

Сыграем на "Бис!"?

(О режиссуре урока и актерском мастерстве преподавателя)

Один из моих бывших школьников (выпускник механико-математического факультета МГУ) сказал недавно, что они, т.е. ученики физико-математических классов СУНЦ МГУ, совершенно не воспринимали, **что** им говорили на уроках химии, но было интересно, **как** мы это говорили. Оказывается, содержание наших уроков химии не затрагивало интересы учеников выпускных классов, уже выбравших для себя математику и физику. Весь интерес к химии держался лишь на интересе к "химикам" (те уроки мы вели вместе с Е.А.Менделеевой).

После этого признания я стал внимательнее наблюдать за реакцией класса на мое поведение. И сделал "открытие", суть которого хорошо известна многим учителям со стажем.

Представьте себе типичную ситуацию: первый урок в химкабинете. Раз в моем кабинете — значит, школьники приходят ко мне, а не я к ним. Школьники медленно тянутся на урок, еще заметно сонные (наша школа — интернат, жилой корпус соединен с учебным, и они действительно проснулись недавно). Их встречает сидящий за столом учитель. С трудом сдерживая зевоту (мне до школы ехать полтора часа), учитель (т.е. автор — В.З.) медленно встает, бредет к доске (2 шага) и начинает урок. Класс так и не "просыпается" — одинаково сонно встречая и самостоятельную работу, и яркие пиротехнические эксперименты.

Через неделю — снова тот же класс на первом уроке. Ребята располагаются в кабинете, его хозяин в это время копошится в лаборантской. Через несколько секунд после звонка с радостным криком: "Кто не спрятался — я не виноват!" из лаборантской в химкабинет врывается учитель с подносом колб и пробирок. Пробегая через весь кабинет к шкапам за дополнительным штативом, учитель сообщает направо и налево: "Тех, кто уцелеет после показа экспериментов, уж точно уморю страшной самостоятельной работой!". В результате класс встречает аплодисментами каждое изменение цвета раствора в колбе и дружным хором указывает на "опечатки", допущенные на доске.

Общий вывод — эффективность урока сильно зависит от степени взаимного реагирования учителя и учеников друг на друга. Ничего не меняя в содержании урока, учитель может своим поведением либо "усыпить", либо "завести" класс. Конечно, "заведенный" класс уже не позволит расслабиться, но работать с ним гораздо приятнее, чем с безразлично-сонным.

В определенном смысле большинство проблем, возникающих на уроках, сводятся к двум — либо нас, учителей, школьники не хотят или не могут слушать, либо они старательно слушают нас, но не понимают. Отчужденность и непонимание можно преодолевать методом проб и ошибок, а можно — обратиться к опыту представителей "смежной" профессии. Если учитель, так и не научившийся находить оптимальный контакт с классом, может спокойно доработать до пенсии, то **театр**, не имеющий контакта со зрителями, существовать не может. Для актеров и режиссеров умение "завести" зрителя — вопрос выживания. Поэтому использование школьным учителем и преподавателем вуза проверенных практикой театральных приемов резко повышает эффективность занятий, способствует росту популярности педагога.

К сожалению, многие уроки оказываются на самом деле лишь **ритуалом**, когда учитель делает вид, что учит, а смирные дети делают вид, что учатся. При этом отсутствует **общение** — **взаимное реагирование**; оно воспринимается как возмутительное нарушение ритуала.

Настоящий преподаватель стремится осуществить в первую очередь неритуальный, эффективный урок — учебный процесс на основе общения. Выше уже упоминалось, что профессиональный преподаватель должен обладать актерскими и, что еще важнее, режиссерскими навыками. Театральная педагогика (артистическое мастерство и режиссура) соединены с педагогикой школьной в книгах П.М.Ершова, А.П.Ершовой и В.М.Букатова [6, 7]. Ниже изложены основные положения этих книг.

