

Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В.М.

Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя.

Библиотека педагога-практика

Главный редактор **Д.И. Фельдштейн**

Члены редакционной коллегии: *А.г. Асмолов, С.К. Бондырева, М.И. Кондаков, Л.Е. Курнешова, З.А. Малькова, А.И. Подольский*

Рецензенты: **Е. М. Торшилова**, доктор философских наук, зав. лаб. прогнозирования эстетического развития ИЦЭВ РАО; *В.А. Гуружапов*, канд. психол. наук, ст. научн. сотр. лаборатории новых технологий подготовки педагогических кадров Психологического института РАО.

Ответственный редактор *В.М. Букатов*, член-корреспондент Академии профессионального образования

Часть материалов этой книги опубликована в издании:

Ершова А. П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. – М., Воронеж, 1995. (Диплом II степени Министерства образования РФ по итогам конкурса среди книг по педагогике за 1995 г.)

Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В.М.

Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. - Изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 366 стр.
ISBN 5-89502-010-0 (Московский психолого-социальный институт)
ISBN 5-89349-051-7 (Флинта)

Совершенствование техники общения учителя с учениками и умение организовывать диалоговые формы обучения находятся в центре тщательного анализа различных педагогических ситуаций школьных будней. При анализе используются идеи режиссерской *теории действий*, разработанной последователем «системы Станиславского» П.М. Ершовым.

Целостное изложение общей стратегии профессионального поведения учителя, переплетенное множеством практических рекомендаций, делает книгу интересной и полезной для учителей, методистов, психологов, исследователей.

ББК 88.8

ISBN 5-89502-010-0 (Московский психолого-социальный институт)
ISBN 5-89349-051-7 (Флинта)

© Ершова А.П., Букатов В.М., 1997
© МПСИ, 1998, с изменениями

Обращение к читателям

Перед вами книга не совсем обычная. Перелистывая ее, вы сразу заметите использование разных шрифтов. Такой прием мы решили использовать потому, что каждая глава книги включает очерки, совершенно разные по стилю изложения, что неминуемо потребует разных стилей чтения, смены читательских установок. Как сигнал к этой смене и возникает новый шрифт. Почему книга имеет такое построение? Коротко объясним это.

Основой книги является изложение П.М.Ершовым ряда положений его «теории действий», которая представляет собой новую ступень в развитии идей теории актерского искусства выдающегося деятеля русского театра К.С.Станиславского. Мы, соавторы П.М.Ершова — педагоги-исследователи А.П.Ершова и В.М.Букатов — в своей практической и научной деятельности неоднократно убеждались в том, что положения «теории действий» являются ценными и полезными не только для актеров и режиссеров, которым Ершов первоначально адресовал свои книги «Технология актерского искусства» (1-е издание: М., 1959) и «Режиссура как практическая психология» (М., 1972). Первая из названных книг была посвящена сугубо профессиональному рассмотрению конкретности человеческих действий, составляющих их «ступеней» (естественных в жизни и обязательных для воспроизведения на сцене), каждая из которых отражает единство физического и психического, материального и духовного начал в поведении человека.

Вторая книга имеет подзаголовок «Взаимодействие людей в жизни и на сцене». В ней, решая проблемы режиссерского искусства, Ершов изложил оригинальную систему параметров, позволяющую «измерять» (фиксировать) разнообразные случаи взаимодействия людей или моделировать их реальное протекание. В работе, первоначально задуманной как прикладная, автор дает подробную картину всевозможных вариантов взаимоотношений между людьми. И каждый из читающих в соответствии со своим жизненным опытом, установками и увлечениями делает интересные открытия, приходит к неожиданным для себя выводам, находит полезные советы, рекомендации, наблюдения. Такое построение книги обеспечивает ей большой запас актуальности, вызывает желание вернуться к перечитыванию вновь и вновь.

«Режиссура как практическая психология» быстро завоевала признание не только у режиссеров, но и среди педагогов, юристов, социологов, врачей, политиков — всех тех, кому знания в области закономерностей межличностных отношений жизненно необходимы. Такие учителя, как Л.К.Филикина, С.Л.Рябцева, известные в педагогической среде по неоднократным публикациям, например, в «Учительской газете», отмечают, что книги П.М.Ершова для них являются настольными. Но, к сожалению, нельзя не отметить, что число учителей, читавших труды П.М.Ершова, пока еще невелико. Одной из причин этого, на наш взгляд, является своеобразие стиля Ершова и в постановке проблем, и в их рассмотрении. При поверхностном, беглом чтении его работ может сложиться впечатление, что автор увлекается абстрактным теоретизированием. Однако при чтении неспешном, с проникновением в суть, возникающем при постоянном обращении к собственному опыту для наполнения жизненной конкретикой кратких, часто даже афористических формулировок Ершова, читающий неминуемо открывает для себя «чарующие глубины» этих книг, которые, едва появившись, моментально становились библиографической редкостью.

Обсуждая структуру данной книги, мы — соавторы Ершова — решили сохранить для учителей и стилистическое, и театрально-тематическое своеобразие его изложения. И хотя текст, им написанный, по сравнению, например, с книгой «Режиссура как практическая психология», является явно приближенным к читателю-педагогу, его содержание все же гораздо шире привычных профессиональных проблем учителя. И эта широта хотя и создает для учителя-читателя трудности в освоении, безусловно, помогает ему расширять кругозор и совершенствовать профессионализм.

Конечно, структура книги значительно упростилась бы, если бы мы, по предложению самого Ершова, согласились просто пересказать его идеи и положения.

Но такое упрощение во многих случаях приводило бы к обеднению содержания, обеднению, с которым учителя сталкиваются и без того достаточно часто.

Чтобы поддержать и направить читательские усилия учителей, мы будем сопровождать текст Ершова (напечатанный наиболее крупно) своеобразными очерками-«комментариями», в которых учителя могли бы находить примеры возможного педагогического использования идей театральной теории. Необычность книги, собственно, и заключается в том, что две трети ее составляют такие комментарии.

Мы понимаем, что многим читателям пользоваться комментариями будет непривычно. Это связано с перелистыванием страниц, с поиском ссылок, внимательным чтением сносок. Авторы нередко намеренно отвлекают читательское внимание на как будто бы необязательные побочные экскурсы, которые, однако, иногда будоражат мысль, воображение, интересы и невзначай приводят читателя к пониманию каких-то его собственных проблем, помогают связать прежде казавшиеся разрозненными представления, что ценно даже в том случае, если они не имеют прямого отношения к авторским рассуждениям.

Из всего разнообразия способов комментирования мы выбрали вариант достаточно простой: очерки-«послесловия» и (или) очерки-«предисловия», сопровождающие материал П.М.Ершова в каждой главе. В самих очерках содержатся два вида комментариев. Оба они включают и практические, и теоретические примеры, советы, разъяснения, но в одних очерках стилистический акцент делается на теории (тексты этих очерков напечатаны особым, рубленным шрифтом), а в другом акцент делается на практике (они будут набраны шрифтом тем же, что и Введение). Обычно учителя, зачитываясь гладкописью практических примеров, в итоге ощущают необходимость раскрытия соответствующей теоретической базы, «фундамента», а после чтения теоретических статей вздыхают — дескать, все понятно, но как эта теория выглядит на практике, представить не можем. Мы постарались избежать этого недостатка. В главах предлагаемой книги читатель найдет очерки и пояснительно-теоретические, и пояснительно-практические. Если учитель-читатель впервые знакомится с «теорией действий», то он, вероятно, начнет чтение с очерков пояснительно-практического характера. Учителя, уже знакомые с нашими работами, скорее всего, чтение каждой главы будут начинать с основного текста или с комментария теоретико-педагогического — это поможет им в решении проблем, возникающих в процессе практического применения «теории действия».

Какой бы «маршрут» ни избрал читатель, путешествуя по этим страницам, мы надеемся, что это путешествие не будет поверхностным и однообразным, и что, возвращаясь к этой книге вновь, учителя всякий раз будут делать для себя неожиданные открытия.

Во время работы над книгой Красноярский краевой институт усовершенствования учителей осуществил рабочую публикацию материалов четырех глав¹. Авторы благодарны Е.Е.Шулешко, согласившемуся быть ответственным редактором тех публикаций, за интересные замечания и весьма полезные советы по структурной организации материалов книги.

*А. П. Ершова
В. М. Букатов*

¹ Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение и режиссура воздействий на уроке: | В 7 вып. | . - Красноярск, 1989-1991. - | Издано 4 вып. | .

Введение

(1) Почему так бывает: учитель готов к уроку, полон интересных замыслов, предвкушает, как он вместе с ребятами будет их осуществлять, но... Урок начался, урок кончился, а класс остался равнодушным, вяло реагировал на все то, что с энтузиазмом предлагал учитель. Или другая ситуация: ребята вроде бы заинтересованы, хорошо отвечают, а результаты контрольных работ ужасны — прочных знаний нет и в помине. Или такая хорошо знакомая всем учителям картина: на уроке обсуждается интереснейшая тема, но какая-то группа учеников в работе не участвует, они мешают всем остальным. Учитель, конечно, отвлекается на них, звучат враждебные нотки с обеих сторон, темп урока падает, материал комкается. Еще один пример неудачи: учитель видел, как его коллега с помощью игрового упражнения за несколько минут преобразил детей в классе. Смолкли разговоры, шеи вытянулись — все внимание на учителя, чтобы не пропустить чего-то интересного у доски. Упражнение было нехитрое, то, что при этом говорил коллега, учитель запомнил, и на ближайшем уроке в другом классе, решив повторить прием, он предлагает то же задание, говорит те же слова, но никакого впечатления на детей его старания не производят. Почему? В каждом подобном случае результат один — глубокая неудовлетворенность учителя, обида на детей, отчаянные мысли бросить все и уйти из школы.

Впрочем, достаточно часто учитель идет по другому пути: однажды удавшийся прием воздействия (как правило, принуждение, чрезмерная строгость, диктат, то есть все то, что легко усвоить как манеру поведения и проще всего использовать, повторяется отныне всегда и везде. И появляется уверенность: да, так и надо делан. Я их заставлю работать! Ведь для их же пользы стараюсь! Привыкнут — вот «тогда» и буду с ними демократичной, доброжелательной. Увы, чаще всего это «тогда» уже никогда не наступает. Путь по линии наименьшего сопротивления никого не приводит к настоящему успеху. А в итоге — все тоже разочарование, искреннее недоумение, потеря веры в себя как педагога.

Причин подобных ситуаций может быть много: одни не зависят от учителя, другие зависят только от него. В каком бы состоянии ни был класс к началу урока (возбужден после физкультуры или утомлен после контрольной), учителю всегда нужно установить с ним контакт, дать возможность расслабиться или, наоборот, сосредоточиться, в мгновение ока оценить ситуацию в классе и скорректировать как план урока, так и свое поведение — а оно должно быть выразительным, понятным для учеников, располагающим к сотрудничеству.

Другими словами, учителю следует по-новому, исходя из конкретных, незапланированных условий, срежиссировать урок. Едва ли кто-то станет подвергать сомнению творческий характер такой работы учителя.

Здесь мы впервые употребили термин из области театрального искусства. Конечно, это не случайно. Но не только в этом читатель увидит точки соприкосновения педагогической техники с техникой актерского искусства и режиссуры.

Способность чутко воспринимать особенности поведения как своего, так и другого человека, а также свобода и вариативность в общении — могут и должны стать для учителя объектами совершенствования и развития. Театральная педагогика, в которой накоплено много полезного, может помочь ему в этом. Но так как специальных работ, посвященных применению театральной техники в школьной педагогике нет, учителю приходится самостоятельно штудировать работы К.С.Станиславского и учебники для театральных институтов. Знакомясь с наследием Станиславского, работами его учеников и последователей, школьный учитель открывает новый для себя и полезный в практической педагогической работе «язык» выразительности действий, о котором мечтал А.С.Макаренко, говоря о том, что педагогом можно стать лишь тогда, когда научишься двадцатью шестью способами говорить «пойди сюда».

Владение выразительностью действий составляет актерскую технику — третью

часть так называемой системы Станиславского. Первой и второй ее частями являются принципы эстетики театра и учение об этике актера. Станиславский отмечал обязательное органическое соединение в работе каждого артиста его эстетики-этики-техники: выполнение актером своего высокого духовного назначения и гражданского долга неразрывно связано с его высокой нравственностью и поведением, с его бережливостью и бережностью к своей душе и душам товарищей по работе и с его постоянной работой над своей техникой. Развитие и совершенствование в повседневной профессиональной работе актера единства этих трех составляющих обеспечивает рост его мастерства. Таким образом, три вектора системы Станиславского указывают и

способ определения уровня служения каждого артиста искусству, и путь повышения этого уровня.

Нетрудно убедиться, что структурный подход Станиславского к теории и практике театрального искусства может быть взят на вооружение теорией и практикой педагогической. В педагогической работе эквивалентом учения об эстетике театрального искусства будут общедидактические представления о том, как протекает процесс обучения. Эквивалентом актерской этики станет этика учителя, его морально-нравственные установки, убеждения, принципы. Учить и воспитывать может лишь тот, кто обладает высокой нравственностью, совестью, честностью, смелостью, добротой. В качестве же эквивалента актерской техники педагогика может пока предложить лишь предметные методики. Но одних их явно не достаточно учителю. В них нет ничего о тоне, стиле поведения, мимике и жестах.

Воспитание и обучение неразрывно связано с умением учителя воздействовать на учеников в ходе общения, влиять на их поступки, стимулировать их позитивную активность и сдерживать активность негативную. Эти умения выходят за рамки любой прикладной предметной методики и составляют педагогическую технику, которая явно должна опираться на культуру действий и взаимодействий. А это как раз и является предметом теории и практики театрального искусства. Итак, педагогика и педагоги в театральном искусстве помимо духовного опыта зрительского сочувствия к персонажам спектакля, приобщения к культурным ценностям мировой драматургии, помимо общей пользы занятий театральной самодеятельностью могут обогатиться учением о действиях.

Пользуясь театрально-режиссерским «языком действий», учитель может увидеть, как он ведет себя на уроке; как сидит, стоит, в какой позе, какие у него при этом спина, руки, взгляд, как работает внимание. А вспомнив свое поведение при выполнении любимых, интересных, увлекательных дел и нелюбимых, скучных, нудных он сможет не только осознать свое реальное отношение к работе в школе, но и, при желании, усовершенствовать — сознательно изменяя — стиль своего поведения на работе.

Наблюдение с помощью «языка действий» делает представление учителя о поведении учеников в классе более конкретным, точным и подробным. Вот они только вошли, а вам уже «видно», кто из них сегодня не готов работать. Урок только начался, а учителю уже и известно, кто ждет, чтобы его учили, а кто желает учиться.

«Язык действий» позволяет быстро и безошибочно увидеть и оценить, как учатся ученики — в одиночку или коллективно, чем занят учитель — обучением или времяпрепровождением. Так театральная технология действий становится реальным средством развития самоконтроля и сознательного самосовершенствования, к которым так часто призывают методическая литература и лекции по педагогике. Эффективность этих призывов возрастет, если помочь педагогу рассматривать свою школьную практику в категориях, указывающих особенности поведения — из каких действий это поведение состояло и могло состоять, каким действиям педагог неосознанно отдает предпочтение и какими пренебрегает, какова их атрибуция.

Каждый урок, как впрочем, и каждый отдельный фрагмент из жизни любого человека, технологией актерского искусства может быть профессионально определен. Некоторые актеры и режиссеры могут просто скопировать увиденное, другие — литературно

описать, но те, кого, пользуясь словами К. С. Станиславского, можно назвать «мастерами действий» — прежде всего назовут логику совершенных действий. Они с помощью конкретных параметров дадут контуры, основные пропорции увиденного, которые помогут любому, усвоившему театральную терминологию, представить себе, проанализировать и повторить то, что было увидено и передано в терминах. Следует приветствовать всякие самостоятельные попытки энтузиастов-учителей освоить и использовать наследие К.С.Станиславского в своей повседневной работе с учениками. Сложность этой актуальной задачи свидетельствует о незаурядности взявшегося за нее педагога, его искренней заинтересованности в повышении результативности своего труда.

Творческим развитием идей К.С.Станиславского является разработанный П.М.Ершовым актерский и режиссерский «язык действий». Использование этого «языка» в педагогике позволяет учителю по-новому взглянуть на свой повседневный труд. Поэтому в каждой следующей главе (кроме, «Вместо заключения») учитель найдет очерк, в котором П.М.Ершов излагает материалы по театральной теории действий. Для удобства читателя эти очерки напечатаны в одну колонку.

Два других очерка в этих главах являются нашим своеобразным педагогическим комментарием, включающим как теоретические, так и практические аспекты использования «языка действий» в работе учителя и способы овладения им. Комментарии, в которых больше внимания уделяется теории, мы, авторы, назвали теоретико-практическими. Тексты этих очерков-комментариев набраны в две колонки с разделительной вертикалью. Учителя еще до чтения легко смогут отличить их от двух колонок практика-теоретического комментария, которые печатаются без разделительной вертикали. На наш взгляд, такая маркировка очерков поможет читателям лучше ориентироваться в материале и, исходя из своих интересов и проблем, совершать по ходу чтения «прыжки» то назад, то вперед.

Авторы надеются, что их совместный труд сможет помочь заинтересованному читателю-педагогу как в оценке своего профессионального поведения, так и в повышении эффективности своей педагогической деятельности и избавлении от штампов и шаблонов, вызывающих недоверие учеников.

(2) Смысл актерского творчества К.С.Станиславский видел в том, чтобы на сцене «жизнь человеческого духа» была воплощена убедительно и правдиво — подобно тому, как она обнаруживается в окружающей действительности. А в ней именно действия делают «видимыми» чувства, мысли, состояния человека. Поэтому К.С.Станиславский в конце концов пришел к выводу, что актер «театра переживаний» должен быть мастером не переживаний, и уж тем более не интонаций или эффектных движений, а мастером действий.

Для актера «владение действием» есть владение единым целенаправленным психофизическим процессом, а не владение своей психикой, и только или своей мускулатурой, и только. Иначе одно приводит, по выражению Станиславского, к «купанию в собственных чувствах», отталкивающему зрителя, а другое — к штампам, грубому наигрышу или примитивизму.

«Понять действие», то есть угадать цель действия по тем движениям, которые совершает человек, наблюдателю помогает его собственный опыт. Угадывающий знает по собственному опыту, что может происходить в сознании, когда в таких-то условиях совершаются такие-то движения. И когда он видит, что эти движения совершает наблюдаемый им человек, то делает вывод; в сознании наблюдаемого происходит то-то и то-то. Или угадывающий знает, что если бы человек в данных условиях стремился к такой-то цели, то он делал бы то-то. Коль скоро наблюдаемый делает как раз это, значит он стремится именно к этой цели. Поэтому всякий человек в той или иной степени на «свой аршин» определяет действия другого человека.

Но «аршин» этот (который есть, в сущности, жизненный опыт) не только у каждого «свой», но и общий для всех, поскольку в основе его лежит здравый смысл. Обычно люди

не отдав» себе в том отчета и даже не замечают, как с помощью здравого смысла или личного опыта они проникают в переживания, настроения и намерения окружающих людей. Необходимость рассуждать, сопоставлять действия, искать их взаимную связь возникает лишь тогда, когда мы видим движения необычные, цель которых неясна, или действия, следующие друг за другом по непонятной для нас логике, в необычной последовательности.

Нечто аналогичное происходит при чтении текста, с той разницей, что чтение текста требует специальных знаний — грамотности, а в отношении логики поведения более или менее «грамотны» все люди. Читая текст, мы следим за содержанием читаемого (за логикой мысли или логикой повествования) и не замечаем того, что воспринимаем это содержание, видя буквы, связывая их в слова, объединяя слова в предложения, а предложения друг с другом. Малограмотные и приступающие к изучению иностранного языка сознают, что они читают именно так. Они вынуждены следить за буквами и читать сначала «по слогам», потом по словам.

Человеку, владеющему языком, нет надобности следить за сопоставлением букв и слов; но если такой человек встретит в тексте новое, незнакомое ему слово или непонятное сочетание знакомых слов, сейчас же его внимание остановится в первом случае на буквах, составляющих это незнакомое слово, во втором случае — на словах, вступивших в непонятное сочетание. Чтобы понять смысл читаемого, он будет вынужден мобилизовать свои знания языка и предмета, о котором он читает, и сопоставить незнакомое со знакомым, общим.

Если «чтение поведения» уподобить чтению текста, то роль букв в нем играют движения, роль слов — ближайшие цели этих движений, отдельные мельчайшие действия.

