатов В. М. Открытый урок: о трех «золотых правилах» и одном из «бермудских треугольников» учительской подготовки / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2012. — № 3. — С. 199–209.
4. Ершова А. П. Актерская грамота — подросткам / А. П. Ершова, В. М. Букатов. — Ивантеевка, 1994. — 160 с.
5. Ершова А. П. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо/игровых технологий обучения школьников : пособие для учителей физики, математики, географии, биологии и химии / А. П. Ершова, В. М. Букатов. — СПб., 2013. — 240 с.
6. Ершов П. М. Скрытая логика страстей, чувств и поступков / П. М. Ершов. — Дубна, 2009. — 712 с.
7. Ершов П. М. Технология актерского искусства / П. М. Ершов // Собр. соч. : в 3 т. — Т. 1. — М., 1992. — 288 с.