Реальная **цена урока** определяется характером общения учителя и учеников. При планировании урока-общения желательно забыть формулировки типа: "Учащиеся *должны* усвоить, запомнить, выполнить, сказать, понять...". При таком планировании, когда *только*

учитель знает, что "нужно", "хорошо", "интересно", неизбежна *позиционная борьба* (т.е. выяснение отношений) вместо делового общения, удаление из класса "непослушных" учеников. Реальная **подготовка урока** реже всего проходит по схеме: определение цели ⇒ постановка задач ⇒ выбор методов ⇒ подбор заданий и упражнений. Этой дидактической цепочкой лучше проверять уже интуитивно сложившийся в уме урок (см. выше).

Замысел урока включает:

- 1) Представление о том, на что будет направлено *главное усилие учителя*, в каком задании оно проявится в наибольшей степени и возможно вызовет необходимый поворот в понимании темы учениками, на что будут прямо или косвенно работать все задания урока. Это близко к определению *цели*, но менее формально.
- 2) Представление о том, *какая работа необходима перед главным заданием*, чтобы оно выполнялось учениками с интересом.
- 3) Какие задания потребуются учителю для развития *нового интереса*, с которым столкнутся ученики.

Признак удавшегося урока — деловое ощущение учеников, что они научились чему-то новому для себя. Эти положительные эмоции совсем не обязательно должны быть словесно сформулированы.

После удачного урока у школьника складывается "образ" нового чувства: "Я раньше не мог (не знал), а теперь могу (знаю)".

Предположим, что интересный урок подготовлен. Кстати, "театрально-режиссерский" подход вовсе не означает, что традиционный план-конспект урока стал лишним — грамотно сделанная шпаргалка всегда придает уверенность. Осталось этот урок интересно провести. Тот интерес, с которым урок подготовлен, обязательно должен *проявиться в поведении самого учителя*.

В класс входит *сильный*, уверенный в себе учитель. Он сильный, потому что обладает богатством, которым может поделиться с учениками. Он может спокойно ходить или сидеть — распоряжаться пространством класса. Если педагог потратил минуту на то, чтобы, не смущаясь присутствия учеников, спокойно выбрать, откуда ему начать говорить, "взвесил" и оценил, что здесь было до его прихода и что надо изменить, чтобы ученикам было удобно работать с материалом его предмета, то это обычно читается, как деятельность явно уверенного человека по приспособливанию условий к себе, а не себя к условиям.

Учитель знает, что он "принес" в класс интересный урок, и готов *помочь* ученикам получить новые знания. "*Помочь кому-то трудиться зачастую гораздо труднее, чем все сделать самому. Именно труд помощника и требуется от учителя, вставшего на позиции педагогики доверия*".

Интрига начинается с первых слов учителя. При этом реальная цель может резко расходиться с произносимым текстом. "*Речь учителя становится интересной, когда смысл слов умышленно не соответствует способу словесного действия, которым он пользуется, произнося слова*." Пример *приказа* — "Ой, как мне скучно без журнала" (ученики легко расшифровывают, что его нужно принести). Типичная фраза В.З.: "А сейчас будет жуткая и страшная контрольная!" — *ободрение*. При этом нередко класс отвечает тем же тоном: "А тазики для слива крови приносить?"

"В ситуации, когда ученики решают трудную задачу, учитель может существенно облегчить их поиски, включая в свою речь обертоны действия *ободрять* (оно противоположно действию *одобрять*). В оттенках этого действия просвечивает то, что люди называют добротой. *Добрые глаза — это ободряющие глаза. Не одобряющие, а ободряющие, то есть ждущие чего-то хорошего, правильного от того, к кому обращены*. Добрый голос — это голос поддержки, которая начинает ощущаться, когда звучание речи с более низких нот переходит к более высоким, а губы слегка "вытягиваются в трубочку". Такое звучание голоса всегда свидетельствует, что в состав подтекста речи входит либо само воздействие *ободрять*, либо его оттенок."