Среди действий есть такие, которые понятны одним и непонятны другим. Это — специальные, рабочие, производственные или профессиональные действия. Так, во время хирургической операции действия хирурга, понятные его ассистентам, могут оставаться совершенно необъяснимыми для зрителей, в первый раз присутствующих на операции. Дети часто не понимают движений взрослых людей, а взрослый человек, никогда не имевший дела с детьми, может не понять действий ребенка. Человек, дурно воспитанный, может не понять действий человека, хорошо воспитанного, и т.д., и т.п.

Уменье «читать поведение» может быть различно по степени совершенства. Зависит оно от своеобразного «словарного запаса» каждого данного человека, от его жизненного опыта, наблюдательности, общего развития. Но уменье это свойственно всем людям. Образование первых условных рефлексов ребенка, в которых условным раздражителем являются движения другого человека, дает начало такому уменью. Многолетние сослуживцы, близкие друзья, супруги, родители и дети нередко точно и тонко подмечают душевное состояние, настроение, намерения друг друга, отношение к тем или иным фактам, даже если один из них тщательно скрывает это состояние, настроение или намерение. Всем известна, например, чрезвычайная зоркость в этом отношении влюбленных, ревнивцев, заботливых родителей.

«Чтение поведения» объективно происходит примерно так: непосредственно я ощущаю (либо зрением, либо слухом) движения, совершаемые в определенных обстоятельствах; движения эти продиктованы определенной целью — поэтому для меня они сигнализируют о цели наблюдаемого мною человека; цель эта вытекает из столкновения с окружающей средой его интересов, его состояния, чувств, мыслей и всего того, что можно назвать общим словом — переживание; поэтому цель сигнализирует о переживании. Если меня интересуют именно переживания, то я слежу за ними, и мне кажется, что я их непосредственно вижу, хотя в действительности я добрался до них довольно сложным путем. Таким образом я «сразу вижу», что человек «испугался», «удивился», «обрадовался», «огорчился» и т.д. В зависимости от того, что именно его удивило, обрадовало, испугало или огорчило, я вижу, что ему нравится и что нет, что соответствует его интересам, что их не затрагивает и что им противоречит. Когда эти «видения» (впечатления) накапливаются,

создается общий вывод об интересах, вкусах, привычках, душевном состоянии и настроении наблюдаемого человека.

Что дело происходит именно так, что все люди обладают грамотностью в «чтении поведения», что, наконец, чтение это осуществляется при помощи общей логики действий, — все это подтверждается тем фактом, что люди понимают не только переживания других людей, но и переживания животных, а животные понимают переживания людей, в той мере, конечно, в какой можно вообще судить о понимании и переживаниях животных.

Если вы наклонитесь к земле, чтобы поднять камень, собака уже знает, что вы хотите ее прогнать; так же по движениям собаки вы видите, что она хочет убежать или, наоборот, напасть на вас. Известны случаи, когда собаки, лошади, попугаи точнее и быстрее угадывают намерения своего хозяина, чем его хорошие знакомые.

В общежитийском обиходе достаточно часто мы грубо, приблизительно, а то и неверно «читаем поведение» того или иного человека в тот или иной конкретный момент. Часто разные действия мы называем, не замечая этого, одним и тем же словом. Нередко мы смешиваем совершенно противоположные действия и не отличаем то, что человек делает в действительности, объективно, от того, что ему, а иногда и нам, кажется, будто он делает. Для неспециалиста все эти тонкости могут быть совершенно безразличны. Но профессионал не имеет права игнорировать их, поэтому ему нужно быть знатоком, специалистом в области действия.

Допустим, вы произносите доклад на совещании. В зале много людей. Что они делают? Слушают. Вообще это верно: слушают. А конкретно? Что делает каждый? Оказывается, один следит за развитием вашей мысли и ждет от вас слов, подтверждающих его собственные соображения; другой ждет повода, чтобы с вами поспорить; третий демонстрирует вас своему оппоненту, который тоже «слушает» вас, а по существу — подыскивает аргументы для предстоящего спора; четвертый ждет момента, когда было бы удобно встать и уйти. Кое-кто, может быть, и вовсе не слушает, а занят делом, не имеющим никакого отношения к вашей речи, но вы этого просто не замечаете; а кое-кто демонстрирует вам свое усердие и внимание, и т.д., и т.п.

«Понятность» действия зависит и от удаленности цели, Ближайшую цель данных движений человека определить легче, более отдаленную — труднее. Первая может быть совершенно очевидна, как бесспорный факт. О последующих можно высказать лишь более или менее вероятные предположения. Так, если человек летом на берегу реки стал расшнуровывать ботинки, то он обнаружил очевидное желание их снять. Когда он стал снимать с себя одежду — он обнаружил желание раздеться. Но предположение, что он хочет купаться, может оказаться и ошибочным — он может хотеть не купаться, а, скажем, перейти реку вброд или принять солнечную ванну и т.д.

Для успешной расшифровки целенаправленности той или иной последовательности (логики) действий, расшифровки намерений и переживаний человека нужно; во-первых, не только видеть действия, совершаемые человеком сейчас, но и располагать данными о его прошлом поведении; во-вторых, нужно быть в должной мере наблюдательным — то есть уметь точно определять истинную цель малых и мгновенно совершаемых действий.

Два этих условия обладают свойством, так сказать, взаимного замещения: человек, не обладающий особой наблюдательностью, но знающий много о поведении другого, может хорошо распознать изменения в его внутреннем мире. Таковы квалифицированные воспитатели, психологи, следователи. Эта же черта характеризует и всех художников, имеющих дело с человеческой психикой. Пушкин, Гоголь, Островский, Толстой, Тургенев, Чехов, Горький в высшей степени обладали ею.

Яркой и точной иллюстрацией всего сказанного может служить рассказ Стефана Цвейга «Неожиданное знакомство с новой профессией». Напомним кратко содержание этого рассказа. В 1931 году в Париже, наблюдая уличную толпу, Цвейг заинтересовался человеком, угадать профессию которого ему сразу не удалось. Сначала он принял незнакомца за переодетого полицейского чиновника. Потом пришел к выводу, что незнакомец

— карманный вор. К этому открытию Цвейга привела логика поведения незнакомца, за которой он тщательно следил, сопоставляя действия незнакомца с условиями, в которых он находился. Точный учет обстоятельств, целесообразное использование их, подчиненность всех действий единой цели — все это дало возможность наблюдателю установить содержание этой единой цели. После этого Цвейг стал проверять, соответствуют ли действия наблюдаемого этой цели. Оказалось — да, соответствуют. Это убедило Цвейга в том, что он имеет дело с профессионалом. Мало этого, через логику действий Цвейг проник и в общую психологическую сущность «новой профессии», и во внутренний мир данного конкретного воришки. Рассказ состоит из описания действий вора и обстоятельств, в которых он действует. В сущности, рассказ этот — рассказ о переживаниях, психологии профессии — психологический портрет, точный и подробный.

А вот как А.Конан-Дойль устами Шерлока Холмса делает даже некоторые общие заключения о том, как в действиях обнаруживаются интересы человека, причем самые существенные. «Когда женщина думает, что у нее в доме пожар, инстинкт заставляет ее спастись то, что ей всего дороже. Это самый властный импульс, и я не раз извлекал из него пользу <...> Замужняя женщина спасает ребенка, незамужняя — шкатулку с драгоценностями».

Умение по действиям «читать переживания» входит в профессиональную квалификацию не только актера. Но, в отличие от других, актер должен не только понимать переживания людей, но и уметь воспроизводить эти переживания, то есть выражать их своими собственными действиями. Однако опыт убедительного выражения переживаний, являясь специфически актерским, часто оказывается интересным для людей и других профессий.

Учителю о К.С.Станиславском и его учении

Увлечение театром у К.С. Станиславского (1863—1938) началось рано. Он родился в семье известного московского купца-фабриканта С.В.Алексеева (Станиславский — театральный псевдоним Константина Сергеевича).

Театром увлекались тогда во многих московских ломах. Многодетная семья Алексеевых не была исключением. Отец и мал. играли в домашних любительских спектаклях, часто возили своих детей в театр. Детские игры Кости Алексеева в цирк, в кукольный театр со временем переросли в домашний театр, на основе КОТОРОГО И возник сначала «Алексеевский драматический кружок», а затем «Общество искусства и литературы». К этому времени Константин Сергеевич убедился в том, что главным делом его жизни стал театр, хотя он еще долгое время честно выполнял обязанности одного из руководителей правления фирмы Алексеевых.

В 1898 году К.С.Станиславский совместно с В.И. Немировичем-Данченко организует Художественно-общедоступный театр (впоследствии — знаменитый Московский Художественный театр). Уже с первых лет деятельности Художественного театра Станиславский приступает к работе над созданием «грамматики» актерского искусства. «Не смотря на горы написанных статей, книг, лекций, рефератов об искусстве, — писал он в книге «Моя жизнь в искусстве», — несмотря на искания новаторов, — за исключением нескольких заметок Гоголя и нескольких строк из писем Щепкина, у нас не написано ничего, что было бы практически необходимо и пригодно для артиста в момент осуществления его творчества, что служило бы руководством преподавателю в момент его встречи с учеником. Все, что написано о театре, — лишь философия, иногда очень интересная, прекрасно говорящая о результатах, которых желательно достигнуть в искусстве, или критика, рассуждающая о пригодности или непригодности достигнутых результатов. Все эти труды ценны и нужны, но не для прямого практического дела, так как они умалчивают о том, как надо достигнуть конечных результатов, что нужно делать на первых, вторых, третьих порах с начинающим и совершенно неопытным учеником или, наоборот, с чересчур опытным и испорченным актером. Какие нужны ему упражнения наподобие соль-

феджио? Какие гаммы, арпеджио для развития творческого чувства и переживания нужны артисту? Их надо перечислить по номерам, точно в задачниках для систематических упражнений в школе и на дому. Об этом все работы и книги по театру молчат. Нет практического руководства»².

Путь К.С.Станиславского как теоретика театра был сложен и долог. Начало поисков, первые результаты их и завершающий этап разительно отличались друг от друга. Параллельное работой над теорией актерского искусства Константин Сергеевич успешно играл роли и ставил спектакли на сцене руководимого им и Немировичем-Данченко Московского Художественного театра, слава которого росла с каждым днем. Успех спектаклей определял все более широкую известность исследовательской работы ученого-режиссера, его первоначальных выводов о сущности объективных законов творчества актера.

Для раннего периода поисков была характерна попытка установить между партнерами внутреннюю, духовную связь при помощи «излучения и влечения невидимых душевных токов». Г.В.Кристи, исследователь наследия Станиславского, писал: «Не касаясь вопроса о неясности и неопределенности самой терминологии, отметим, что на практике попытки взаимно «гипнотизировать» друг друга на сцене не всегда приводили к ожидаемым результатам. В лучшем случае Станиславскому удавалось добиться пристального внимания партнера к партнеру и натолкнуть актеров на более тонкие средства сценической выразительности, но нередко подобное «смотрение в душу» и стремление «излучить» из себя «невидимые токи общения» давало резко отрицательные результаты, так как вело актеров к прекращению действия, статике, психическому и мышечному зажиму»³.

Упорные попытки ученого постигнуть сущность актерского искусства переживания в конце концов привели его к парадоксальному выводу — самая большая опасность для «искусства переживания» заключается в стремлении актера по заказу испытать «нужные» переживания, чувства. Тогда актер на сцене «купается» в чувствах, и искусство — исчезает. Поэтому на заключительном этапе своей режиссерской и театрально-педагогической деятельности Станиславский писал, что формирование у зрителей образа персонажа спектакля зависит не от того, какие чувства испытывает на сцене актер, а от того, какие конкретные (то есть физические) действия он совершает.

Все умонастроения, цели, помыслы, чувства персонажа, то есть все, что Станиславский называл «жизнью человеческого духа», с наибольшей полнотой и реальностью выражаются через цепочку действий персонажа, которую осуществляет актер. «Совершайте одни действия на сцене, — сложится, родится один характер. Через дела и действия познаем мы человеческий характер и всего человека»⁴.

Предложенный реформатором сцены «метод простых физических действий» заключался в том, чтобы всякое психическое состояние или переживание рассматривать как стремление к определенной цели (порой очень сложной и противоречивой), которое обязательно проявляется в мышечном движении. «Для краткости будем все действия <...> называть просто физическими действиями, ибо только мри помощи тела мы можем выразить, передать другому ощущения нашу психического мира. Слово ведь тоже будет в этом смысле только физическим действием, ибо передается звуком, языком, небом, горлом. И слово, являющееся последней, высшей ступенью воздействия актера на зрителя, представляет собой сложный конгломерат, обобщающий целый ряд физических действий артиста»⁵. Поэтому: «Актер должен всегда действовать четко. Для этого он должен чувствовать все составные элементы данного действия»⁶.

Таковыми составными элементами каждого действия являются: возникновение цели

² Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 8 т. - М., 1954-1961.

³ Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 8 т. - Т.2., с.XLI.

⁴ Горчаков Н.М. К.С. Станиславский о работе режиссера с актером. - М., 1959. - С.236.

⁵ Беседы К.С. Станиславского в студии Большого театра в 1918 - 1922 гг. - Изд. 3-е, испр. и доп. - М., 1952. - С. 116 - 117.

⁶ Станиславский К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма - М., 1953. - С. 662.

поведения («оценка факта»); приспособление действующим самого себя к объекту и к обстоятельствам, в которых ему нужно переделать объект, согласно возникшей цели («пристройка»); и наконец, непосредственные попытки приспособить объект к субъективной цели действующего лица («воздействие»). «Воздействие» невозможно без первых двух моментов, которые связаны с ним столь неразрывно, что все три момента становятся единым целостным действием. Отсутствие даже одного из этих элементов делает действие неестественным, условным, превращает его в штамп. Отсюда новаторская для театральной теории тридцатых годов формулировка: актер — мастер физических действий.

Тезис этот был настолько неожиданным для многих учеников и последователей Станиславского, разделявших более ранние выводы его научного поиска (например: актер — мастер переживаний), что некоторыми из них революционная сущность последнего достижения ученого-практика так и не была воспринята.

Ученый начинает переработку почти законченной книги «Работа актера над собой», к написанию которой он приступил около двадцати пяти лет назад, в пору поиска «системы» приемов возбуждения у актеров переживания, необходимого по пьесе. (Тогда же, в начале девятисотых годов, была найдена и оригинальная форма изложения — дневниковые записи вымышленного ученика о том, что происходит на занятиях в театральной школе.) Текст книги и раньше периодически пересматривался Станиславским, но с открытием «метода простых физических действий» в книгу вносятся наиболее кардинальные изменения.

В это время термин «система» обозначает уже не набор приемов по возбуждению чувств («"Система"» не поваренная книга. Понадобилось такое-то блюдо, посмотрел оглавление, открыл страницу и — готово», — заметит Станиславский⁷), а целостную науку об актерском искусстве, которая включала в себя: учение о театральной эстетике (что такое театр и зачем он нужен человечеству, цели и задачи работы актера на сцене); учение об актерской этике (каким должен быть актер, чтобы создавать произведения, отвечающие общественному назначению искусства); и наконец, учение об актерской технике (как, располагая средствами и зная цель, практически достигать ее). Как и всякая другая наука, система Станиславского не изобретена, не сочинена, а открыта в живой практике актерского творчества, которое существовало до того, как Станиславский открыл его законы, и которое существует независимо от того, знают, не знают или насколько полно и точно знают люди эти законы. «У нашей артистической природы существуют свои творческие законы. Они обязательны для всех людей, всех стран, времен и народов <...>. Все великие артисты, сами того не подозревая, подсознательно шли в своем творчестве этим путем»⁸.

Выводы, к которым пришел исследователь актерского творчества на последнем этапе своей работы, не были изложены столь подробно и обстоятельно, как более ранние воззрения. Однако для ознакомления с ними заинтересованный читатель может обратиться к последним статьям, беседам, стенографическим записям репетиций, опубликованным в книгах: Станиславский К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. — М., 1953; Станиславский К.С. Режиссерский план «Отелло». М., Л., 1945; Беседы К.С.Станиславского. — М., 1952; Станиславский К.С. Работа актера над собой (с последними добавлениями и исправлениями) в Собр.соч. (1954-1961) Т.2—3; Горчаков Н. Режиссерские уроки К.С.Станиславского. М., 1952; Топорков В. К.С.Станиславский на репетиции. М.—Л., 1949. Из выпущенных в последнее время мы обращаем внимание на книгу «К.С.Станиславский об искусстве театра: Избранное» (М., 1992). Во всех перечисленных изданиях зафиксированы последние достижения Станиславского в теории театрального искусства: системный подход к актерскому творчеству, «метод простых физических действий» в работе актера, учение о действии и его составных элементах.

⁷ Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 8 т.: Т.3. — М., 1995. — С.309 — 310.

⁸ Станиславский К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма — М., 1953. — С. 366.

Отметим, что развитие последователями и учениками Станиславского учения о действии сделало возможным использование его не только в театральном деле, но и в прикладной физиологии, психологии, психиатрии, социологии и, наконец, в прикладной педагогике — чему и посвящена настоящая книга.

Г л а в а п е р в а я

Азбука словесных действий.

Педагогическая деятельность

и тонкости актерского искусства

Типология словесных действий

Нетрудно представить ситуацию, в которой люди общаются без слов, обмениваясь выразительными взглядами, жестами. Они воспринимают намерения друг друга, делают выводы, принимают решения, совершают поступки, не произнося ни единого слова в какой-то отрезок времени. Но чаще всего общение между людьми все-таки связано с речью, которая становится инструментом воздействия. А так как каждый человек знает, что не только он, но и другие люди способны думать, хотеть, воображать, чувствовать, то он с помощью воздействий побуждает (или рассчитывает побудить) партнера думать, хотеть, воображать, помнить, чувствовать, быть внимательным.

Когда человек действует словом, то инструментом становится не только смысл произносимого, но и направленность речи на те или иные способности и свойства психики партнера. Это становится очевидным в тех случаях, когда человек, как говорят, «бьет на чувства другого», или «давит на волю», или «поражает воображение» и т. д. Все подобные случаи есть, в сущности, воздействия на сознание партнера в целом, но в каждом из них действующий подбирается к сознанию партнера с той или другой стороны.

Воздействующий человек направленность собственных словесных действий обычно не осознает. Его внимание в это время занято скорее смыслом высказываний, а привычные, знакомые интонационные и мимические способы словесного воздействия он использует, не осознавая этого. В повседневном общении редко бывает, чтобы человек, воздействуя на другого словами, отдавал себе отчет в том, что я, мол, сейчас воздействую или буду воздействовать на воображение или на чувство — тем или иным способом.

Словесным воздействиям люди обучаются с детских лет, сами того не замечая. И владеют они ими настолько хорошо, что, прибегая к тому или иному способу, о самом способе не думают. Так, обедающий человек не думает о том, каким образом он препровождает пищу себе в рот, хотя всякий человек и всегда делает это тем или другим способом в зависимости от его привычек и от того, в каких обстоятельствах он находится.

Так же обстоит дело и в обычном повседневном общении людей при помощи слов. Мольеровский Журден, сам не ведая того, говорил «прозой» и не испытывал при этом ни малейших затруднений.

Всякий случай словесного действия — это своеобразное применение тех или иных способов воздействия, потому что воздействовать на что бы то ни было без всякого способа, очевидно, невозможно. Для того чтобы ориентироваться во всем многообразии способов словесных воздействий, установим их преимущественную направленность на ту или иную сторону психики партнера и среди однонаправленных выделим опорные (простые, исходные, основные)⁹. Получим одиннадцать простых словесных действий:

⁹ Говоря о словесных действиях, П.М. Ершов в синонимическом ряду: простые, основные, «чистые», исходные чаще отдает предпочтение прилагательному «простые» по аналогии с терминологией, введенной К.С. Станиславским, который предложил, например «метод простых физических действий». (Прим. ред.)

воздействие на внимание партнера	<i>звать</i>
воздействие на чувства (эмоции) партнера	<i>ободрять</i> <i>укорять</i>
воздействие на воображение партнера	<i>предупреждать</i> <i>удивлять</i>
воздействие на память партнера	<i>узнавать</i> <i>утверждать</i>
воздействие на мышление партнера	<i>объяснять</i> <i>отделяваться</i>
воздействие на волю партнера	<i>приказывать</i> <i>просить</i>

Напомним, что первоначально эта типология создавалась для практических нужд театрально-исполнительского искусства. И прежде чем перейти к ее рассмотрению, необходимо предупредить, что известная условность в выборе наименования для каждого «простого» словесного действия не говорит о случайности состава предлагаемого перечня, который для непрофессионального взгляда может показаться слишком коротким, неполным. Сразу приходят в голову действия, не вошедшие в перечень, например: успокаивать, благодарить, дразнить, шутить и многие другие. Почему же выбраны именно те глаголы?

Когда один человек «благодарит» другого, то это значит лишь, что по смыслу произносимых им слов и фраз, по содержанию обращения он «благодарит». Но это — благодарность «вообще». Может случиться, между тем, что «благодаря», он в последовательном порядке: утверждает, объясняет, узнает, ободряет или даже предупреждает и т.д. По общему смыслу весь такой ряд действий может быть иногда назван одним словом «благодарит», но такое обобщенное наименование не будет точным, конкретным, профессиональным.

К тому же многие действия из не названных в перечне могут быть, как мы увидим дальше, получены из смешения предлагаемых нами «простых», как, к примеру, в живописи зеленый цвет может быть получен из смешения двух основных — желтого и синего.

Отметим также и то, что глаголы, которыми обозначены словесные воздействия, в повседневной жизни применяют не только к словесному содержанию произнесенной речи, но и к различным формам ее произнесения. Терминами эти глаголы станут для учителей только тогда, когда они будут реально видеть, что каждый из глаголов обозначает определенный, конкретный способ поведения при общении. Способ этот сам по себе может сопровождаться самыми различными словами. Так, произнося слова: «Ты возьмешь зонтик», — с одинаковым успехом можно как узнавать (спрашивать), так и утверждать (отвечать); как намекать, так и приказывать или упрекать (укорять) и т.д., — то есть вкладывать в эти слова достаточно разнообразный подтекст.

В повседневной жизни применение того или иного способа словесного воздействия часто связано не столько с лексико-грамматическим содержанием словесного обращения к партнеру, сколько с индивидуальностью человека, с его привычным стилем поведения.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ВНИМАНИЕ. Мысль, воля, чувство, воображение и память могут функционировать лишь после того, как в поле внимания попало то, что заставило их работать. «Всякое психическое влияние сводится в сущности на изменение направления внимания», — писал еще в 1876 году видный русский врач и общественный деятель

В.А.Манассеин¹⁰.

Поэтому внимание есть как бы «проходная будка» в сознание. Человек, желающий добраться до сознания партнера и навести там нужный ему порядок, должен прежде всего овладеть вниманием партнера. Иногда это может быть специальным делом, которое нужно совершить до того, как перестраивать своими аргументами сознание партнера. Иногда воздействие на внимание может протекать одновременно с высказыванием аргументов — если, например, партнер слушает вас, но вам кажется, что он недостаточно внимателен, если его внимание отвлекается чем-то другим, а вам нужно, чтобы оно было сконцентрировано на том, что вы говорите.

Словесное действие ЗВАТЬ (привлекать к себе внимание) имеет самую примитивную цель. Это, так сказать, самое «простое» из опорных словесных действий. Оно иногда даже не требует произнесения слов и поэтому не всегда — именно словесное действие в собственном смысле этого понятия. Ведь привлечь к себе внимание можно не только словом, но и звуком: свистом, хлопком, окриком. Поэтому простое словесное действие *звать* требует минимального количества слов. Чаще всего это бывают междометия (например, «эй!») или такие слова, как: «Послушайте!», «Подождите!», «Минуточку!», «Гражданин!», «Товарищ!» или обращения: «Коля!», «Вася!», «Николай Васильевич!» и так далее.

Цель простого словесного действия *звать* — обратить на себя внимание, привлечь к себе внимание партнера и только.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЧУВСТВА. Человек переживает те или иные чувства (эмоции) в зависимости от того, отвечает или которое в данный момент отражается в его сознании. Отсюда вытекает, что чувств может быть (разных) столько же, сколько интересов — то есть бесконечное множество.

Чрезвычайная сложность и многосторонность человеческих интересов, чрезвычайная сложность и подвижность отражаемой сознанием действительности делают чувства самым зыбким, самым неуловимым и самым изменчивым в своем конкретном содержании психическим процессом. В каждый момент человек чувствует то, что велит ему чувствовать вся его предыдущая жизнь, поэтому чувства произвольны.

Если человек воспринимает то, что соответствует его субъективным интересам — каковы бы они ни были по своему содержанию — он не может огорчиться, даже если он того хочет. И наоборот, он не может обрадоваться, как бы он того ни хотел, если он воспринял то, что не отвечает его интересам. Для того чтобы обрадоваться, восприняв то или иное явление, нужно иметь одни интересы; для того чтобы огорчиться, восприняв это же явление, нужно иметь интересы противоположные. А эти субъективные интересы у каждого данного человека складываются как результат всего его жизненного опыта, всей его биографии. Изменить произвольно свой жизненный опыт и забыть свою биографию, очевидно, невозможно.

Но воздействовать на чувства другого не только можно, но бывает и весьма целесообразно, потому что чувства имеют свойство пробуждать и стимулировать волевые действия.

Непосредственно связанные с интересами, чувства тем самым не только выдают их окружающим, но и проясняют их самому чувствующему человеку. А чем яснее человеку собственные интересы, тем определеннее его желания. Поэтому в процессе чувствования формируется и укрепляется волевое устремление.

Воздействие на чувства партнера есть, в сущности, напоминание ему о его интересах. Пусть, мол, он осознал, вспомнит их, увидев рисуемую картину; если он почувствует в данной ситуации то, что ему надлежит чувствовать, то он поймет, в чем его интересы, и это заставит его сделать то, что я хочу, чтобы он сделал, и что, по-моему, соответствует

¹⁰ Манассеин В. Материалы для вопроса об этиологическом и терапевтическом значении психических явлений. СПб., 1876. – С. 115.

этим его интересам. Воздействие на чувства основано на том, что действующий знает существенные, важные интересы партнера, а партнер упустил их из виду, позволил себе отвлечься от них какими-то второстепенными, случайными интересами, которые либо противоречат существенным, либо отвлекают от них без достаточных на то оснований.

Так, например, от борьбы за свои существенные интересы человека иногда отвлекают усталость, лень, любопытство, неосновательные опасения, робость, разного рода соблазны и т.д. После того как он отвлекся от своих существенных интересов, его настроение может не соответствовать его действительному положению. Он ведет себя не так, как если бы он имел в виду, помнил эти свои существенные интересы. Последние нужно только оживить, восстановить в сознании, и человек будет вести себя так, как должно.

Настроение человека можно либо улучшить, либо ухудшить. Поэтому целесообразно различать два способа воздействия на чувства — **ОБОДРЯТЬ** и **УКОРЯТЬ**.

Человек начинает *ободрять*, когда он стремится укрепить в сознании партнера уверенность в том, что в своих намерениях и действиях ему не нужно сомневаться, медлить, тянуть, раздумывать, колебаться. При этом в любых текстах типичными подтекстами являются «Смелей!», «Решительней!», «Веселей!». Отсюда — тенденция ободряющего использовать высокие тона своего голоса (а *ободрение* плачущего ребенка в максимальном проявлении доходит до сюсюканья).

Тело ободряющего приспосабливается к тому, чтобы помочь партнеру поскорее взбодриться, стать смелее, активнее, веселее. И это внешне тянет ободряющего к партнеру. Он — как врач, который уже одним своим бодрим видом вселяет в больного надежду на выздоровление.

Действием *укорять* человек как бы будоражит в сознании партнера то, что должно было бы определять, но не определяет его поведение. Типичные подтексты при этом: «Как же тебе не стыдно!», «Одумайся!», «Устыдись!», «Опомнись!». При этом у укоряющего появляется тенденция использовать низкие тона своего голоса.

В отличие от ободряющего, укоряющему нет надобности тянуться к партнеру. Наоборот, он ждет, когда, наконец, под его влиянием в партнере заговорит совесть. Тело его приспосабливается к этому ожиданию. «Пристройка» *укорять* не только не содержит в себе бодрости, а, напротив, выражает подавленность поведением партнера. Отсюда — серьезность, мышечная расслабленность, характерное покачивание головой. Укоряющим как бы олицетворяет собой опечаленную совесть партнера, поэтому и его тело «печально», оно в «тяжелом весе».

Укор и *ободрение* нуждаются в прямом взгляде на партнера. Прищуренный или косяй взгляд отгораживает действующего от партнера и говорит о разности их интересов. Проникая в «пристройку» к укору или к ободрению, такой взгляд делает и укор и ободрение не «чистым», а с тем или иным оттенком. Словесное действие теряет свою «простоту» и становится «сложным», «составным».

Воздействия *укорять* и *ободрять* осуществляются с помощью характерных интонаций. Но заучивание их было бы заучиванием штампов. Подлинные интонации укора и ободрения бесконечно разнообразны, и каждый случай воздействия на чувства партнера отличается от других, он — единственный. Поэтому владение словесными действиями — *укорять* и *ободрять* — есть не владение двумя интонациями, а умение, сознательно и непринужденно обращаясь к партнеру, обращаться преимущественно к его чувствам.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ВООБРАЖЕНИЕ. Воображение человека выстраивает в его сознании последовательность картин по ассоциациям. Ассоциации эти обусловлены, с одной стороны, субъективными интересами человека, с другой стороны — его опытом отражения объективных связей явлений и процессов. Одно явление вызывает по ассоциации представление о другом не только потому, что человеку хотелось бы, чтобы оно было с ним связано, но и потому, что он когда-то где-то видел, что оно действительно с ним связано. Если ассоциации подчинены преимущественно субъективным интересам (или толь-

ко им) вопреки контролю опытом, то воображение превращается в беспочвенную фантазию.

Воздействуя на воображение партнера, человек толкает его сознание на путь определенных ассоциаций, дабы при их помощи партнер сам дорисовал ту картину, элементы которой, намеки на которую дает ему действующий словами. Тут расчет на то, что по данному штриху, намеку, фрагменту воображение партнера нарисует ему надлежашую картину, и картина эта произведет ту перестройку сознания, какой добивается действующий.

Как при воздействии на чувства, так и при воздействии на воображение имеются в виду и субъективные интересы партнера, и известный образ объективной действительности. Но в первом случае (чувства) главенствующее место занимают интересы, а образ предполагается ясный, законченный, хорошо знакомый — он служит лишь средством напоминания интересов. Во втором случае (воображение) главенствующее место занимает образ, который партнеру надлежит создать, сконструировать своим воображением, чтобы в дальнейшем он произвел свое действие.

Воздействие на воображение партнера основывается на том, что мы грамматически законченную или почти законченную фразу произносим так, что она оказывается только частью, фрагментом какой-то цельной картины, которая не столько воспроизводится, сколько подразумевается. И действие УДИВЛЯТЬ (поражать, хвастать, похвалиться), и действие ПРЕДУПРЕЖДАТЬ (намекать, подстергать, «подкарауливать», язвить) рассчитаны на то, чтобы партнер по предложенному фрагменту восстановил в своем воображении подразумеваемый смысл целого.

Воздействие на воображение рассчитано на догадливость, поэтому его неотъемлемой частью становится ожидание эффекта. Отсюда паузы, внимательное наблюдение за реакцией партнера. Психологические паузы возникают во фразе не только после запятых, но и после отдельных слов и даже (при особо ярком воздействии) — слогов. Во время этих пауз воздействующий прикидывает: нужно ли рисовать картину дальше, не достаточно ли уже воспроизведенного штриха? Отсюда — тенденция к особенно рельефному выделению ударных слов и к короткой фразе.

Роль намека осуществляют слова, выделенные голосом: силой, высотой или растянутостью звучания. Поэтому *удивлять* и *предупреждать* удобно одним словом или рядом слов, связь между которыми только подразумевается. Этот ряд слов воспроизводит картину как бы пунктиром: он дает лишь опорные точки для воображения партнера.

Удивляющий выдает сообщения, ожидая подтверждения их неожиданности в предполагаемом эффекте, наслаждаясь этим подтверждением. Поэтому «пристройка» к действию удивлять предполагает удобное расположение тела в пространстве. Само действие удивлять заключается в подготовке партнера к удивлению. Удивляющий чаще всего томит слушателя. Если же он уверен в эффекте, то выпаливает все сразу, предварительно сняв пристройку, удобную для восприятия ожидаемого эффекта.

Учителям полезно разобраться, в чем состоит разница между тем, когда человек удивляет, и когда он сам удивляется. И в том, и в другом случае наблюдаются характерные движение головы, бровей. Но действие *удивлять* всегда сопровождается «возвратным» движением (брови, поднявшись на ударном слове вверх, после секундной паузы возвращаются на место; голова после более или менее заметного движения вперед во время ударного слова и последующей секундной паузы также возвращается назад).

При «пристройке» *предупреждать* обязательно появляется взгляд искоса, особые нотки в интонации, настороженность. Намек (даже игривый, то есть в легком весе¹¹) направляет воображение партнера на не совсем приятные или очень для него неприятные вещи. Поэтому предупреждающий всегда готов к протесту со стороны партнера, к его со-

¹¹ Подробнее о *легком весе* см. третий совет режиссера о том, как учителю в глазах учеников стать обязательным «положительным героем» - стр. 312 – 313.

противлению. В этом случае действующему некогда ждать наслаждения произведенным эффектом, как это имеет место в поведении при действии *удивлять*, — он занят продолжением перестройки сознания партнера, тем, чтобы в его воображении возникли те представления, с помощью которых он смог бы избежать возможных ошибок и затруднительных положений.

На широко известной картине В.Г.Перова «Охотники на привале» старый охотник рассказывает, по-видимому, «охотничью историю». При этом он совершает сложное словесное действие, в состав которого входят простые словесные действия: *удивлять*, *объяснять*, *предупреждать*. Корпус и руки его действуют так, как того требует действие *объяснять*: голова после возвратного движения несколько откинута назад, как того требует действие *удивлять*; немного косящий взгляд говорит о том, что он, кроме того, готов и *предупреждать*. Художник запечатлел здесь не «пристройку» к началу рассказа, а момент в середине рассказа — то мгновение, когда рассказчик от действия *объяснять* только что перешел к действию *удивлять* и уже готовится следующей фразой *предупреждать*.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ПАМЯТЬ. Если бы человек был лишен памяти, он не мог бы отличать временные, случайные, мимолетные явления, процессы и связи от явлений, процессов и связей стабильных, постоянных, существенных. Для такого человека мир, действительность были бы лишены какой бы то ни было устойчивости. Следовательно, о познании, об умственной работе, о мышлении не могло бы быть и речи. Память поставляет мышлению материал, и мышление есть оперирование продуктами памяти (что, конечно, не исключает участия в ней воображения, и воли, и чувства).

Память — это как бы копилка, в которой хранятся отдельные факты и впечатления. Функции памяти — хранить их в том виде, в каком они поступили в сознание.

Установление системы, порядка, связей между ними — одним словом, оперирование ими — это уже дело не памяти, а мышления. В этом смысле мышление даже как бы противопоставлено памяти: оно видоизменяет, обрабатывает, перестраивает то, что память сохраняет в неприкосновенности.

Память партнера может быть таким же объектом воздействия, как его внимание, его чувства и его воображение. Воздействуя на память партнера, человек оперирует с той его «копилкой», в которой хранятся его знания. Воздействие это заключается в том, что человек побуждает партнера либо выдать что-то из этой копилки, либо принять нечто в эту копилку.

Такие случаи могут быть весьма разнообразны по своему содержанию и встречаются они на каждом шагу. Часто воздействие на память бывает «разведкой», предшествующей словесной атаке. Для того чтобы воздействовать на сознание партнера через его чувства, или воображение, или мыслительные процессы, или волю, бывает целесообразно сперва узнать, какими силами (то есть знаниями) располагает партнер, а иногда и снабдить его такими сведениями, которые, так сказать, с «тыла» будут помогать действующему добиваться своей цели. Так может начинаться, например, сцена Кнурова и Огудаловой во втором действии «Бесприданницы»

Островского. Кнуров побуждает Огудалову помнить о том, о чем ей, по его мнению, не следует забывать.

Все словесные действия в той или иной мере касаются памяти партнера, и это влечет за собой последствия, о которых речь будет дальше. Но словесные действия **УЗНАВАТЬ** и **УТВЕРЖДАТЬ** выступают как таковые в «чистом виде» постольку, поскольку действующий словами адресуется преимущественно к памяти партнера и постольку он игнорирует в сознании партнера все другие его свойства и способности.

Когда человек совершает простое словесное действие *узнавать*, он извлекает нечто из памяти партнера; когда он *утверждает* — он нечто в нее вкладывает. Если при этом он задевает мышление, воображение, чувства или волю партнера — он не только *узнает* или *утверждает*; тогда к этим простым словесным действиям добавляются другие и по-

лучаются уже не простые словесные действия, а сложные.

Главная трудность в овладении этими простыми словесными действиями как раз и заключается в том, чтобы «не задевать» ничего в сознании партнера, кроме его памяти: только *узнавать* (спрашивать) и только *утверждать*. В повседневном быту характерным примером такого узнавания, «чистого» вопроса, может служить переспрос: действующий не расслышал или не понял слов партнера и хочет только восстановить, что тот сказал. Примером такого же «чистого» *утверждения* может служить «холодный», формальный и, главное, окончательный ответ на вопрос.

Характерным признаком действия *узнавать* является ожидание ответа без всякого его предрешения (в отличие от вопроса с оттенком утверждения: «Не так ли?»). Произнося ударное слово фразы, узнающий физически (мышечно) совершенно готов к восприятию любого ответа, поэтому, произнеся последнее слово фразы, он становится абсолютно неподвижным. «Закинув удочку» в память партнера, он замирает, как замирает рыбак, глядя на поплавок — то есть, «вцепившись» взглядом в глаза партнера (тело при этом произвольно подается вперед), не «отпускает» его до получения ответа.

Действие *утверждать*, наоборот, характеризуется тем, что на последнем ударном слоге утверждающий «бросает» партнера. Напомним, что мы утверждаем не только наличие, но и отсутствие чего-то. Например: «да, был» и «нет, не был». При любом *утверждении* (положительном или отрицательном) в память партнера вкладываются некие сведения. Движение глаз и головы утверждающего вниз при положительном утверждении и характерное горизонтальное движение при отрицательном как бы обрезают нить, связывающую его со спрашивающим. Вложив в его сознание то, что было нужно, утверждающий ставит точку — теперь партнер его как бы уже не интересуется. Разумеется, это только видимость и только момент; в следующее же мгновение он может опять «сцепиться» с партнером — если воздействие на память не достигло своей цели одним утверждением. Его приходится повторять или подкреплять другими способами воздействия.

Если утверждающий хотя бы на мгновение не «бросит» партнера, это значит, что он не только *утверждает*, но и, например, *узнает* или *предупреждает* и так далее. Поэтому интонация утверждения всегда кончается точкой и ни в коем случае не запятой или многоточием. Следовательно, чтобы уметь *утверждать*, нужно уметь в произносимой фразе «ставить точку».

Действия *узнавать* и *утверждать* требуют очень четкого и ясного выделения ударного слова и относительной слитности, монолитности и безударности всех остальных слов фразы. Ударное слово выражает то, что извлекается из памяти партнера или вкладывается в нее; все остальные слова фразы призваны лишь помочь партнеру отыскать в копилке своей памяти необходимые для воздействующего факты или уложить в нее выдаваемые ему сведения. В ударном слове сконцентрированы вопросительность и утвердительность фразы в целом.

Если действия *узнавать* или *утверждать* осуществляются одним словом или краткой фразой, то это значит, что из памяти партнера извлекается или в нее вкладывается либо нечто очень простое, либо что-то такое, о чем партнер уже достаточно хорошо знает. Если же, наоборот, эти действия совершаются при помощи длинной фразы, то это значит, что извлекается из памяти или вкладывается в нее нечто сложное или такое, что непонятно без пояснений и уточнений. Фраза при этом звучит, как деловая, «сухая» справка о предмете, обозначаемом ударным словом — очень ясная, логически выстроенная.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА МЫШЛЕНИЕ заключается в том, что партнеру предлагается увидеть определенные связи между какими-то отдельными фактами, связи, по мнению действующего, совершенно очевидные и незыблемо прочные.

Для того чтобы овладеть мышлением партнера, чтобы заставить его усвоить предлагаемые связи явлений, необходимо считаться с теми общими связями, которые уже отражены его сознанием и наиболее прочно закреплены в нем, то есть с нормами его мышле-

ния. А некоторые общие нормы мышления обязательны для всех людей; это — общечеловеческая логика. Поэтому, воздействуя на мышление партнера, люди обычно стремятся в наибольшей степени использовать логику, подчеркивают именно ее в своей речи.

ОБЪЯСНЯТЬ (втолковывать, разъяснять) и **ОТДЕЛЫВАТЬСЯ** (отмахиваться, огрызаться) как словесные действия направлены на работу мышления. Воздействующий добивается от партнера, чтобы тот нечто понял, усвоил. Но если *объясняющий* добивается от партнера, чтобы тот что-то понял и стал его единомышленником, то *отделяющийся*, хотя и тоже добивается понимания, но делает это только для того, чтобы, поняв, партнер «отстал». Поэтому подтекст его речи можно передать словами: «неужели непонятно», «давно пора понять», и т.п.