Показательна реакция сильного учителя на неповиновение — недоуменное удивление: "В чем дело? Меня не поняли?? Не может быть!!!". Но сила должна быть *дружественной* — учитель уверен в общности интересов его и учеников (на данном уроке).

Ученики почти всегда "покупаются" на самоуверенности учителя, если только тот не проявляет сразу враждебности.

Далее следует *наступление* сильного учителя — взятие на себя инициативы общения, завоевывание позиции помощника, но не командира. Если ученики восприняли учителя враждебно и ушли в глухую оборону (это случается, если инициатива взята учителем "с избытком"), то продуктивная работа невозможна, возможен лишь ритуал урока. **Наступление в расшумевшемся классе** не должно менять *деловую* цель на *позиционную* ("Как вам не стыдно!"). Лучше продемонстрировать то, что интересно и легко доступно для понимания с последующим поднятием уровня сложности заданий. С этой целью наступающий учитель интенсивно *добывает информацию* о классе в первые минуты урока, *пристраиваясь* к тем ученикам, которые могут создать наибольшие проблемы. Стиль общения — "приветливое любопытство".

В театральной педагогике *пристройка* — внешне выраженное приспособление к предстоящему или текущему действию; в ней слиты и внимание, и работа мускулатуры, и непрерывное реагирование. Пристройка может быть "сверху", "снизу" или "наравне". Пристройка сверху рождается уверенностью в своей силе, снизу — желанием приспособиться к более сильному партнеру. Пристройка "наравне" выражается в явном отсутствии пристройки; это способ взаимного общения равных, уверенных в себе и окружающих. Сильный педагог уверенно делает то, что считает нужным, легко используя время и пространство. Общая рекомендация — *пристраиваться к классу в целом — сверху, а к каждому ученику по отдельности — либо наравне, либо снизу*.

"К классу в целом — сверху" означает, что на уроке учитель — лидер, владеющий инициативой. При этом, если рассматривать только отношения "учитель-класс", то граница между лидером и срывающимся к истерическим одергиваниям командиром оказывается неуловимо тонкой. Однако, если даже самые грозные слова типа: "Сейчас же успокоились!" сочетаются с немедленной помощью в ответ на растерянно-вопросительный взгляд ученика, не понявшего задание (индивидуальная пристройка — наравне или снизу), то учитель будет воспринят именно как лидер.

Кокетство перед классом, выражающееся в хроническом многословии учителя, может привести к *позиционной* борьбе ("Мне хочется, чтобы они меня любили"). Сохранению *делового* общения способствует принятие учеников такими, какие они есть, уважение к их проблемам, готовность к неравномерной работе класса.

Обычно любому взрослому нравится ребенок, который в "частном" общении со старшими или сверстниками высказывает неожиданные мысли, ведет себя свободно, "не лезет за словом в карман". Но такое же поведение того же ребенка во время урока многие учителя воспринимают как враждебное по отношению к себе. Ложно понимаемая *дисциплина становится катализатором обоюдной враждебности* учителя и учеников.

Враждебно настроенный сильный педагог обычно стремится добыть "компрометирующую" информацию о классе, ограничивая собственную "выдачу":

— Да-а, Сидоров, у тебя и по другим предметам дела неважные. — Учитель листает журнал.

— А вот через пару недель у некоторых ленивых учеников положение может еще больше ухудшиться...

— Контрольная? Придет время — узнаете. Но кое-кому не поздоровится...

Дружественность учителя может стать чрезмерной, если помощь становится излишней. Настоящее удовлетворение ученики получают от того, чего они сами добились. Следует помнить, что дружественность в сочетании с большей выдачей информации по сравнению с ее добыванием воспринимается учениками как слабость учителя ("обильное словоизлияние").

Несколько правил поведения сильного дружественного учителя в сложной ситуации:

- 1) Не начинать с категорических требований.
- 2) Предоставлять выбор.
- 3) Предлагать действия, в которых взрослый может оказаться желанным помощником.
- 4) Искать поводы для взаимного соревнования.
- 5) Превратить задание в игру с неожиданным концом.