Объясняющий кровно заинтересован в совершенно определенном, именно таком, а не ином течении мыслей партнера. Из-за этого он внимательно ждет проявлений понимания или непонимания (поэтому *объяснение*, пока оно не закончено, чаще всего чередуется с *узнаванием*). Течение мыслей партнера отражается в мельчайших движениях его лицевой мускулатуры, движениях головы, глаз. Глаза — «зеркало души», и по ним видно, куда направлено внимание, а где внимание партнера — там и его мысли. Поэтому объясняющий не может долго быть спокойным, когда глаза партнера опущены; если отношения позволяют, то он часто задает партнеру вопрос: «Ты куда смотришь?»

«Пристройка» к действию *объяснять* является, образно говоря, «пристройкой» к работающей мысли партнера. Это — готовность поправить партнера, если тот ошибается, поэтому в этой пристройке всегда присутствует своего рода зависимость объясняющего — но не от воли партнера, а от того, как и что он думает. Стремление направить мышление партнера по нужному руслу определяет рельефность интонационно-логической лепки фразы объясняющего, предметную видимость рисуемой его словами картины, поиск наиболее точных слов при неослабном внимании к партнеру (психологические паузы) и наконец — стремление дополнять речь жестикующей, помогающей донести смысл слов, которая со стороны иногда может казаться, напротив, совершенно бессмысленной. Вообще, если в разговоре человек начинает «размахивать руками», то это верный признак, что он выполняет либо само действие объяснять, либо одно из его оттенков в сложном, составном словесном воздействии на партнера.

Действие *отделяться* заключается в том, что человек, оторванный от какого-то дела и стремящийся продолжать это дело, ищет момент, чтобы объяснить партнеру, что его претензии неуместны. В этой ситуации не отделяющийся заинтересован в партнере, а партнер в нем, поэтому первый отвлекается от своего дела ровно настолько, насколько это необходимо, чтобы *быстренько* «ответить», «объяснить» и вновь вернуться к своему делу. Мало того, при действии *отделяться* мы в любой момент готовы «бросить» партнера, тогда как при действии *объяснять* все внимание сосредоточено на партнере в течение всего воздействия, даже после того, как было произнесено последнее слово.

Часто, когда человеку не удается *отделаться* от партнера, он невольно начинает *объяснять* ему — иногда теми же словами, какими только что отделялся. И наоборот, если человек долго и безуспешно *объяснял*, объяснение может легко перейти в действие *отделяться*. В спорах зачастую действия *объяснять* и *отделяться* чередуются, и при этом применяются не столько простые словесные действия, сколько сложные, составные. Но по мере нарастания накала спора простые словесные действия используются во все более чистом виде. Поэтому умение пользоваться словесными воздействиями не только в сочетаниях различных оттенков, но и в их чистом виде педагогу необходимо.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ВОЛЮ. Воздействия на чувства, на воображение, на память и на мышление вытекают из общего для всех этих способов предположения, что, мол, если в сознании партнера произойдет та работа, которую возбуждает данное воздействие, то партнер сам, по своей инициативе, изменит соответствующим образом свое поведение. Воздействие же на волю исходит из другой предпосылки. Оно претендует на немедленное

изменение поведения партнера, без всяких промежуточных стадий.

Воздействие на волю, поскольку это словесное действие, есть воздействие на сознание, но от сознания в данном случае требуется только, чтобы оно либо пустило, либо остановило, либо замедлило, либо ускорило «ход машины», то есть чтобы партнер как угодно, пусть даже механически, но только немедленно и покорно сделал что-то конкретное. Поскольку человек воздействует именно на волю партнера, то предполагается, что сознание последнего уже подготовлено или не нуждается ни в какой подготовке, что ему нужен только толчок, только волевое усилие (может быть, даже очень большое), и тогда он совершит то, что нужно действующему. Быть таким толчком, «пускающим в ход машину» — на это и претендуют способы воздействия на волю — ПРИКАЗЫВАТЬ и ПРОСИТЬ.

Оба эти способа связаны с категоричностью: не думай, не сомневайся, не рассуждай — делай (в варианте просить — с добавлением «пожалуйста»: пожалуйста, не думай, не сомневайся; пожалуйста, делай). Воздействие на волю как бы игнорирует в психике партнера все свойства, способности, кроме одного — руководить действием, «пускать его в ход».

Чаще всего к этим способам воздействия люди прибегают, когда им нужен немедленный результат — если некогда рассуждать, думать¹, колебаться и взвешивать обстоятельства, либо если терпение воздействующего истощилось, а все другие способы воздействия словом безрезультатны, и отказаться от своей цели воздействующий не может.

В боевой обстановке командир *приказывает* своему подчиненному, не вникая в особенности психического склада последнего. Человек, проспавший в поезде станцию, *просит* (или *приказывает* — это зависит от склада характера и воспитания) пропустить его к выходу, не заботясь о чувствах, мыслях и свойствах характера того, кто оказался на его пути.

Но так происходит, пока человек не сталкивается с непреодолимым сопротивлением. Если ему противодействуют, то как только он поймет, в чем причина сопротивления (в том ли, что партнер чего-то не понимает, в том ли, что он чего-то не чувствует, не представляет себе, не помнит), он переменит способ воздействия. Теперь у него уже будет некоторое представление об особенностях психики партнера, и это представление продиктует ему тот или иной обходной путь к цели, достичь которой прямым путем не удастся.

В действии *приказывать* ярко проявляется пристройка «сверху». Приказывающему свойственно ощущать себя как можно выше, оставаясь в то же время совершенно свободным: позвоночник и шея выпрямляются, а руки, плечи и особенно мускулатура лица — щеки, губы, подбородок, брови — освобождаются и, так сказать, «висят». Нахмуренный лоб, сдвинутые, напряженные брови приказывающего свидетельствуют о том, что к приказу добавлено другое простое словесное действие — например, *предупреждать* — и в результате воздействие стало сложным, составным.

Действие *приказывать* обычно бывает связано с жестом иногда рукой и почти всегда — головой. Жест рукой предшествует приказу словами; жест головой, указывающий (как и жест рукой), что именно требует приказывающий, осуществляется на ударном слове, точнее — на ударном слоге ударного слова. Приказывают преимущественно глазами — губы только произносят слова приказа.

Приказ всегда завершается настойчивым ожиданием выполнения. Таким же ожиданием завершается и *просьба*. При всей необходимой мягкости она, по существу, столь же категорична, как и приказ. *Просят* также преимущественно глаза, а речевой аппарат только произносит слова просьбы.

При *просьбе* ярко видна пристройка «снизу». В *просьбе* все подчинено одной цели — получить, хотя прав на это просящий не ощущает. Поэтому он стремится всячески способствовать выполнению своей просьбы: тянется к партнеру (готов тут же получить желаемое), ловит его взгляд и всякое иное проявление его воли (готов немедленно выполнить встречное желание партнера), но в то же самое время он осторожен и мягок (стремится

избежать назойливости в той мере, в какой это хоть как-то возможно).

Чем активнее *просьба*, тем яснее сочетается в ней предельная настойчивость с предельной мягкостью и осторожностью.

При общении близких родственников, товарищей, если одному из них нужно, чтобы другой сделал что-то сейчас же, а тот медлит, то «просящий» легко превращается в «приказывающего» и обратно. В этом, между прочим, легко обнаруживается родственность приказа просьбе и просьбы приказу.

В повседневном общении людей принято считать, что звучание фразы лишь дополняет, обогащает тот ее смысл, который выражает значение слов и построение фразы — иначе говоря, в выражении мысли словами сам способ «действия» ими играет лишь вспомогательную и второстепенную роль. Известно же, что его отсутствие в письменной речи с успехом восполняется контекстом, знаками препинания, порядком расположения слов, ритмом фразы и т.п.

Когда актер разделяет подобное упрощенное представление о связи между смысловым содержанием речи и способами ее произнесения, то он легко поддается наивному заблуждению, будто смысл произносимых им слов до конца, раз и навсегда предопределяет способ их произнесения. Если, например, в тексте написано: «Я тебя предупреждаю», то надо, мол, предупреждать; если написано «Я очень рад», надо уверять партнера в своей радости и т.д. и т.п. Такое «игранье текста», «игранье слов» актерским искусством, конечно же, не является.

В действительности зависимость между лексикой и грамматикой речи с одной стороны и способами словесного действия с другой чрезвычайно сложна и не прямолинейна. Так, бранные слова зачастую употребляются с целью приласкать, выразить любовь, нежность и т.п. (например, между близкими людьми, в обращении к детям, к животным), а ласкательная по составу слов фраза бывает угрозой; самая экспрессивная и энергичная по смыслу слов иногда произносится вяло и безразлично и, наоборот, самая, казалось бы, вялая, невыразительная и даже неграмотно построенная и малопривлекательная фраза в целенаправленном и энергичном произнесении оказывается совершенно ясной по смыслу и весьма выразительной. М.Горький в пьесе «На дне» дал Костылеву слова ласкательные («братик», «милачок», «старичок») и речь его построил как благостно-поучительную, но это отнюдь не говорит о благостности и доброжелательности его намерений.

А.Н.Островский в комедии «Волки и овцы» дал Анфисе Тихоновне речь почти косноязычную («Да, ух бы, чайку бы уж...», «А что же... уж...как же это, уж?...», «Ну, ну, уж вы... сами, а я... что уж!...» и т.д.). Между тем, играя эту роль, выдающиеся актрисы Малого театра М.М.Блюменталь-Тамарина и В.Н.Рыжова были так целеустремленны, так подлинно озабочены хлопотами Анфисы, так ярко действовали, что речь ее в их исполнении приобретала ясный смысл и чрезвычайно ярко выражала своеобразный внутренний мир образа.

Выбор способа действия *словом* в педагогике также оказывается чрезвычайно существенным. Учитель, дословно воспроизводя на уроке формулировку, заготовленную дома им самим или выписанную из методической литературы, может не получить от учеников ожидаемого результата, если он неразборчив в способах словесного действия. Учителям хорошо известно, что самое содержательное, яркое, логично выстроенное в конспекте объяснение на самом уроке может стать бесцветным, монотонным, непоследовательным.

Удобным материалом для тренировки сознательного владения способами словесных действий могут служить басни. Например, «Кот и повар». Произнося первую фразу повара: «Ах, ты, обжора! ах, злодей!» — очевидно, легче всего упрекать, тем более что Крылов прямо пишет: «Ваську повар укоряет». А нельзя ли, произнося эти слова, *угрожать*? Бесспорно, можно! Можно ли *предупредить*? Тоже можно! Можно даже *удивлять*, можно *ободрять*(!), разумеется не в «чистом виде», а в самых различных сочетаниях и с разнообразными оттенками. Таким же образом, произнося, например, фразу: «Бывало, за пример тебя смиренства кажут...» — можно и *объяснять*, и *упрекать*, и — *приказывать*, и *про-*

сить, и удивлять, и предупреждать, и узнавать, и утверждать, и отделяваться, и ободрять, и при том подлинно, по-настоящему.

Чем больше человек одержим своей целью, чем больше его задевает за живое то или иное обстоятельство, тем меньше в его воздействии на партнера оттенков, тем само воздействие определеннее, «чище». Одержимость делает поведение человека более интересным для присутствующих.

Но одержимым человек бывает далеко не всегда. Поэтому учителю, помимо умения очищать словесные действия от ненужных, снижающих его активность оттенков, необходимо и умение строить из простых словесных действий сложные во всевозможных сочетаниях и комбинациях.

Можно, например, воздействовать одновременно и на волю, и на воображение партнера, совершая действие, состоящее из *приказа* и *предупреждения* — это сочетание будет сложным словесным действием «угрожать». Комбинация *приказа* с *упреком* будет действием «ругать»; *приказа* с *ободрением* — «понукаль»; *приказа* с *объяснением* — «вдалбливать» и так далее. В состав сложного словесного воздействия могут входить не только два, но и три, четыре, пять простых. Например, специфический сплав: *просить, упрекать, намекать* — наверное, можно определить как «канючить». Комбинации одиннадцати основных словесных действий настолько разнообразны, что для многих вариантов трудно подобрать соответствующий глагол, который бы точно их определил.

Профессионализм во владении словесными действиями тем выше, чем свободнее выбор того или иного способа, той или иной степени чистоты, того или иного оттенка. Если учитель одной и той же фразой, одним и тем же словом может совершать всевозможные воздействия — он превращается из раба слова и фразы в их господина.

Педагогические «подтексты» речи и поведения

Умение ориентироваться в интонационном многообразии и разноголосице человеческой речи необычайно ценно для педагогической практики и теории, поскольку львиная доля учительского труда связана с воздействием словом. Слово, воздействуя на сознание ученика, влияет на его деятельность, на его поведение. Однако будущих педагогов этому «не учат». Традиционным для курса психологии является изучение шести сторон или разделов человеческой психики: внимания, мышления, воображения, памяти, эмоций, воли. Но пока только теория театрального искусства рассматривает типологию встречающихся в повседневной жизни способов «интонационного» воздействия на каждую из этих психических способностей.

Практически каждый человек во время общения с другим человеком или группой людей желает каких-то изменений (или согласований) в их сознании или поведении. Бессознательно или осознанно выбирая ту или иную направленность своих усилий и подбираемых аргументов, он совершает простые и сложные словесные действия, о которых шла речь в предыдущем очерке.

Интерес педагога к совершаемым окружающими и им самим словесным действиям проявляется в том, что он начинает придавать особое значение не столько тому, что говорилось, сколько тому, как говорилось. Он чувствует здесь какие-то важные секреты. Ведь мы каждый день общаемся с людьми, в речи которых постоянно присутствуют какие-то приятные или, наоборот, неприятные для большинства их собеседников оттенки. Манера разговаривать у одних людей обаятельна, у других — почему-то скучна и монотонна, так что произносимые ими самые, казалось бы, хорошие слова не производят должного эффекта.

Часто, разбирая какую-то сложную педагогическую ситуацию, один учитель советует другому сказать учащимся то-то и то-то. Советующий обычно ссылается на собственный удачный опыт. Но бывает, что даже старательное выполнение полученных рекоменда-

даций не облегчает учителю путь к цели, поскольку сами по себе слова, без конкретизации способов воздействия¹² при их произнесении — это всё равно что ключ неизвестно от какого замка. Не только что сказано, но и **как, зачем, кому и когда** — **только всё вместе** определяет возникновение воспитательного феномена.

Повторим типологические группы способов словесного воздействия:

на внимание	<i>звать</i>
на мышление	<i>объяснять</i> <i>отделяваться</i>
на память	<i>узнавать</i> <i>утверждать</i>
на чувства	<i>упрекать</i> <i>ободрять</i>
на воображение	<i>удивлять</i> <i>предупреждать</i>
на волю	<i>просить</i> <i>приказывать</i>

Прежде чем дать некоторые пояснения, наиболее существенные для педагога-воспитателя, отметим: хотя строго локальное воздействие на каждый названный «раздел» сознания¹³ встречается редко, знание этих «чистых» способов словесных воздействий позволяет научиться понимать словесные обращения, сложные по способу воздействия, полифонические. Поэтому педагогу полезно разбирать по действительному составу речь, и произносимую им самим, и обращенную к нему, и просто услышанную со стороны.

В педагогической среде часто говорят о работе над ВНИМАНИЕМ учащихся. На уроках то и дело звучат призывы быть внимательным. На педсоветах обсуждают умение или неумение учителя удерживать внимание класса и т.п. При этом каждый раз в слово вкладывается разный смысл. Содержание термина «внимание» в педагогике невольно расширяется до понятия «сознание», так как начинает включать в себя и «мышление», и «воображение», и «память». Когда же «внимание» рассматривается в театральной «теории действий», то рассмотрение начинается с вопроса о том, какими конкретными способами у партнера (собеседника) активизируется именно то, что называется «вниманием».

Если педагог попадает в ситуацию, когда ученики не склонны уделять ему свое внимание, он повышает голос. Переходит на крик. Стучит по столу или «звонит в колокольчик». Встает или поднимает руку. И так далее. То есть, он действует достаточно традиционными способами. Но знающему их заранее учителю лучше сначала прикинуть, какой из них может сработать. Возможно, учитель сразу поймет, что, скорее всего — никакой. А поняв это, решит поменять направленность своего воздействия и будет добиваться от учеников желаемого поведения, действуя не на внимание, а на другие «отделы» сознания. Например, на память или на волю. А на эти отделы существуют свои способы воздействия, которые у учителя, опять же, «под рукой». В результате он будет освобожден от судорож-

¹² Словесное действие именуется также воздействием

¹³ Конечно, внимание, воображение, память и т.д. шире области сознания, но мы все же говорим о сознании потому, что словесные воздействия воспринимаются человеком, только когда он находится в состоянии сознания.

ных метаний «вслепую».

Тон невежливого, «базарного» разговора очень часто связан именно с употреблением говорящим словесного действия звать. Когда к вам обращаются, как к глухому (то есть «звучит» обратить на что-то внимание), становится неприятно и обидно не столько от смысла сказанного, сколько от тона. Педагогам следует помнить, что люди, общающиеся с теми, кто к другим невнимателен, обычно много кричат и говорят излишне громко. Человек же, уверенно рассчитывающий на внимание собеседников (и уже тем самым внимание к себе привлекающий) не будет тратить лишних усилий на громкую речь. Общение с партнерами он не будет начинать с воздействий на их внимание, за редкими исключениями. Как и в чем проявляется уверенность и настойчивость человека, мы будем особо рассматривать в шестой и седьмой главах.

Воздействуя на МЫШЛЕНИЕ собеседника, люди обычно полагаются прежде всего на логику высказываемого, тогда как сами слушающие (в роли которых бывают все) гораздо большее значение придают особой терпеливо-растолковывающей интонации, которая помогает непонятному проясниться и стать понятным.

Действия объяснять и отделяваться адресованы мышлению собеседника. Напомним, что человек объясняет, если наведение порядка в голове собеседника нужно ему для осуществления каких-то своих дальнейших намерений. А отделяться человек начинает, если наведение порядка в голове собеседника — только средство, чтобы как можно быстрее избавиться от его неуместных притязаний.

Все мы, обращаясь к иностранцу, плохо владеющему нашим языком, начинаем старательно произносить слова и жестами помогаем ему ориентироваться в связях между этими словами, понятиями. Это и есть наиболее «чистое» использование способов воздействия, обозначаемых термином «объяснять». Но для нас противоестественно пользоваться действием «объяснять» при обращении к человеку, от которого мы ждем быстрого понимания. Учителя, слишком часто произнося или подразумевая формулировку: «Что же тут непонятного?», — выдают свое полное нежелание видеть в ученике человека, стремящегося разобраться в трудной информации. Такое нежелание было бы допустимо или даже замечательно, если бы при этом сами учителя не ощущали свое превосходство от того, что являются носителями информации, как раз ценной и трудной для понимания учеников. Школьники попадают в неприятный переплет: с одной стороны, то, что «мы» — учителя — знаем, понять нелегко, а с другой, «что же тут непонятного?», поэтому «мы» — учителя — собственно *объяснять-то* никому ничего не собираемся.

Если уж учитель сознает, что излагает нелегкий материал, то пусть он старается быть терпеливым и внимательным к затруднениям слушающих (вспомним «иностранцев»). Пусть он старается быть понятным, то есть использует в своем поведении «чистые» способы словесного воздействия объяснять. К сожалению, работа в школе нередко формирует у педагога привычку *отделяться*, что легко понять, приняв во внимание не профессиональные, а житейско-бытовые цели и установки рядового учителя. Неуместность в большинстве случаев действия «отделяться», основной подтекст которого «пойми и отстань», нервнируют, обижают, оскорбляют ученика, как и всякого собеседника в схожих ситуациях. Кстати, невоспитанным и избалованным детям свойствен именно этот способ словесного действия в ответах на вопросы взрослых. Когда ребенок «отделяется», отмахивается, то взрослые в этом чаще всего видят повод для позиционных (см. главу 4) конфликтов на тему: «Да как ты со мной разговариваешь?!». Происходит это потому, что чистый способ словесного воздействия *отделяться* предполагает, что говорящий не признает единства своих интересов с интересами своего собеседника, а это всегда задевает за живое, даже взрослых.

Впрочем, в педагогике бывают ситуации, когда «задеть за живое» Полезно. Например, учительнице уместно *отделяться* от активности «подлиз» и «ябед». Хотя случается, что некоторые учителя из мелочных корыстных соображений поощряют ее своей заинтересованностью, своим вниманием.

Заметим, что иногда новый материал ученикам всё же полезно преподносить с легким оттенком «отделяться» — это, мол, вы и сами знаете. Это может быть уместным, ибо такой парадоксальный ход освобождает детей от накручивания преждевременных страхов и впадения в «ученическую кому», что особенно свойственно младшему школьному возрасту. Правда, освобождение может наступить при условии очень редкого употребления учителем воздействия отделяться. Иначе картина возникает совершенно иная — учитель опять так «занят» чем-то своим («блажью»), что даже объяснить по-человечески новый материал не удосуживается. Обычно учителя начинают *отделяться*, когда не могут объяснить ту или иную тему, в то время как воздействие *отделяться* может быть полезным только в том случае, если само объяснение данного материала не составляет учителю труда.

Воздействующий на ПАМЯТЬ занят тем, что какие-то факты, сведения из ее «копилки» как бы достает (воздействие *узнавать*, задавать вопросы) или, наоборот, укладывает в нее (воздействие *утверждать*).

Фраза о том, что учителю очень полезно не только знать о «чистых» способах действия *узнавать*, но и владеть ими, звучит как будто несколько странно. Что же здесь сложного, ведь все без исключения, когда нужно, могут задать достаточно «чистый» вопрос. Но могут — неосознанно. Так, например, учительница в заинтересованной беседе с ученицей-ябедой «чистых» вопросов может задавать много. А вот в ее речи на уроке — их может не быть вовсе. «Всем понятно?» — казалось бы, *спрашивает* учительница у класса. Хотя на самом деле она под видом вопроса может и *отделяться* — «ну сколько же можно повторять, надоело»; и *утверждать* — тогда, благодаря кивку головой вниз на ударном слове, в вопросе одновременно звучит и подсказка ученикам, что им следует ответить — «всем!»; и даже *намекать* на угрозу — «попробуйте только сказать, что не поняли...!»

Оказывается, что некоторые учителя в подобных ситуациях не могут очищать свои вопросы от примесей других воздействий. А педагогу как специалисту по воздействию необходимо уметь сознательно и даже нарочно задавать «чистый» вопрос в самых, казалось бы, неожиданных и неподходящих ситуациях. Вопрос именно «чистый», то есть без распространенных в быту оттенков то утверждения, то отделявания, то угрозы, то кокетства.

Способ воздействия узнавать характеризуется предоставлением собеседнику такой свободы, в которой ничто не подталкивает его к какому-то ожидаемому ответу, не намекает на то, следует ли ему ответить «да» или «нет», сказать «хорошо» или согласиться, что «плохо». То есть «чистый» вопрос возникает, если в поведении спрашивающего никак не фиксируется желание услышать какой-то определенный ответ. Если мы спрашиваем: «Вы взяли книгу?», — ожидая услышать утвердительный ответ, то это выразится в утвердительном кивке головы на слове «вы» и «чистого» вопроса не получится. Если же движение головы вниз заменить на легкое движение головы вперед-вверх, как, например, в вопросе «который час?», — то вопрос явно будет «чище».

В бытовых ситуациях люди редко избегают предвзятости в вопросах. Естественно, что и учителя чаще всего своими «вопросами» толкают ученика на подыгрывание, на произнесение ожидаемого ответа, блокируя всякий другой. А это может вызывать у ученика и негативную реакцию. Поэтому, если уж у педагога возникло желание что-то выяснить на уроке, то делать это целесообразно максимально «чистым» способом.

Базу для возникновения в поведении учителя действия «узнавать» создает позиция (сразу отметим, что для тех, кто работает, в основном, у классной доски, позиция эта — непривычна) совмещения своего нескрываемого незнания с ярко выраженным интересом к мнению других.

Основоположник гуманистического направления в американской психологии Карл Роджерс в статье «Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем», вспоминал: «Моего учителя искренне заинтересовало, почему я что-то сделал. Прошло шестьдесят

лет, а искренний, неформальный интерес учителя к делу, которое касалось только меня одного, я хорошо помню. Это показывает, насколько учителя редко задают вопросы, действительно интересуясь каким-то событием в жизни ребенка, а не преследуя некоторую дидактическую цель, и как это воспринимается!»¹⁴

Точно выполняемое действие узнавать позволяет справляться с проведением самых трудных обсуждений и совещаний. Чем больше чистых вопросов, тем меньше обид, ссор, обвинений в «невнимательности»

Искренний интерес к другим людям достаточно заразителен. Вы будете проявлять интерес к людям и окружающие станут интересоваться вами.

Особенностью противоположного способа воздействия на память — *утверждать* — является своеобразная демонстрация знаний. Если человек, о чем бы он ни говорил («Вы живете весело»; «это интересно»; «Помогите мне, пожалуйста»; «Так хорошие дети не делают»; «Сейчас мы попросим Таню спеть»; «Я вас попрошу достать книги» и т.п.), вполне уверен в актуальности и универсальности своего запаса знаний и умений, то он считает это достаточным основанием для того, чтобы его слышали и ему не возражали.

Хотелось бы, чтобы школьники, отвечая на учительские вопросы, тоже занимали именно такую позицию и не стеснялись своих знаний, чтобы они, высказывая свою мысль, не смотрели бы с испугом на взрослого, а открыто «утверждали» свое мнение, веря в его бесспорную ценность. Знающими можно считать учеников тогда, когда они готовы взяться отвечать на каверзные вопросы учителя.

Часто диалог между взрослыми не складывается потому, что оба собеседника действуют исключительно способом «утверждать». Хотя они и понимают недостаточность своего собственного мнения, но никакого интереса к мнению собеседника не проявляют. Дети, копирующие эту взрослую безапелляционность, почти всегда доводят ситуацию до скандала и даже драки, так как не находят других способов изменить чужое мнение, и особенно нетерпимыми бывают те, кто привык к собственной безапелляционности и уже не замечает ее.

Но подчеркнем еще раз, что в бесстрастной определенности и окончательности воздействия *утверждать* заключается не только опасность, но и педагогическая ценность. Все зависит от уместности его использования.

Этот способ воздействия и его обертоны обычно характерны для преподавателей точных дисциплин даже в ситуациях, не связанных с уроком. «Математики» *утверждают* чаще, чем «литераторы». Конечно, пристрастие к *утверждениям*, как и к любым другим способам словесных воздействий, определяется не профессией человека, а его взглядами на «мироустройство», но поскольку выбор профессии связан с этими взглядами, постольку людям, объединенным каким-то видом труда, в той или иной степени свойственна склонность к тому или иному типу словесных действий. Так, разговору учителей чаще присущи обертоны «утверждать», военным — «приказывать», врачам — «ободрять», хотя довольно часто встречаются и отступления от этих общих тенденций.

Воздействовать **утверждением** учителю целесообразно, произнося требования-поручения: «надо убрать класс»; «сотри с доски»; «приходите вовремя, не опаздывайте». Если при этом вы избежите таких распространенных в подобных случаях оттенков, как **приказывать, предупреждать (намекать)** или узнавать, то в произнесении поручения будет читаться ваша уверенность, что ученики это поручение не забудут и выполнят, что никаких волнений и сомнений по этому поводу вы не испытываете и дополнительных усилий прилагать не собираетесь. Увидеть в учителе такую уверенность ученикам бывает очень полезно, а иногда и приятно.

В каждый момент своей жизни человек что-то чувствует. Он бодр и весел, грустен или спокоен. Эмоциональное самочувствие человека является результатом соответствия или несоответствия происходящего его интересам. Поэтому, как отмечалось в предыдущем очерке, воздействие на ЧУВСТВА, в сущности, есть своеобразное напоминание об интересах.

Если нам кажется, что поведение собеседника (партнера) расходится с тем, каким оно должно быть, и не идет ему на пользу, — мы «**упрекаем**» (стыдим, укоряем). Настроение собеседника портится и, в идеале, активность его затухает или меняется ее направленность.

Если же какая-то деятельность, по нашему мнению, соответствует интересам партнера, а он этого не видит и потому не активен или, придавая излишнее значение чему-то посто-

¹⁴ См.: Хрестоматия по педагогической психологии. – М.: Межд. педагогич. академия, 1995. – С.279.

ронному, действует робко и нерешительно, мы — «**одобряем**» его (подбадриваем, сочувствуем, «жалеем»).

Этими воздействиями мы стремимся изменить самочувствие человека либо в сторону его улучшения, либо — ухудшения.

Учителю вредно постоянно корить, одергивать учеников. Это ведет к укоренению в педагоге опасного мнения о себе как о человеке всезнающем, никогда не ошибающемся в том, что хорошо и что плохо. Педагогу желательно следить за тем, чтобы ни само действие **упрекать**, ни его обертоны не занимали в арсенале его способов воздействия существенного места. Если учитель постоянно упрекает, ворчит, проявляет недовольство, то это значит, что он потерял контакт с детьми и явно заблуждается в том, чего можно, а чего нельзя требовать от них и от себя. Ворчание, особенно у начинающих учителей, может оказаться тревожным сигналом профессиональной непригодности человека к педагогической работе.

Противоположный способ воздействия, обращенный к чувствам, эмоциям, самочувствию — **ободрять**. Типичное яркое ободрение проявляется в общении с маленьким ребенком, когда нужно поддержать его решимость, закрепить какое-то хорошее, полезное дело. Тогда мы говорим: «Ну, ну! Смелее! Молодец! Не бойся! Ну-ну-ну!» (Подчеркнем, что произнесение учителями привычного «молодец» чаще всего является **утверждением**, то есть воздействием на память).

Воздействие **ободрять** украшает речь учителя. Хотя слишком частое использование на уроке словесного воздействия «**ободрять**» приводит к «сюсюканью», которое может плохо восприниматься школьниками, даже самыми маленькими. Они любят, чтобы с ними разговаривали как со взрослыми.

В ситуации, когда ученики решают трудную задачу, учитель может существенно облегчить их поиски, включая в свою речь обертоны действия **ободрять**. 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, правильно 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.

Способы воздействия на **ВООБРАЖЕНИЕ** — **удивлять** и **предупреждать** — рассчитаны на догадливость собеседника. Оба они связаны с предоставлением партнеру времени на то, чтобы он дорисовал, довообразил сообщенные сведения и начал действовать соответствующим образом. Воздействующий как бы интригует и томит слушателя. Этим типом словесных действий часто пользуются и ведущие концерт (удивляют), и всевозможные шантажисты (предупреждают).

Действие «**удивлять**» читается в «возвратном» движении головы после ее движения вперед на ударном слове, а также в прямом, открытом взгляде и в ожидании потрясения партнера, то есть эффекта от полученного сообщения.

Действие «**предупреждать**» обязательно сопровождается прищуренным, косым взглядом, настороженностью. Если читатель скосит свой взгляд в сторону, то обязательно почувствует эту настороженность. При «тяжелом» взгляде **предупреждение** становится близким к угрозе, а при «легком» — к озорству, веселому кокетству. Ехидный голос, возникающий при действии «предупреждать», может отравить любое общение. Стоит хотя бы одному собеседнику начать действовать на воображение разными намеками, «не раскрывая карты», как отвечающий, «заражаясь», переходит на такое же воздействие. И получается не разговор, а обмен колкостями и обиды.

Большинство учителей часто и виртуозно пользуются в своей работе воздействием **предупреждать**. Однако не менее важно для учителя уметь **удивлять**. Действие «**удивлять**» часто использует учитель, считающий, что сообщаемая им информация для учеников приятна и даже долгожданна. «Я буду вести у вас самый замечательный предмет! Итак,... (здесь обе руки вскидываются непринужденно вверх, как на «параде алле») — география!» После такой подачи класс готов аплодировать, даже не зная, что его ждет впереди.

Этот праздничный, концертный стиль возможен во всем: «На глупые вопросы не отвечаю!!!» или «За контрольную нет ни одной двойки!!! (и наоборот — все двойки!!!)»,

или «О том, что было дальше, вы узнаете на следующем уроке!!!».

Подобный стиль поведения делает учителя веселым и доброжелательным. Он всегда держит спину прямой, голову — гордо (но не высокомерно) поднятой. Знания, выдаваемые с помощью действия «удивлять», становятся для учеников подарком. Воздействуя на воображение, этот способ речевого поведения помогает пробуждать способности и таланты учеников.

Действие «удивлять» предполагает существование каких-то еще неизвестных слушателям интересных областей знаний. А признание учителем существования таких областей хорошо само по себе.

Обыкновенно учителей, умеющих удивлять, называют артистическими натурами.

Воздействующий на ВОЛЮ стремится к немедленному или скорому изменению поведения партнера. Термины «просить» и «приказывать» обозначают два противоположных «чистых» способа воздействия на волю.

Учителям следует помнить — если к грамматической повелительной форме глагола присоединяется вежливое «пожалуйста», то это еще не значит, что говорящий *просит*. Просьбы может не быть и в том случае, если воздействующий сопровождает свою повелительную интонацию словами «я очень тебя прошу». Любой собеседник (и особенно ученик) это хорошо чувствует.

Просьба выражается в готовности всего тела получить желаемое. Когда протянутая рука, открытая ладонь, полные ожидания глаза — всё обращено к партнеру, тогда и в голосе начинает звучать чистая и яркая просьба.

«Достань, пожалуйста!» — при этом рука не «ждет», а «указывает», глаза не «просят», а требуют послушания, и приподнятый подбородок говорит о готовности «подавлять» любое неповиновение — в результате звучит отнюдь не просьба, здесь возникает словесное действие *приказывать*. Если же к поручениям, заданиям и требованиям учитель добавляет хотя бы немного, но подлинного действия *просить*, то ученикам бывает гораздо легче соглашаться на послушание. Отенок *просить* в высказанных вами требованиях делает для детей очевидным, что их осуществление вам зачем-то очень-очень нужно (разумеется, если сами дети еще не научились выполнять эти требования без ваших напоминаний, то есть не приняли их, как обязательное условие работы).

Учитель, прибегающий к действию *приказывать*, вероятно, считает, что всем всего не объяснишь или что понимание в принципе невозможно, поэтому в совместной работе можно только приказывать и повиноваться. Но, как каждый знает по своему собственному опыту, мы слушаем только тех, кому добровольно отдали право распоряжаться, или тех, за кем сила, способная подавить непослушание. Все остальные приказы часто вызывают у нас естественное сопротивление и желание приказать «наперекор».

Тон распоряжений и приказов, царящий на многих уроках, особенно в начальной школе, впитывается детьми и переносится ими в общение между собой, что обычно создает скандальную атмосферу, а в соединении с утрированным *утверждать* приводит к дракам и ябедничеству.

Приказывать уместно и даже необходимо, когда требование сводится к простому движению, которое нужно выполнить ученику: встать или сесть, взять или положить, открыть или закрыть. Чем проще — тем лучше, тем ситуативно результативнее. Смешно прибегать к действию *приказывать*, когда говоришь о чем-то обобщенном, отдаленном или возвышенном. Еще смешнее приказывать, когда всего-то навсего сообщаясь свое мнение по какому-то поводу. Хотите в глазах коллег и родителей быть смешным — «держите» пристройку к действию *приказывать* с утра до вечера.

Некоторым учителям, пользующимся, на наш взгляд, очень неудачным термином-ярлыком «авторитарная педагогика», от которой они стремятся уйти, кажется, что воздействие *приказывать* всегда следует изгонять из своей речи. Но на самом деле это и невозможно, и не нужно. Уметь приказывать педагогу совершенно необходимо. Если в жизни он этим действием пользуется редко и неумело (такие люди встречаются), то для работы в школе ему приходится специально учиться этому, так как он обязательно сталкивается с ситуациями, в которых некогда рассуждать и поневоле приходится прибегать к подавлению своеволия.

Самые типичные ошибки учителей во время воздействий «приказывать», «распоряжаться» заключаются в том, что воздействия направляются не только на волю учеников. Поэтому приказы получаются не «чистыми». И именно они чаще всего воспринимаются адресатом как обидные, оскорбительные. Добиться выполнения таких приказов учителю трудно. Приказ «чистый» не оскорбителен и не обиден. Конечно, если только он не является единственным способом общения учителя с учениками. А вот приказ с оттенками предупреждать воспринимается уже как угроза. Появление в приказе обертонов упрекать сразу низводит его до вульгарной ругани (которую учителя чаще всего и отождествляют с действием приказывать). Когда же к приказу добавляется действие объяснять, то получается «вдалбливание», всегда обидное для собеседников. В ситуациях, близких к конфликтным, учителя особенно часто прибегают к подобным «гремучим смесям», которым явно не место в педагогической работе.

Все частные случаи словесного воздействия на партнера имеют общее свойство: смысл произносимой фразы может резко расходиться с содержанием бессознательно преследуемой цели (направленности), которая и определяет способ словесного воздействия. Так удивлять можно, сообщая что-то чрезвычайно неприятное и страшное. И если человек «удивляет» таким сообщением, значит он видит в нем нечто, якобы облегчающее положение партнера. Парадоксальность такого соединения особо подчеркивает неприятную сторону произносимого. Театральным искусством этот прием давно подмечен и взят на вооружение для создания на сцене достоверного общения соответствующих персонажей. Можно «предупреждать», «упрекать», «утверждать» словами: «Сейчас я удивлю вас очень приятным известием». И наоборот — узнать что-то важное у человека можно, воздействуя не на его память (узнавать), а на воображение способом предупреждать, в котором даже оттенков действия узнавать практически не будет. Нередко правильное определение способа словесного воздействия раскрывает, чего же именно добивается человек помимо или даже вопреки словам, им произносимым.

Представление о способах словесных действий не следует отождествлять с бытовым значением соответствующих слов. Кто-то из учителей, рассказывая об успешном достижении своей цели, говорит, что сначала он своего собеседника-«противника» чем-то удивил, потом что-то объяснил и когда, что-то узнав, на что-то ему намекнул — он тут-то и послушался, согласился, сделал и т.д. Если все эти глаголы используются им не в терминологическом, а в повседневно-бытовом значении, то на основании услышанного воссоздать подлинную картину случившегося невозможно. А следовательно, рассказ учителя не станет частью активного педагогического опыта слушающего его. В такой беседе при всей видимости передачи индивидуального педагогического приема этой передачи как раз и не происходит — польза здесь ограничивается психотерапевтическим эффектом задушевной беседы с коллегой.

Даже самая скромная тренировка в распознавании способов словесных воздействий и в их использовании способствует росту педагогического профессионализма. Помимо появления возможности реально передавать и усваивать накопленный опыт учителю открываются способы сознательно разнообразить свою речь, делать ее действенной, выразительной.

Речь учителя становится интересной, когда смысл слов умышленно не соответствует способу словесного действия, которым он пользуется, произнося слова. Приказывает фразой: «Ты, Таня, мне сейчас очень нравишься!». Просит: «Я поставлю вам тройку». Узнает: «Вы откроете тетради, чтобы я проверила?» и т.п. Учитель легко заметит, что техника словесных действий, взятая из театральной школы, поможет наконец-то осуществить мечту А.С.Макаренки о том, чтобы педагоги умели произносить фразу «поди сюда» двадцатью шестью способами. (Кстати говоря, одиннадцать простых словесных действий П.М.Ершова позволят учителю овладеть умением использовать более ста оттенков в произнесении этой фразы).

Знание закономерностей словесных действий помогает учителю и лучше ориентироваться во внутреннем мире воспитанника, точнее определять его представления о себе и об окружающих. Учитель оказывается готовым в любой ситуации подметить, к какой стороне психики своего партнера адресует интонацию своих реплик тот или иной ученик, увидеть, дал собеседник к этому веские основания или нет, и, возможно, удержаться от банального объяснения избранного учеником способа общения неисправимыми особенностями его характера. Такое объяснение обычно приводит учителя к столь же банальному одергиванию этого ученика.

Известно, что среди людей одним свойственно подозревать всех, например, в хитрости, другим — в глупости, третьим — в дурных наклонностях, четвертым — во враждебных претензиях и т.д. Эти установки отражаются в том, что каждый предпочитает соответствующие способы словесного воздействия всем остальным. Чьим предпочтениям

подражает ученик? Предпочтение, перенимаемое в раннем возрасте в микросреде, «цементируется» к 7—8 годам и не вдруг поддается изменению, особенно если ученик не сталкивается с альтернативными способами воздействий. Например, в разговоре со сверстником ученик груб. Если учитель, удержавшись от одергивания, открыто признает виртуозность его речи и порадует ее (удивлять + ободрять), или поинтересуется, может ли он разговаривать еще грубее («чистым» вопросом), или искренне *попросит* научить его — учителя — таким ярким, сильным интонациям (ведь в жизни, якобы, все может пригодиться) — то у ученика, как и у всех присутствующих его сверстников, появится больше шансов увидеть или заново открыть всегда возможную вариативность воздействий, о чем многие из них постоянно забывают, или даже не подозревают, автоматически пользуясь когда-то скопированным шаблоном.