В уроке важен не только **темп**, но и **ритм**. Стремление во что бы то ни стало обеспечить нужный темп "прохождения программного материала" провоцирует небрежность

учеников и поверхностное понимание ими этого самого материала. Если учитель, пытаясь спасти урок от "затянутости", наращивает скорость, он "убегает" один, оставляя позади зевающих, ничего не понявших учеников.

Ошибки тормозят темп. Но если класс имеет возможность остановиться и разобрать их, возникает *рабочий ритм урока*, сплачивающий учеников вокруг задания. Ритм, в отличие от темпа, задается не учителем, а учениками; он соответствует их способностям и обеспечивает развитие последних. В старших классах труднее "спровоцировать" учеников на формирование ритма урока, но эффективность занятия возрастает очень сильно.

Темпоритм парадоксален. Близкие цели обычно связаны с темпом, дальние — с ритмом. Учителя не любят отступать от программы, опасаясь, что не успеют ее пройти. Но на самом деле программа будет освоена, если ученики на уроках сталкивались не с ней, а с *препятствиями* на пути ее освоения. Препятствия у каждого свои, их невозможно запрограммировать. *Ситуационно импровизируемое учителем и учениками преодоление препятствий (ритм) дает по-настоящему глубокие знания.* При этом, как ни странно, программа обычно проходит быстрее, поскольку всегда находятся более легкие для всех темы. Замена приоритета темпа ритмом в некоторой степени осуществляется системами программированного, в том числе компьютерного обучения (индивидуальный темп прохождения темы).

Урок должен быть срежиссирован так, чтобы *учитель воспринимался, как положительный герой.* Но вспомним — во многих фильмах и спектаклях симпатии зрителя оказываются на стороне явно "нехороших" типов, а к "пламенным борцам за счастье" мы относимся прохладно. Дело в том, что не каждый "сценарно-положительный" герой вызывает желание общаться с ним "вживую". Большой знаток культуры Востока, донесший ее до западного читателя, Алан Уотс (A. Watts) писал [36, с.125]: "Подлинный человек не является образчиком добродетельности, педантом или блюстителем нравов. Он понимает, что некоторые несовершенства так же необходимы для подлинной человеческой природы, как соль для приготовления вкусного блюда. С подчеркнута праведными людьми невозможно жить, потому что они полностью лишены чувства юмора, не позволяют всесторонне проявиться своему человеческому естеству и подвергают опасности себя и других, не осознавая собственной тени. Как и все назойливые ханжи, они пытаются поместить мир в прокрустово ложе линейных предписаний и совершенно не способны пойти на разумный компромисс."

Еще одно важное замечание. Известный американский проповедник, священник и психолог Джон Пауэлл предостерегает от "игры в положительного героя" [23, с.23]:

"Самое печальное следствие жизни под маской заключается... в том, что мы лишаем самих себя настоящего, подлинного контакта с реальным миром и с другими людьми, в руках которых находятся ключи к достижению нами большей зрелости и полноты жизни. Когда человек в жизни прибегает к исполнению какой-то сложной роли или надевает ту или иную маску, он тем самым лишает себя *возможности возрастания как личности.* Мы просто перестаем быть теми, кто мы есть, и лишаем себя атмосферы, необходимой для роста. Мы просто исполняем некую роль на сцене. И когда занавес опускается после очередного данного нами представления, становится очевидно, что мы ничуть не стали взрослее, а остались такими же, какими были в начале действия."

Как это ни покажется странным, учителю всегда есть чему поучиться у своих учеников. Поэтому на уроке важно оставаться живо чувствующим аудиторию режиссером, но не посредственным актером в маске "хорошего учителя".

К сожалению, "актерско-концертный" стиль ведения урока провоцируется всевозможными проверяющими, которые присутствуют на уроке в качестве зрителей, но не учеников.