Словесные действия могут помочь учителю не только в прилюдном переубеждении, переориентации ученика на уроке или перемене, но и в случае, когда не ладится задуманная индивидуальная беседа. Педагог может определить, в чем на данный момент состоит главное препятствие: в том, что ученик чего-то не понимает или не представляет, или что-то забыл, или слишком колеблется, нерешителен и т.д. А, определив это, он может направить имеющуюся в его распоряжении силу аргументов на конкретный раздел психики ученика. При этом, учитывая ситуационную целесообразность, он будет какой-то направленности избегать, а к какой-то возвращаться вновь и вновь, используя способ воздействия в максимально «чистом» виде.

Подчеркнем, что сам выбор учителем того или иного типа словесного воздействия связан с его педагогическим пониманием сложившейся ситуации. Оно может быть более или менее глубоким, полным, верным, но оно возникает всегда и у всех. Чаще всего это понимание и вызываемые им действия формируются у учителя на почве его привычек, установок, предпочтений, сложившихся в течение всей жизни. Поэтому богатый практический опыт или широкая эрудированность учителя обычно способствуют верному пониманию ситуаций и определяют эффективность его последующих действий. А «типология словесных действий», используемая в качестве логии, позволит учителю — при желании — заранее огибать едва виднеющиеся «риффы» и не теряться, не опускать руки, если корабль-урок вдруг начнет садиться на мель.

Практикум по овладению словесными воздействиями

Чуткое восприятие учителем особенностей поведения, как своего, так и собеседника, а также свобода и вариативность в общении могут и должны стать объектами профессионального совершенствования и развития. Этому может быть посвящен не только студенческий семинар-практиум, но и очередной педсовет в школе. Для этого следует доклады учителей заменить на обязательное выполнение всеми присутствующими панировочных упражнений из театральной педагогики. Как показывает практика, проведение этих упражнений не вызывает особых трудностей и эффективно развивает педагогический интерес и чуткость к «языку действий».

Так, например, всем участникам педсовета можно предложить упражнение «СКУЛЬПТУРЫ». Учителя, разбившись на четыре группы, в каждой из них договариваются, кто будет «актером», «режиссером», «скульптором». Все остальные в группе становятся «скульптурами». Ведущий (в том случае, о котором мы рассказываем, им был завуч средней школы) раскладывает на столе карточки, на которых написано:

«Я приказываю!»
«Я предупреждаю!»
«Сейчас я вас удивлю!»
«Как вам не стыдно » и т.д.

Карточки раскладываются надписями вниз, после чего один из учителей, выбрав наугад, переворачивает карточку и зачитывает вслух, что на ней написано. Прочитанное становится для всех групп общей темой.

После этого школьные столы в классе были сдвинуты к стенам и в освободившемся пространстве каждая группа приступила к работе.

Сначала «актер» с помощником в своем «кружке» сыграл заданную тему. «Режиссер» помогал советами, подсказывал слова и объяснял обстоятельства этюда-сценки. После этого «скульптор» начинал «лепить» из своих педагогов фотографию сыгранного.

Подчеркнем, что все четыре группы работали в одном классе, и это с режиссерской точки зрения очень правильно — если какая-то из групп уйдет из класса «порепетировать» в другое помещение, то единая рабочая атмосфера нарушится, что неизбежно отразится и в появлении у «выступающих» скованности, и в потере интереса у «зрителей». Во время работы учитель, ведущий педсовет, курсировал между работающими кружками и подбадривал отстающих или поторапливал увлекшихся, координируя таким образом общий ритм работы.

Когда все группы были готовы, ведущий объявил «вернисаж», и каждая из групп выставила свой вариант скульптуры (две команды выставили скульптуры не одиночные, а многофигурные). Все, не занятые в «скульптурах» учителя, стали, разумеется, сравнивать, обсуждать варианты, отмечать схожесть и различие, степень достоверности или условности, выразительности и точности. Особо ценно было то, что некоторые учителя обращали особое внимание на направление и «содержание» взгляда, положение корпуса, головы, рук, ног, то есть на те компоненты, из которых и складывается «язык» бессловесных действий.

После такой своеобразной разминки все учителя уселись на стульях в круг (столы остались сдвинутыми к стене), а ведущий «разбил» его на два полукруга и, дав каждому полукругу одну и ту же фразу («Я жду тебя уже битый час»), объяснил, что после небольшой тренировки каждый в полукруге произнесет один и тот же текст, не повторяя предыдущих вариантов подтекста. Потом учителя каждой группы демонстрировали, как они произносят заданную фразу по-разному, не повторяясь, в то время как противоположная команда увлеченно и придирчиво принимала их работу.

Подобный стиль обучения (в данном случае — обучения педагогов умению замечать «мелочи» поведения и по-режиссерски усматривать в них те или иные цели) называется социо-игровым (подробнее см. стр. 323—324). Стиль этот, как, видимо, помнят внимательные читатели, является результатом синтеза дидактики (науки об обучении) с театральной педагогикой.

При проведении педсоветов социо-игровой стиль может использоваться не один раз. Для продолжения добровольного самостоятельного развития чуткости к бессловесным и словесным действиям, составляющим наше поведение, учителям можно предложить и более сложные, но не менее увлекательные задания, связанные со словесными воздействиями. Напомним, что воспитание и обучение неразрывно связано с умением воздействовать на учеников в ходе общения, с влиянием на их поступки, со стимуляцией их позитивной активности и сдерживанием тенденций негативных. Эти умения выходят за рамки любой прикладной предметной методики и составляют персональную педагогическую технику, которая явно перекликается с отдельными моментами актерского мастерства и может на него опираться.

И взрослые, и дети склонны не осознавать свои, принадлежащие подсознанию, более или менее виртуозные навыки воздействия на партнера. Поэтому на педсоветах-практикумах по педагогической технике учителям через актерские этюды (часто этюды-шаржи) приходится переоткрывать то, чем они постоянно пользуются дома и на работе, не отдавая себе отчета, как они это делают.

Упражнение «ЗАРИСОВКИ» заключается в том, что учителя, объединившись в тройки (двое — «исполнители», третий — «режиссер»), показывают небольшие импровизации, в которых наугад выбранное ведущим среди лежащих на столе карточек одно и то же действие (приказывать, просить, упрекать, ободрять, удивлять, предупреждать, отделяться, объяснять, узнавать, утверждать и звать — см. стр. 20) выполняется разными людьми, а кем именно — указано на другой карточке, также выбранной наугад, но уже «посыльным» от каждой тройки. Когда свою импровизацию показывает одна тройка, все остальные учителя пытаются опадать, что было написано на доставшейся им карточке. Подчеркнем — чтобы «зрителям» было, что отгадывать, «исполнителям» приходится в своих «зарисовках» избегать слов-подсказок. Так, если тройкам досталось задание *просить*, то произнесение в этюде слов типа «я тебя очень прошу» или «умоляю» будет откровенной подсказкой, как же как при задании *упрекать* — использование слов «как же тебе не стыдно». Когда учитель начинает понимать, что, например, фразами, банально подсказывающими действие *объяснять* («слушайте меня внимательно», «я сейчас расскажу»), можно и упрекать, и просить, и приказывать, то его природная чуткость к «языку действий» явно обостряется и, тренируясь, укрепляется, повышая педагогический профессионализм.

Так, на одном педсовете учителям удалось увидеть и почти правильно угадать (что свидетельствует о хорошем уровне точности и работы учителей-исполнителей и восприятия учителей-зрителей) такие варианты:

1.«Ободряет» барыня

2.«Ободряет»	старушка
3.«Ободряет»	девочка
4.«Объясняет»	учитель
5 «Объясняет»	ребенок
6 «Объясняет»	глупый человек
7 «Объясняет»	умный человек

К этому же типу заданий относится упражнение «РЕЧЬ ЭКСКУРСОВОДОВ». Учителя тянут билетки, в которых указаны характеры экскурсоводов. Например:

восторженный энтузиаст
 новичок
 ученый-исследователь
 формалист
 глупый ментор
 недоверчивый перестраховщик.

Педагогам, выполняя этюд, приходится искать тот способ словесного воздействия (или сочетание способов), который позволяет воплотить заданный характер, сделать его узнаваемым. Речь каждого экскурсовода особенная, сложная по составу действия, но имеющая один определенный стержень, который и важно поймать учителям для повышения своей квалификации.

Задание «речь экскурсовода» требует выдумать ситуацию, может быть, использовать какие-то элементы костюмов, вспомнить какую-то, пусть даже примитивную, драматургию. На это нужна смелость, которая обязательно присутствует, если подобные педсоветы проходят достаточно регулярно и не реже раза в полугодие. Тогда социо-игровой стиль их проведения будет, «конденсируясь», все быстрее и легче обеспечивать учителям комфортное самочувствие на подобном педсовете-практикуме.

Сконструировано много социо-игровых упражнений по отработке навыка свободного употребления словесных воздействий. Вот основные из них.

Хозяин горы. Все учителя сидят в полукруге. Один стул в центре полукруга для хозяина горы. Учитель, вызвавшийся быть хозяином, тянет билет с подтекстом (опорным словесным действием). Он усаживается на стул и будет хозяином до тех пор, пока на любые вопросы, просьбы, приказы будет отвечать заданным подтекстом.

Сидящие в полукруге пытаются «спихнуть его с горы», то есть задать такой вопрос, на который «хозяин» заданным подтекстом ответить не сможет. Тот, кому удастся поставить «хозяина» в тупик, тянет новый билет и занимает стул «хозяина». Теперь уже его пытаются «сбросить» с горы. Упражнение очень нравится учителям, в ходе его выполнения возникает много смешных моментов. В нем, помимо пластичности и чистоты в использовании опорных действий, хорошо тренируется фантазия и находчивость, также весьма важные в педагогической работе.

Замок и ключики. На стул в центре садится один из присутствующих — он «замок», который «откроется», то есть выполнит просьбу, команду своих коллег, если эта просьба или команда будет произнесена тем способом, который указан в билетике. Если же подтекст просьбы не совпадает, то «замок» отказывает автору просьбы, используя при этом тот самый подтекст, которым только что безуспешно пытался «открыть замок» автор просьбы. Когда же подтекст угадан, тот, чья просьба была выполнена, вытягивает новое словесное воздействие — «ключик», которым он будет открыт, и занимает место в центре.

Если усилия присутствующих слишком не равны — одни активны, все время пробуют и часто «открывают замок», а другие пассивны, медлительны и поэтому не попадают на стул ведущего («замка»), — то упражнение быстро теряет привлекательность для участников. В этом случае можно посоветовать следующие «усовершенствования». Все «ключники» разбиваются на три группы.

I группа — подсказчики. Из их числа будет назначен открывающий «ключник». Остальные будут ему напоминать (пользуясь при необходимости тетрадами) те воздействия, которые он еще не использовал, то есть помогать «подбирать ключи».

II группа – протоколисты. Они будут фиксировать на листочках последовательность применения словесных воздействий (фиксировать не то, что наметила I группа, а то, что реально получилось у их «открывающего»).

III группа — судьи. Узнав из билета подтекст, «замок» отдает билет судьям. Если они видят, что замок не открывается, хотя «ключик» был подобран правильно, то сообщают присутствующим, что «замок заржавел» или «сломался».

После каждого кона группы меняются местами против или по часовой стрелке: подсказчики становятся судьями, судьи — протоколистами, протоколисты — подсказчиками, которые выбирают в своей группе нового «ключника». При таком варианте упражнения активность участников выравнивается и упражнение получается живым.

В упражнении «замок и ключики» ведущему целесообразно особо отмечать стремление «ключника» или «замка» к правдивости, естественности поведения. Например, одно дело, когда «замок» открывается молниеносно (то есть выбивается из игры — начинает улыбаться, сообщать словами, что «ключик» угадан), и другое — когда «замок» открывается не сразу, но не потому, что он не увидел «ключика», а потому, что сидящий в центре стремился оправдать свое согласие, сделать его естественным и потому согласился не вдруг, а поколебавшись. Хорошо, когда «ключники» это также чувствуют и подыгрывают в естественности, максимально скрывая заданность общения. Все это открывает учителям в упражнении особый интерес, давая навыки, которые будут им очень полезны в педагогической работе. Добавим, что, меняя способы воздействия на партнера, педагоги начинают чувствовать выразительность этой смены и сталкиваются с секретами появления настойчивости в поведении.

Цепочка подтекстов (словесных действий). Все получают от преподавателя цепочку-партию из 3—4 опорных словесных действий. Например: упрекать, просить, намекать, объяснять. Участники придумывают (выбирают) задачу и, добиваясь ее решения в этюде, применяют именно эту последовательность воздействий. То есть находят такое поведение, которое бы соответствовало заданной «цепочке» и зависело от поведения партнера, его сопротивления выбранной исполнителем цели (которую ни в коем случае не следует объявлять заранее). Исполнителю приходится находить уязвимые места в обороне противника именно в тех разделах сознания партнера, которые заданы в цепочке-партии.

Способ оправдания перехода от одного словесного воздействия к другому — в этюде принципиально импровизационный, но законы его протекания универсальны: оценка («стоп-кадр», неподвижность), перестройка, воздействие новым способом на партнера. Пропуск любой ступени выявляет ложь. Длительность же ступеней может быть разной (от секундной до затяжной).

Угол зрения. На «площадку» выходят 3—4 человека. Перед выходом каждый из них вытянул билет, на котором указано одно из одиннадцати опорных словесных воздействий. Обговорив место действия, исполнители начинают этюд-импровизацию. При этом каждый пользуется только одним способом словесного воздействия (всегда только упрекает партнеров, или ободряет, или удивляет и т.д. — правда, эти воздействия можно использовать и с небольшими оттенками). От исполнителей требуется держаться единственного заданного действия, что бы с ними ни случилось и что бы ни происходило вокруг. Для того чтобы в ходе подобной импровизации у исполнителей возникали соответствующие «аргументы», им нужно воспринимать окружающую ситуацию всегда под одним углом зрения. Тогда в любом поведении партнеров они увидят предлог для упреков, для ободрений, для удивлений и т.д. Заданный «угол зрения» определяет как бы особую логику их поведения.

ТАТЬЯНА (всегда узнающая — Светлане):

— Ты сегодня позвонишь Ивановой?

АНДРЕЙ (всегда упрекающий — Татьяне):

— Что ты пристала к ней. Она уже устала.

СВЕТЛАНА (всегда приказывающая — Андрею):

— Отойди от нас.

АНДРЕЙ (всегда упрекающий — Светлане):

— Ты говоришь это мне?

СВЕТЛАНА (всегда приказывающая — Татьяне):

— Повтори.

ТАТЬЯНА (всегда узнающая — Андрею):

— Ты не уйдешь, как просит Светлана? И т.д.

В заключение повторим, что хотя в жизни наблюдаются разнообразные типы общения, учителя часто осуществляют или невольно поддерживают тот, который возникает вокруг них стихийно. Мало того, для многих педагогов возникающие варианты оказываются стереотипными, поэтому их профессиональное видение скудеет, а работа становится монотонной. Избежать же этой напасти им поможет театральное искусство с его столь ценным для педагогики «языком действий».

Г л а в а в т о р а я

Общение. Борьба.

Режиссура как практическая психология

Вариативность общения

В жизни встречается много вариантов (типов) общения. Но, как правило, учителя используют или невольно поддерживают тот, который возникает вокруг них стихийно. Хотя вокруг разных учителей и воспитателей в каждом случае возникают свои, специфические варианты, для каждого из этих педагогов собственные варианты оказываются стереотипными. И это неизбежно сужает профессиональное видение педагога и делает его работу монотонной. Если же учителю или воспитателю удастся стать хозяином своего поведения, научиться ориентироваться в любых ситуациях общения, то его представления о своих профессионально-педагогических обязанностях и обязанностях детей, представления о том, что такое готовность учителя к занятию с детьми и учеников к уроку, его критерии успешности труда как своего, так и ученического — все эти представления неизбежно меняются. Познакомить учителей с тем, как именно могут изменяться их представления — одна из задач очерков педагогического комментария к излагаемой режиссерско-актерской теории действий.

Когда учитель реально начинает в трудных ситуациях выбирать и менять тип поведения-общения, то он в значительной степени перестает зависеть от произвола случая. В каждой подвернувшейся неожиданности педагог начинает видеть счастливое подспорье для своей творческой работы по выстраиванию взаимодействий на уроке. Его работа из службы всё больше превращается в творчество со всеми характерными его признаками — периодами взлета и периодами неудовлетворенности, «отчаянных» и настойчивых (или увлекательных и веселых) поисков средств для нового взлета.

При знакомстве педагогов с особым «языком действий», «языком поведения», заимствованного из театральной теории актерского и режиссерского искусства, наиболее непривычным для их восприятия (как бытового, так и профессионально-педагогического) является термин «борьба» и связанные с ним термины — «наступление», «оборона». В теории театрального искусства появление этих терминов неслучайно. Оно обусловлено разграничением в театральной практике *реалистического* и *натуралистического* направлений. Дело в том, что в окружающей нас жизни целенаправленность поведения одного партнера в общении переплетается с целенаправленностью другого и в плане предметном (физическом), и плане взаимных представлений (психологическом). В результате картина их общения, как правило, выглядит для нас запутанной и противоречивой, так как общение протекает одновременно на разных уровнях описания. Нам часто совершенно непонятно, что вообще происходит и в чем заключается «соль» возникшего общения, то есть, в чем и на каком уровне представлений исходные цели (или неосознаваемые стремления) общающихся соревнуются или противоречат друг другу, и вообще, в чем эти цели, собственно, заключаются. Натуралистический театр возводит эту неясность в культ и стремится именно ее и воспроизвести на сцене. Но очень часто это приводит играющих актеров к так называемому «болоту» — на сцене всё как будто совершенно правдоподобно, но смотреть это очень скучно.

Реалистическое направление театрального искусства, хотя оно также следует жизненной правде, стремится прежде всего к тому, чтобы за счет отсева действий вполне правдоподобных, но как бы засоряющих ход событий (а таких в повседневном обиходе люди совершают великое множество), прояснить целенаправленность поведения каждого персонажа, делая зримой для публики общую картину сплетения этих целенаправленностей, их различий и их соревнования. То есть, реалистический театр, проводя отбор наиболее выразительных действий, занимается обнажением интересов, целей, желаний, мотивов поведения персонажей через их переплетение, а с позиции заинтересованного зрителя — *борьбой*, возникающей между этими персонажами на сцене.

Чтобы в жизни достаточно хорошо узнать человека, нужно «вместе с ним съесть пуд соли», то есть провести с ним довольно много времени, занимаясь общими делами. Зрители же во время правдивого, яркого спектакля познают сущность жизни персонажей, сущность их «человеческого духа» (К.С.Станиславский) всего за 2 — 3 часа. И это становится возможным именно благодаря обнажению того, что обычно бывает скрыто, обнажению в плане взаимных представлений борьбы целей взаимодействующих лиц. А такие соревнующиеся, в чем-то несовпадающие цели обнаруживаются даже и мирном диалоге партнеров¹⁵.

В любой беседе (повторим, что даже в мирной) такие несовпадения существуют всегда, в этом и заключается жизненность беседы. Поэтому под *борьбой* не следует понимать обязательно что-то внешне скандальное, что привносится режиссером в игру актеров для оживления действия (хотя в театрах встречается и такое — всё зависит от квалификации или «одаренности» режиссера). Профессиональное внимание актера или режиссера к *борьбе*, ее обнажение на сцене — есть достоверное воспроизведение того или иного типа общения (типовых причин, содержания, результатов), всей последовательности этапов его развития и ситуационной уникальности каждого воспроизводимого типа.

В педагогике привычны разговоры об интересах, мотивах, целях. И педагогическая наука стремится прежде всего установить, зафиксировать их константно-конкретное содержание. При этом содержание предполагаемое или желаемое часто выдается за содержание действительное. К тому же ситуации общения взрослых с детьми очень многообразны и изменчивы. Поэтому результаты обычных педагогических исследований и вытекающие из них рекомендации редко осуществляются в живом педагогическом общении воспитателя с ребенком.

Режиссерская «теория действий» отказалась от примитивной конкретности и раздробленности предположений о содержании интересов, намерений, целей и заменила этот примитивизм заставших подробностей простым выяснением общего типа переплетения действий партнеров на уровне их представлений, интересов, мотивов, целей при общении. Вот почему в этой теории и основывающейся на ней театральной и театрально-педагогической практике проблема неосуществленности дидактико-исследовательских замыслов и рекомендаций оказалась преодолимой.

Любому специалисту (в том числе и педагогу) при общении с другими людьми свойственно поведение вполне человеческое. А целенаправленность поведения человека не всегда совпадает с теми целями, которые он провозглашает (или осознает), и уж тем более — с целями, вменяемыми ему в обязанность профессией. В педагогической же литературе говорится о целях, либо провозглашаемых самими учителями (приписываемых себе), либо вменяемых им в обязанность. Но и первые, и вторые цели могут быть как лукавыми (то есть не соответствующими подлинным), так и невоплотимыми в повседневном поведении педагога из-за большой абстрактности и оторванности этих целей от реальности человеческого общения. Но как раз эти моменты в профессиональной педагогической литературе остаются без внимания.

Существует чудовищный отрыв педагогических теоретизирований от реального положения дел, усугубляющий слепоту или беспомощность многих педагогов в некоторых типичных ситуациях общения с детьми. И если в стенах наших детских садов и школ появляется что-то хорошее в общении педагогов с детьми, то смело можно сказать, что это хорошее возникло скорее всего вопреки педагогической теории, преподаваемой в педагогических училищах и институтах.

¹⁵ Во время недавнего бурления политической жизни в публицистике встречалось противопоставление борьбы диалогу. Типичными для газет 90 – 93 годов являлись замечания о том, что политические течения и партии вместо диалога вступают в борьбу друг с другом. Мы надеемся, читатели сумеют (или научатся) отличать содержание этих слов при использовании их в подобном газетном контексте от содержания их в качестве специфических терминов в теории актерского и режиссерского искусства, а в использовании этих театральных терминов в педагогике не будут усматривать стремление авторов к педагогическому экстремизму.

С помощью теории игры актера в театре можно повернуть привычные рассуждения и поиски константных педагогических целей, задач, приемов и константных ученических мотивов в русло разговора о типах взаимодействия как детей с учителем, так и детей друг с другом во время урока или занятия. При этом мы исходим из того, что любое педагогическое общение, несмотря на специфику, протекает в соответствии с теми же закономерностями человеческого общения, что и общение вне стен школы, вне профессионально-педагогических рамок. Отсутствие ориентации в этих естественно существующих закономерностях, как показывает практика, нередко приводит к результатам плачевным, то есть противоположным тем педагогическим целям, которыми, казалось бы искренне руководствовался учитель или воспитатель в своей работе.

Увидеть *борьбу* интересов, мотивов, целей, мнений на уроке и понять ее тип учителю помогут *параметры*, с помощью которых в режиссерском искусстве «измеряют» и воспроизводят любое общение между людьми. В театральной теории действий П.М.Ершова основных «измерений» пять: степень инициативности (наступление — оборона), предмет взаимодействия (позиционный деловой), представления взаимодействующих как об общности своих интересов (дружественность — враждебность), так и соотношении своих сил (сила — слабость), и, наконец, особенностями обмена информацией (добывать — выдавать).

В выяснении того, кто и как начинает общение и его поддерживает, заключается измерение инициативности. Начать общение (то есть наступление) и поддерживать его можно по-разному. Типичные варианты, естественно возникающие при взаимодействиях людей в жизни и школе, рассматриваются в очерках третьей главы.

Общение невозможно и без причины, повода (в теории действий — «предмета» борьбы). Этим поводом является выяснение, столкновение, соревнование не только деловых интересов и целей, но и тех, что связаны со взаимоотношениями между партнерами. Когда один партнер явно или скрыто *настаивает на пересмотре* другим партнером его позиции по отношению к нему, то в театральной теории действий предмет такого общения называется *позиционным*. В жизни можно различить несколько позиционных типов поведения. Общим для них является направленность на установление другой — большей или меньшей, чем прежде — дистанции во взаимоотношениях.

Предмет другого варианта общения условно называется *деловым*. Любое произнесенное слово, любое действие и поступок могут быть продиктованы как деловыми интересами, так и позиционными (то есть сводящимися к тем или иным претензиям). Типологическая разница между ними обнаруживается не столько в действиях самих по себе, сколько в том, как эти действия выполняются: в тончайших оттенках, в мельчайших подробностях выполнения даже самого простого действия. Вопросам позиционности и деловитости поведения в типичных бытовых ситуациях и в школе посвящена четвертая глава.

На характер общения большое влияние оказывают «представления» партнеров друг о друге и «представления» каждого из них о соответствующем мнении другого. Поведение партнеров (или одного из них) может строиться на представлении об общности интересов и намерений, и тогда оно по характеру выполнения склонно быть *дружественным*. Но поведение может строиться и на представлении (подлинном или мнимом) о разности своих интересов и намерений с интересами или намерениями партнера — и тогда оно склонно быть *враждебным*. Определять по поведению представляемую степень общности и разности своих и ученических интересов нацеливает педагогов параметр «дружественность—враждебность», которому посвящена пятая глава.

В шестой главе речь будет идти о параметре, связанном с представлениями партнеров о соотношении их сил, так как произвольное представление каждого из участников общения о том, слабее он или сильнее своего партнера по каким-то возможностям, и предположение, как к его мнению относится партнер, накладывают отпечаток на их общение. Свои представляемые преимущества перед партнером («свою силу») разные люди видят в разном. Одни — в глубине и точности понимания фактов, другие — в находчивости, третьи — в ценности и объеме своих знаний, четвертые — в правильности прогнозов, пятые — в личной устроенности в жизни и т.д. В соответствующих ситуациях представления о своих преимуществах и предположение о признании их собеседником позволяют человеку осуществлять типичное поведение уверенного, сильного собеседника.

Если поведение партнера выдает нам его уверенность в собственной слабости или силе, то при общении это всегда нами произвольно учитывается. Использовать это впечатление в профессиональных целях и создавать ситуации, меняющие субъективные представления детей об их собственных силах-возможностях, помогает измерение силы и слабости поведения как учителя, так и учеников.

Седьмая глава будет посвящена измерению поведения по пятому параметру — «*обмен информации*». Это измерение основано на том, что все люди в какой-то мере информированы об окружающем мире, о других людях и каждый о самом себе, но одни информированы лучше, другие хуже. Поэтому в борьбе каждый пользуется своей осве-

домленностью, по его собственным представлениям, более полной, чем та, которой располагает его партнер. Борющийся (наступающий) в ы д а е т тогда новую, необычную, как он думает, для своего собеседника информацию, чтобы произошли нужные ему сдвиги в осознании партнером ситуации. А чтобы узнать, что сдвиги действительно произошли, он д о б ы в а е т от партнера информацию об этом. Все четыре предыдущих измерения находят своеобразное отражение в обмене информацией, в котором акцент может смещаться то в сторону «выдавать», то — «добывать». Так, если в быту во время общения «сильный партнер» много и красноречиво говорит (выдает), а «слабый партнер» лаконичен, то это, как правило, значит, что оба заняты, в сущности, позиционными взаимоотношениями, даже если говорят как будто бы о деле. Если, говоря о деле, один краток, а другой многоречив, то первый, скорее всего, сильнее второго. Режиссеру параметр «обмен информацией» помогает выстраивать целостную картину переходов внутренней партнерской игры и ориентировать в ней зрителя.

Рассказ о перспективах использования в практической педагогической работе пяти измерений, разработанных П.М.Ершовым в театральной теории режиссуры, завершит изложение основных измерений и комментариев к ним. Восьмая глава названа «Положительный герой на сцене и в школе», ибо без утверждения в своем сознании некоего идеала (идеального героя) для нас оказываются закрытыми пути выбора намерений.

Пять параметров «измерения поведения», если ими овладеть, позволят «вчитываться» в поведение окружающих, устанавливать типологию скрытой или скрываемой целенаправленности поведения всех участников общения. Благодаря этому учителя смогут предвидеть и учитывать возможный отклик учеников при планировании и осуществлении своих действий. Тогда и сама педагогическая деятельность во многом окажется деятельностью по планированию и выстраиванию того или иного поведения — как своего, так и учеников, того или иного общения с классом и в классе. А такие запланировано возникающие живые взаимодействия весьма благотворно сказываются и на освоении учениками знаний, и на приобретении ими навыков, и на тренировке умений.

Общение—взаимодействие—борьба

Система Станиславского утверждает огромное, решающее значение общения в актерском искусстве. Оно затрагивает не одного человека в отдельности, но всегда и одновременно нескольких. Общаясь, воздействуя друг на друга, люди взаимодействуют. Взаимодействующих на сцене людей в театре принято называть партнерами.

Взаимодействие людей в реальной жизни в каждом случае протекает своеобразно: на их поведение влияют многие и самые разнообразные факторы идеологического, социального, психологического и даже биологического порядка. Здесь будут рассмотрены факторы психологические, но не в специальном научно-аналитическом аспекте, а в плане «практической психологии».

1. Если желанной цели человек может достичь различными путями, то он всегда пытается использовать тот, который, по его представлениям, требует наименьшей затраты сил, и на этом избранном пути он расходует не больше усилий, чем, по его представлениям, необходимо. Но человек не всегда верно представляет себе реальную действительность, и поэтому количество усилий, которое он собирается затратить на достижение цели, обнаруживает именно эти субъективные представления, в частности - значимость для данного человека данной конкретной цели.

Человеку нужно и то, на что он постоянно расходует малые усилия, и то, чему он отдаст все свои силы в едином порыве. Говорят, утопающий хватается за соломинку; иногда он топит того, кто пытается его спасти. В таком нерациональном расходовании сил отражается чрезвычайная важность цели сохранить жизнь. Но в обычных условиях субъективные представления нормального человека все же относительно верно отражают объективные качества вещей и явлений, с которыми ему приходится иметь дело. Этому способствуют жизненный опыт, обучение, практика.

Чем выше уровень профессиональной квалификации человека, тем меньше непроизводительных усилий он расходует. Так, затраты усилий указывают не только на степень значимости соответствующих целей для человека, но и свидетельствуют о его жизненном опыте, приобретенных умениях и навыках.

2. Поскольку за достижение каждой цели человек расплачивается усилиями, и ему свойственно э к о н о м и т ь их, он либо отказывается от целей, которые, по его представлениям, не стоят необходимых для их достижения затрат, либо, не отказываясь от цели,

начинает, сколь это возможно, «торговаться». Поэтому к труднодостижимым целям человек чаще всего идет путем постепенных затрат все больших и больших усилий. Если препятствий на пути к цели нет и она достигается одним минимальным усилием человека, то остается неизвестным, насколько для него важно ее достижение. По мере возникновения препятствий и в зависимости от их серьезности затрачивается все больше усилий, и становится ясно, сколько сил, энергии, времени, мысли и труда данный человек готов отдать и чем пожертвовать для достижения данной цели. При этом обнаруживается, что и в какой степени является для него благом и что — злом, — как в самом общем, широком смысле, так и в конкретном.

Совершенно бесцельные затраты усилий для человека невозможны, хотя, разумеется, мы совершаем множество усилий, не думая об их целях, когда усилия эти ничтожно малы. Но чем больше усилия, тем нужнее цель, которая оправдывает их затраты. «Если бы захотели вполне раздавить, уничтожить человека, наказать его самым ужасным наказанием, так что самый страшный убийца содрогнулся бы от этого наказания и пугался его заранее, то стоило бы только придать работе характер совершенной, полнейшей бесполезности и бессмыслицы»¹⁶. Бесплодные усилия мучительны для субъекта и неприятны для наблюдателя (ведь, когда видишь их, хочется либо помочь, подсказать, либо уйти и не видеть).

3. Вслед за разными степенями значительности цепей чело-иска обнаруживается и их субординация: какие цели каким подчинены и какие над какими главенствуют. Эта субординация у каждого человека своя, индивидуальная — более или менее своеобразная. Видя субординацию целей данного чело-иска, мы начинаем понимать в главных, решающих чертах, что он собой представляет: что для него является категорически необходимым, самым дорогим и значительным; что — важным, значительным и дорогим, но не в такой степени; что — желательным, но все же не очень важным; что — совершенно нетерпимым, невыносимым; что — очень нежелательным, но терпимым; что — досадным, неприятным, но с чем, хотя и с трудом, можно мириться.

Чрезвычайная значимость цели обнаруживается в одно мгновение, когда человек для достижения этой цели без промедления жертвует чем-то очевидно дорогим. Так, уступая страсти, швыряют «к ногам» состояния, так, из корысти, пренебрегают собственной репутацией. В таких ситуациях обнаруживается бескорыстие, таковы и подвиги самопожертвования, героизма. Библейский царь Соломон решал спор двух женщин о ребенке — обе претендовали на материнские права. Он приказал разрубить ребенка пополам и безошибочно определил мать в той, которая отказалась от дорогих для нее прав, чтобы сохранить жизнь ребенку. Отказ от материнских прав послужил ему доказательством материнства, так как в этом отказе обнаружилась субординация целей, естественная для матери.

4. Субординация целей наиболее полно раскрывает внутренний мир человека, когда сами его цели так или иначе связаны с другими людьми. Для искусства, так же, как и для педагогики, это очень существенно. У Б.Брехта читаем: «Из того, что происходит между людьми, получается все, о чем можно спорить, что можно критиковать и видоизменять»¹⁷. М.Бахтин отметил: «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и «человек в человеке», как для других, так и для самого себя»¹⁸. Р.-П.Уоррен: «Говорят, что вы проявляетесь как личность только в общении с другими людьми. Если бы не было других людей, не было бы и вас, ибо то, что вы делаете — а это и есть вы, — приобретает смысл лишь в связи с другими людьми»¹⁹.

Если в одном месте одновременно присутствуют несколько человек, то почти всегда поведение каждого связано с поведением других; но связь эта может быть большей или меньшей в зависимости от того, какое место в субординации целей каждого занимает та, которую он в данное время преследует, и зависит ли ее достижение от присутствующих. Например: «я» подвинулся, потому что кто-то сел рядом; «я» пересел на другое место потому, что кто-то открыл окно; «я» улыбнулся потому, что кто-то нахмурился и т.п., хотя при этом «я» занят (скажем, в читальном зале) тем, что само по себе к присутствующим отношения не имеет. Или: «я» подвинулся для того, чтобы кто-то не сел рядом; «я» открыл окно для того, чтобы кто-то пересел; «я» улыбнулся, чтобы кто-то не хмурился. В этом случае «я» занят кем-то

¹⁶ Достоевский Ф.М. Собр. соч.: В 10 т. — М., 1956 — 1958. — Т.3. — С.140.

¹⁷ Брехт Б. Театр: т. 5/2. — М., 1965. — С.204.

¹⁸ Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1963 — С.338.

¹⁹ Уоррен Р.-П. Вся королевская рать. — М., 1968. — С.157.

из присутствующих. А если он все-таки садится рядом? Если, несмотря на открытое окно, не пересаживается? Пренебрегая моей улыбкой, продолжает хмуриться? Возникает новая ситуация: «мне» остается либо примириться с тем, что мои усилия не достигли цели, либо настаивать на своем и для преодоления встретившегося сопротивления затрачивать повторные и дополнительные усилия. Этот уровень рассмотрения взаимодействий партнеров обозначим специальным термином — «борьба».

5. Слово «борьба» многозначно, как и многие другие общепотребительные и всем понятные слова... Все на свете есть борьба, поэтому ее можно видеть где угодно, но можно и не замечать вовсе.

Все тела имеют вес и объем — когда и часто ли это занимает нас? Много ли мы взвешиваем и измеряем? Все живое борется — часто ли это обстоятельство привлекает наше внимание? А если привлекает какая-то борьба, то она имеет и соответствующее наименование: футбол, шахматы, спор, драка — или: война, политика.

Режиссерское понимание «борьбы» — абстракция от всех них конкретных ее проявлений, поэтому употребление слова «борьба» приобретает характер специального термина. Так же, впрочем, как и слово «цвет» для живописца и слово «звук» для музыканта: и цвет, и звук они могут рассматривать не только на бытовом, общедоступном уровне, но и на уровне специальном, профессиональном, не всегда понятном окружающим.

Две домохозяйки случайно встретились и мирно беседуют о погоде, о планах на лето, о прочитанной книге, о кинофильме и т.д., держась какой-то из этих тем или переходя от одной к другой. В такой бытовой картине можно увидеть самое разное, причем одно вовсе не исключает другого. Если вы спросите самих домохозяек: что вы делали? — каждая из них может ответить: «ничего, поговорила с соседкой», или: «соседка мне сказала...», или: «я рассказала ей...». И действительно, все это происходило. А происходила ли между ними борьба? Сами собеседницы могут категорически заявлять, что «нет, не происходила». А она все-таки происходила, но это вовсе не означает неискренности их ответа.

Взаимодействия людей мы чаще всего называем «борьбой», когда очевидно, что ряд действий одного человека подчинен одной цели, а ряд действий другого — цели противоположной, причем действия первого вызваны действиями второго, а действия второго — действиями первого. Если такой взаимосвязи ряда действий мы не усматриваем, то в повседневном обиходе мы обычно говорим, что «борьбы нет». Мы даже можем про одного сказать, что он «боролся», а про его собеседника, что тот «не боролся», хотя взаимодействие между ними было очевидное. Это — общежитейское употребление слова и понятия «борьба». Наши домохозяйки, отрицая борьбу между собою, именно так это слово и понимают.

6. Когда в окружающей нас жизни мы наблюдаем взаимодействие людей, то обычно не утруждаем себя вопросами о содержании и характере этого взаимодействия, хотя могли бы, подобрав надлежащие слова (иногда не без труда) на них ответить. Наши выводы из наблюдаемого взаимодействия чаще всего бывают характеристикой кого-то из «борющихся» — оценкой его ума, темперамента, целей, переживаний, состояний и т.п. Это происходит потому, что обычно взаимодействие людей привлекает наше внимание, когда мы заинтересованы кем-то из борющихся, когда мы пристрастны.

Но бывает, что в жизни мы интересуемся борьбой как таковой — течением самого ее процесса. Причем, наиболее полное и верное представление о нем получит тот наблюдатель, который сохранит объективность и будет с равным вниманием следить за действиями каждой из борющихся сторон. Таковы: беспристрастный следователь на очной ставке, начальник или воспитатель, выступающие арбитрами, дипломат или нейтральный обозреватель, наблюдающие борьбу сторон и заинтересованные не в победе одной или другой из них, а в установлении объективной характеристики интересов, позиций, сил, тактики и стратегии каждой стороны в равной степени.

Заметим, что понятие «борьба» не следует смешивать или отождествлять с конфликтом. Хотя «борьба» не может возникнуть, если между борющимися нет никакого конфликта, пусть даже ничтожно малого, случайного. Но один и тот же конфликт может раскрываться в разном по характеру борьбе, а случаи борьбы, весьма сходные по содержанию и характеру, могут быть проявлениями самых различных конфликтов.

7. В действиях отдельного человека целенаправленность часто не лежит на поверхности, но ее можно прочесть по порядку этих действий и по связи между ними. Это — логика действий дан-

ного лица. Во взаимодействиях людей картина усложняется: целенаправленный ряд действий одного переплетается с целенаправленным рядом действий другого — логика действий одного влияет на логику действий другого и отражается в ней иногда самым причудливым образом, вступая в своеобразное соревнование. Не увидев в общении борьбы, мы это соревнование рядов действий упускаем из виду — особенно, если отдельные действия или высказывания одного человека были интересны вне их зависимости от действий или высказываний других людей. Так иногда игнорируется не только борьба, но и взаимодействие вообще. Среди непрофессионалов — это вполне естественно.

Установка режиссера на восприятие общения как борьбы помогает сделать реально ощутимой сущность происходящего. Философ у Б.Брехта замечает: обычно, «мы лишь смутно ощущаем, что каждое наше решение зависит от очень многих обстоятельств. Мы чувствуем, что каким-то образом все связано между собой, но какова эта связь, мы не знаем»²⁰. Обнажение борьбы эту связь и обнаруживает.

Профессионализм обязывает видеть борьбу даже в тех взаимодействиях, к которым слово это в обиходном употреблении, казалось бы, не подходит. Рассказывает ли пассажир в купе вагона случайным спутникам анекдоты, загорают ли на пляже отдыхающие, беседуют ли чинно гости на приеме, — пока между ними происходит то или иное общение, пока кто-то к чему-то стремится и на чем-то настаивает или всего лишь пытается настаивать, они борются, то есть их общение специалист может рассматривать как борьбу, хотя для самих «борющихся» она может быть незаметна или не важна.

8. Профессиональная наблюдательность — есть умение подмечать значимые мелочи. Но какие мелочи в поведении общающихся партнеров значимы, а какие — нет?

Например, споря с товарищем, «я» добиваюсь от него чего-то, но попутно листаю журнал, пью чай, одеваюсь и т.п. Действия, необходимые, чтобы листать, одеваться и т.п., могут не иметь никакого отношения к предмету нашего спора и, следовательно, не быть необходимыми в том споре, который «я» веду. Действия, направленные к таким «попутным» целям, возникают, так сказать, «на досуге», когда человек имеет возможность отвлечься от того, за что он борется. Чем меньше усилий расходует человек на овладение предметом борьбы, тем больше у него «досуга», который он и употребляет в соответствии со своими мимолетными побуждениями, привычками, вкусами.