"Учитель, возвышающий *себя*, умело демонстрирующий *свои* достоинства, создает впечатление необыкновенно интересных, "блестящих" уроков. Он наслаждается всеобщим вниманием присутствующих. Для того, чтобы покорить аудиторию, он должен и уверенно ориентироваться в излагаемом материале, и подавать его с выдумкой, неординарно. Такими уроками и учителями, как правило, гордится школа, район, область. Этот педагогический стиль ведения занятий можно назвать "концертно-солирующим". Бесспорно, что ученикам гораздо приятнее и полезнее присутствовать на уроках учителя, работающего в этом стиле, чем на уроках учителя, непрерывно всех "ставящего на место".

На самом же деле "сольный концерт" учителя на уроке, как и авторитарное стремление всех "поставить на место", является способом увеличения дистанции между собой и учениками — разница состоит в том, что учитель не унижает учеников, а возвышает себя.

Именно учителя-солисты чаще всего становятся по итогам показательных уроков-концертов "учителями года". Такое впечатление сложилось у меня в результате работы на финале конкурса "Учитель года" в качестве члена жюри. Пропаганда подобного стиля работы органами образования подчеркивает дистанцию между учителями "рядовыми" и избранными администрацией на роль "образцовых". Проверяющим нравится поведение учителя, и они автоматически переносят его на учеников. Но школьники на уроках-концертах тоже обычно присутствуют в качестве зрителей, а не учащихся, т.е. учащихся себя.

Что нужно делать учителю, чтобы стать обаятельным положительным героем?

1) *Герой* всегда в чем-то *заинтересован*, о чем окружающие легко догадываются по его *мобилизованности*. Один его сосредоточенный, собранный вид уже дает ученикам ощущение ценности времени и важности выполняемой работы. Подчеркнуто спокойный до равнодушия персонаж не бывает положительным героем.

Традиционная ошибка — мобилизация лишь для наведения порядка и тишины, и ведение самого занятия в расслабленном состоянии. Мобилизация к наведению дисциплины в сочетании с равнодушием к ходу урока обычно воспринимается комедийно (по законам сценического искусства). Вспомним типичный сюжет клоунады: клоун долго и тщательно устанавливает пирамиду из всевозможных предметов, расслабленно отворачивается от нее и тут же оказывается заваленным деталями рухнувшего сооружения.

2) Мобилизованность учителя убеждает учеников, что именно они интересны ему. *Учитель демонстрирует пристройки* к классу в целом и к отдельным ученикам.

3) Внимание к ученику и радость от общения выражается **легким весом** учителя. Это понятие достаточно очевидно — человек "взлетает" от радости и "тяжелее" от огорчения или мысли о предстоящем скучном труде.

Несколько комментариев в заключение.

Из театральной теории действий следует, что *наименее эффективным типом урока является лекция* (учитель говорит, ученики молча сидят и записывают). Даже старшие подростки и юноши не способны усваивать что-либо, просто слушая. Ритуал лекции легко выполняют лишь те ученики, которые уже научились *делать вид, что они слушают* и записывают. Лекция хорошо сочетается с последующими контрольными и экзаменами, если все они имеют чисто ритуальную, но не обучающую цель (избавление от нелюбимого предмета: прослушал — сдал). Лекция обладает реальным обучающим эффектом только в том случае, когда на ней обобщается материал, знакомый слушателям. Древняя китайская мудрость гласит: "Услышал — забыл. Увидел — запомнил. Сделал — понял."

В каждом классе есть примерно треть учеников, которые будут учиться хорошо почти независимо от методов работы учителя; плохие оценки они чаще получают за независимое поведение, а не за малые знания. Даже из авторитарной школы они могут выйти духовно здоровыми. Зато остальные 2/3 учеников нуждаются в хорошем учителе. И только от учителя зависит, получатся ли из них забитые исполнители-винтики или способные к творческому саморазвитию личности.

Театральные приемы в педагогике дают великолепные результаты, если при их использовании постоянно "включено" чувство меры. Если же педагог "переигрывает" или играет для себя, то урок из красивого спектакля превращается в "мыльную оперу".