Установка наблюдающего на восприятие борьбы позволяет ему и фиксировать подобные случаи «досуга», и отличать переплетение досужих мелочей в поведении общающихся от переплетения существенных деталей. В споре с товарищем «я» ведь могу листать журнал и демонстративно. А «мой» собеседник — этого не замечает и, как «мне» кажется, не замечает специально. И «я», потерпев крошечное фиаско, откладываю журнал в сторону. На аргументах спора все это могло и не отразиться, хотя первый «раунд» одним из партнеров уже проигран, и они оба об этом знают. Профессиональная установка наблюдателя на обнаружение борьбы помогает рассматривать смысл произносимых спорящими фраз в неразрывной связи с контекстом переплетений целей, желаний, мотивов, умений и результатов взаимодействующих партнеров.

9. Для определения специфики любого конкретного случая *борьбы* необходимо установить общие закономерности существования всякой *борьбы*. Знание их позволяет специалисту в наблюдаемом общении не только обнаружить борьбу целей, интересов, но и быстро «измерив» (или «обмерив») его, установить характерные особенности в его содержании и протекании.

Но подобные «измерения» невозможно выразить в количественных величинах. В режиссуре приходится пользоваться не «мерами», а своеобразными «планами» или «параметрами», определяющими типологию и лишь в самых общих чертах — количественные отношения. Речь идет об объективной зависимости содержания и характера *борьбы* от обстоятельств, в которых она протекает. Эта зависимость станет очевидной при достаточном внимании к ней, а также при известном опыте наблюдения взаимодействий людей в жизни и построения *борьбы* в спектакле, в работе с актерами.

Среди общих закономерностей, присущих всякой борьбе, различают «основные» и «производные». В следующих главах данной работы будут рассматриваться закономерности *основные*. Их в теории режиссуры — пять:

1) нельзя представить себе борьбу, которую никто не начинал, хотя начать ее можно по-разному. Кто-то ее обязательно начинает и кто-то продолжает — ведет. Кто именно начинает и кто ведет на каждом этапе данной борьбы? Ответ на этот вопрос и будет «измерением» борьбы по параметру «инициативность» (глава 3);

2) всякая борьба происходит из-за чего-то. Характер предмета борьбы — деловой или претенциозный — не может не отразиться на ее ходе. Так каков он на данном этапе ее течения? Ответ в

²⁰ Брехт Б. Театр: Т. 5/2. — М., 1965. — С. 299.

самых общих, но важнейших для такой характеристики чертах является «измерением» борьбы по параметру «дело — позиция» (глава 4);

3) и 4) всякая борьба есть борьба с кем-то. В зависимости от того, как представляет себе борющийся того, с кем он борется — насколько сильным и насколько дружественным — борьба приобретает те или иные характерные черты. Какие именно и от чего они зависят? Ответы на эти вопросы являются «измерениями» по параметру «дружественность — враждебность» (глава 5) и параметру «сила — слабость» (глава 6);

5) в подавляющем большинстве случаев людям свойственно бороться при помощи речи. Речь — это одно из средств передачи информации. Словесная борьба включает в себя выдачу информации и ее получение. Как именно проходил обмен информацией на каждом этапе борьбы? Ответ складывается из «измерений» борьбы на всех этапах по параметру «выдавать — добывать» (глава 7);

В характере обмена информацией находят отражение едва ли не все особенности хода и развития борьбы. Это делает последнее «измерение» удобным для подведения итогов и проверки всех предшествовавших основных «измерений».

Театральные маршруты в педагогике

Всегда существовавший интерес педагогических вузов к театральным приемам, упражнениям, методикам в конце 70-х — начале 80-х годов явно усилился. В то время лидером по использованию приемов и методов обучения театральному искусству в подготовке будущего учителя становится Клайпедский театрально-филологический факультет Литовской государственной консерватории. Даже простое арифметическое сложение филологических дисциплин с особыми театральными предметами — сценречью, сцендвижением, мастерством актера, режиссурой — давало интересные результаты. К сожалению, преподаватели факультета в своих стараниях терпели поражение за стенами вуза: театральная специализация выпускников оказывалась невостребованной в школе.

В Полтавском педагогическом институте театральной специализацией занялась кафедра педагогики и добилась наглядных успехов в самоощущениях молодых учителей, которых театральные тренировки вооружил подвижностью и выразительностью. В Перми, Новокузнецке, Даугавпилсе, Минске для студентов педвузов проводились особые занятия по актерскому искусству. Но на наш взгляд, добиваться эффектного поведения или эмоциональности речи от учителя, стоящего не на сцене, а у доски перед учениками — дело опасное.

Подробно о концертной, солирующей позиции учителя мы будем писать в четвертой главе, здесь же только признаемся, что главную опасность актерской муштры видим в возможном культивировании наигранного и неискреннего поведения учителя. Актеров учат играть роли, и для этого существуют разные системы подготовки. Учителю же в основном следует научиться читать и понимать и свое, и ученическое, поведение и уметь использовать свою поведенческую «грамотность» для создания условий, раскрывающих, раскрепощающих, окрыляющих учеников на уроке.

Школе не нужна театральная выразительность, которой прельщаются педвузы, приглашая для работы со студентами профессиональных! актеров или преподавателей из театральных вузов. Режиссеры на театральной сцене стремятся показать борьбу идей, мнений. И чем эта борьба острее, тем интереснее и зрителям. В школе же «борьба» идей, мнений, интересов протекает совсем иначе. Чем тише и осторожнее — тем полезнее, педагогически эффективнее.

В театре хороший актер выражает себя в образе. А хороший учитель занят другим. Он улавливает образы, которыми пытается себя выразить сам ребенок. Учитель — зеркало, а не позер перед ним. Поэтому так не просто устанавливается плодотворная связь театра со школой, и многие «театральные маршруты» школьной педагогики оказываются короткими.

Даже после беглого знакомства с театральной «теорией действий» (включающей в себя и актерскую «технику действий», и режиссерскую «теорию взаимодействий») у многих исследователей возникает идея о необходимости ее использования в педагогической теории и тем более — практике. Одним из первых педагогов-исследователей, обративших пристальное внимание на «теорию действий» Ершова был В.А.Кан-Калик. Некоторые идеи «техники действий» легли в основу одной из частей системы совершенствования педагогического мастерства, разработанной Кан-Каликом.

Но отметим, что терминология театрального дела пока не так-то легко приживается в педагогике. Неуместное же или неосторожное использование театральной терминологии иногда пугает учителей и затуманивает и без того сложный предмет. Тем не менее, подход к образованию и воспитанию с позиций «техники действий» и законов общения, извест-

ных театральной режиссуре, по-прежнему открывает новые пути для профессионального педагогического творчества.

Так, при анализе драматургического материала, стремлении понять, зачем и как надо исполнителю произнести те или другие слова пьесы, в театре давным-давно пользуются термином К.С.Станиславского «задача персонажа». Актер, исполняющий роль, определяет цепочку задач в своей роли, ищет «приспособления» для воплощения задач-забот персонажа, которые скрыты за словами пьесы и которые, собственно, определяют необходимость произнесения этих и только этих слов. Причем работа артиста над ролью движется от простых и нехитрых задач к сложным, в словесные определения не укладывающимся. А когда роль не

•идет», не получается, артист делит ее на всё более мелкие кусочки, пытается сыграть все задачи так, чтобы в целом они складывались в некую сверхзадачу роли (то есть — образ). Такой синтез мелочей приводит артиста к победе.

В работе учителя также большое внимание уделяется выбору, определению, обсуждению «цели урока» или цели отдельного его этапа, что явно созвучно поискам и обсуждению актерских «задач» в театре. Но в педагогической деятельности, как правило, отсутствует ориентация на синтез планируемых целей с объективными мелочами поведения, на их диалектическую взаимосвязь, на возможные сюрпризы в соотношении целей учителя с интересами учеников.

В педагогике принято интересы учеников понимать исключительно как желание учиться при неизменном умении слушаться. В то время как такие простые «актерские» вопросы: «Зачем я предлагала (предлагал) классу это задание?» и «Зачем ученики его выполняли?» — выявляют широкий диапазон того, что реально происходит на уроках, но о чем педагогика часто предпочитает умалчивать. Честные ответы на подобные вопросы предполагают умение учителя квалифицированно диагностировать свое поведение, интонацию, мысли, чувства, впечатления и желания.

Каждый учитель или воспитатель хорошо помнит свои чувства, когда проверяют его класс или присутствуют на его открытом уроке. Обычно это и какой-то противный страх, и смущение, и угодливая готовность покивать головой на благосклонный отзыв, и обиженное пожимание плечами на несправедливое замечание, и сокрушение по поводу очевидных своих промахов, возможно, чутко и замеченных, и названных присутствующими коллегами. Может быть, кто-то из педагогов уже научился как-то по-деловому и без нервотрепки переносить посещение своих занятий контролирующими работниками. Хотя у каждого педагога для подобного делового спокойствия есть веские основания, ибо только работающий с этими детьми педагог может лучше кого бы то ни было знать, что, как и сколько следует делать на данном занятии. Даже если сегодня он в чем-то промахнулся, то видно это только ему самому. И промахом он назовет только то, что отклонилось от того направления, того замысла, который он сам себе наметил и прочувствовал. Разговоры же всех остальных о каких-то его промахах, вытекающих из каких-то других правил и законов, он принять, в сущности, не может, и по-человечески его можно понять.

Каждый творчески работающий учитель руководствуется каким-то своим уникальным сочетанием одновременного и соблюдения общеизвестных правил, и их нарушения. И он часто не в состоянии объяснить или доказать это проверяющим. Ведь есть и такие «проверяльщики», которые могут на полном серьезе упрекать учителя за то, что кто-то из учеников что-то такое сказал, что проверяющий представить себе не может, как это учитель им такое позволяет. Подобный подход проверяющего всегда был и будет восприниматься, как педагогический нонсенс. В основном же присутствовавшим на уроке коллегам даже в самых неожиданных отклонениях от привычных правил удается увидеть искреннее стремление педагога соответствовать им более полно. Например, в кажущемся беспорядке и шуме они всё же могут разглядеть достигнутое или еще только формирующееся проявление порядка более высокого, чем примитивная послушность; в странном отсутствии обычного объяснения учителем нового материала — тренировку в детях чувства уверенности в себе от того, что они новый материал, оказывается, уже «давно знают»: в юморе учителя — достойную форму преодоления неизбежных во всякой работе затруднений, и наоборот, в том, как преодолевается препятствие, разглядеть профессиональный специфический юмор и мастерство.

Вспомнив все это, любой учитель будет легче рассматривать посещение своих уроков коллегами и (или) начальством как своего рода праздник, как редкую возможность получить взгляд со стороны и, быть может, натолкнется на очень важные и нужные ему идеи. Для этого учителю нужно брать инициативу в свои руки и добывать, добывать от гостей их соображения, суждения, логику, видение причин и следствий. Чем больше, активнее учитель спрашивает, тем меньше натянутости обсуждения и тем больше учитель узнает, правда, может быть, не столько напрямую о своей работе, сколько косвенно, через узнава-

ние личных систем педагогических представлений обсуждающих, их личных «взглядов со стороны».

С точки зрения актера и режиссера педагогическое общение всегда еще и борьба. И поведение каждого из участников этой борьбы имеет свои особенности, которые будут подробно рассматриваться в следующих главах книги с помощью специальных режиссерских терминов. Здесь же мы остановимся на том, что само бросается в глаза и может быть понятно любому, даже еще не вооруженному специальной терминологией учителю, воспитателю, преподавателю.

Каждый учитель время от времени и сам бывает в роли «гостя» на чьем-то уроке. И ему приходится на обсуждении высказывать свое мнение и как-то оценивать увиденное. Для того чтобы «гостю» на обсуждении удавалось благополучно избегать недоразумений, обид и вносить свою лепту в поиск учителем своего личного педагогического почерка — мы предлагаем педагогу-читателю несколько пока самых простых «театральных аспектов» рассмотрения урока, чтобы подученный результат при желании сличать со своим мнением, возникающем при обычном, дидактическом взгляде, выбирая и из того и из другого самое неожиданное, деловое, конкретное и опускающая все банальное, примитивное и непрофессиональное, то есть не по-деловому обидное.

Начнем с такого «актерского» вопроса: можно ли заметить в поведении учителя на уроке такие особенности, которые обнаруживают, что учителю самому интересно — угадают ли, отгадают ли, найдут ли дети решение, выход или направление, куда надо двигаться? Ответ может быть важен потому, что подобные особенности учительского поведения всегда провоцируют творческую, поисковую, познавательную активность детей. А это, в свою очередь, является основным условием урока хорошего, «развивающего», то есть подлинного. Каким бы на наш взгляд ни был странным и непонятным урок, если вы в поведении учителя разглядели подобные особенности — можете смело творить, что урок получился удачным.

Активность учеников не вещь в себе, и смешно судить об их активности по резвости вздевания рук и «театральности» стонов желающих блеснуть ответом на знакомый вопрос. Активность в том, что и движение—передвижение, охватывающее всё пространство класса, и записывание в неудобных позах, например, на корточках, и смех, и говор — могут быстро сменяться рабочей внимательной тишиной и наоборот. Однообразно ровная тишина на уроке — с театральной точки зрения — свидетельствует о каком-то неблагополучии, поэтому наши советы учителям часто связаны с организацией двигательной, внешней активности учеников. Живой урок не может обойтись без какого-то добровольно согласованного, целенаправленного перемещения учеников в пространстве. Педагоги соглашались, что урок, на котором ученики то группами стоят у доски, то подходят друг к другу в поисках совпадающего (или наоборот, несовпадающего) ответа, то в вольных, непринужденных позах удобно располагаются на полу вокруг новой таблицы, схемы, графика, невольно образуя живописные композиции, — на присутствующих «гостей» производят впечатление встречи с чем-то подлинным, настоящим, искренним.

Попутно отметим, что большее или меньшее однообразие поз и размещения учеников на уроке связано с более или менее менторской ролью учителя, с его большим или меньшим пренебрежением к мыслям сидящих перед ним учеников по поводу высказываемых* о учительской кафедры истин. Перемещения учеников, смена на уроке их рабочих мест мешают учителю чувствовать себя главным, лишают его примитивно понимаемого центрального положения, как когда-то в астрономии наблюдаемое движение планет лишало Землю права занимать неподвижный центр мироздания. Чем чаще ученики на уроке меняют свои рабочие места, тем вероятнее, что не ученики обслуживают! интересы учителя, а — наоборот.

Театр одного актера — казус или метафора. Театр — искусство коллективное. Педагогика тоже стремится к коллективизму, но безуспешно, потому что вся дидактика ориентирована на индивидуализм. С точки зрения театрального искусства загадки-задания, предлагаемые учителем, легче и полезнее разгадывать вместе с товарищами, а не в одиночку, как на экзамене. Поэтому очень хорошо, когда на уроке часть работы или даже весь ее объем *ученики выполняют в маленьких группах*, по 3, 4, 5, 6, 7 человек. Хуже, когда вдвоем или целиком всем классом. Вдвоем — хуже, так как собеседование может легко превратиться в ссору или монолог. Даже втроем легче рассматривать разные варианты, чем вдвоем, а вчетвером, вшестером разговор обычно получается или интереснее, или содержательнее, или полезнее. Разбор учебного материала на уроке в малой группе дает возможность проявиться детской дружелюбности и терпимости и делает видимым процесс и (или) результаты воспитательных усилий данного учителя. Если дети в классе спокойно и весело трудятся в компании с любым из соучеников, значит они защищены от заразы скандального пренебрежения или унижения, от завышенной самооценки, то есть скромны и дружелюбны. А это с театральной точки зрения является прямо-таки украшением любо-

го урока и показателем высокого качества работы учителя с классом. Значит, и похвалить такого учителя вам будет за что.

Наконец, только смена дел — соответственно, и содержания, и форм работы детей — открывает уровень компетентности каждого из них, что оставляет у всех присутствовавших «гостей»-педагогов впечатление о талантливом, сообразительном и умном классе, в котором каждому хочется поработать. Достигается этот эффект не только отсутствием учительских разносов за тупость, нерадивость и бестолковость. Если ученики только лишь хорошо повторяют речь учителя и даже без ошибок отвечают на вопросы и производят сложные правила, у присутствующих «гостей» не будет улыбки, удивления, повода задуматься по существу предложенной ученикам загадки, они не разглядят в детях достойных и интересных собеседников. Но это становится возможным, когда многие и разные задания, загадки, проблемы, сменяя друг друга, позволяют детям проявлять свою *находчивость, способности, умения*. Поэтому, может быть, читатель-учитель согласится считать идеальным результатом урока, на котором он присутствует в качестве «гостя», — открытие ума и таланта во всех присутствующих, начиная от самого маленького или слабого ученика и кончая как самим учителем, так и присутствующими коллегами. Человек, увидевший талант другого, порадовавшийся за него, наверняка станет талантливее и сам.

Г л а в а т р е т ь я

Инициативность.

Наступательная, оборонительная педагогика и педагогика доверия

Мозаика инициативности

Чтобы общение началось, кто-то должен сделать первый шаг, то есть проявить инициативу. Если эта инициатива, во-первых, вызовет в ответ более или менее выраженное сопротивление (от дружеского и заинтересованного высказывания несколько иного взгляда на предложенную тему до энергичного, высказываемого во весь голос категорического возражения) и если, во-вторых, у проявившего инициативу возникает желание преодолеть это ответное сопротивление, — то общение начнет осуществляться. Тогда профессионал сможет уловить в нем более или менее ярко выраженную борьбу, в ходе которой проступают самые разные черты внутреннего мира общающихся.

Не нужно думать, что слова «инициатива», «инициативность» мы будем применять только к людям инициативным, то есть деятельным, находчивым, предприимчивым. Термин «инициатива» нам нужен для того, чтобы в жизни, в театре на сцене, в детском саду, в школе на уроке и перемене наглядно раскрыть и продемонстрировать сам механизм общения как борьбы мнений. «Овладеть инициативой» в принятом нами смысле — это значит получить в свое распоряжение поле деятельности во взаимодействиях людей для достижения своих целей, связанных с партнерами.

В этом и только в этом смысле использованы слова «инициатива», «инициативность».

Проявляя инициативу, человек требует внимания партнера к своим целям, делам, нуждам. Но партнер часто и сам претендует на инициативу, и тогда приходится затрачивать дополнительные усилия, чтобы удержать инициативу — бороться одновременно и за внимание партнера, и за то, для чего оно нужно.

Если каждый из борющихся стремится полностью овладеть инициативой — их цели соревнуются. Тогда они вынуждены! выбирать, чем они оба будут заниматься: тем ли, что нужно одному, или тем, что нужно другому? Предметом борьбы оказывается уже не цель того или другого, а сама инициатива. Но пока происходит борьба за нее, пока кто-то из борющихся не овладеет ею, остается неизвестным, зачем она нужна каждому из них. Так, все время, пока Бобчинский и Добчинский спорят о том, кто из них должен сообщить о «чрезвычайном происшествии», — ни тот, ни другой рассказать о нем не могут.

На многолюдных собраниях председательствующий берет инициативу при помощи колокольчика; милиционер, регулирующий уличное движение, пользуется жезлом и свистком. В словесной борьбе, чтобы привлечь к себе внимание, овладеть инициативой и удержать ее, люди обычно повышают голос. Поэтому борьба за инициативу часто выражается в стремлении перекричать друг друга. А когда люди переходят на крик, всегда страдает ясность целей борющихся — явление, характерное для многих ситуаций, особенно в школе.

Пытаясь перехватить инициативу, человек пренебрегает целями партнера, занимаемыми того в данный момент. Поэтому из претендующих на инициативу уступает обычно тот, кому нужнее партнер, кто хочет или должен быть внимательным к нему и к его нуждам. Но он уступает лишь приоритет. Это выглядит примерно так: вместо того, чтобы спорить о том, кто кого будет слушать, я уступлю с тем, чтобы потом мы оба занялись моим делом. Как воспользуется этой уступкой партнер? Это зависит не только от важности и срочности дела того и другого, но и от их предварительных представлений друг о друге.

В споре логичном, разумном инициатива в каждый определенный период борьбы принадлежит какой-то одной стороне и борьба за инициативу не отвлекает от предмета и темы спора.

Владение инициативой будем называть наступлением, отказ от инициативы по отношению к данному партнеру или партнерам — обороной.

Наступающему нужно что-то получить, а для этого ему приходится так или иначе выразить, назвать, обозначить то, чего именно он добивается, а далее — так или иначе обосновать, мотивировать свои требования, претензии или нужды. Поэтому в наступлении ях раскрываются цели человека как его позитивная программа.

В обороне обнаруживается отсутствие у человека определенных наклонностей, интересов, пристрастий. Например, незаинтересованность его в карьере, в материальных благах, в сохранении собственного здоровья и т.п. Или: незаинтересованность в деле, которое ему поручено, в обязанностях, которые на нем лежат, в людях, о которых он якобы заботится. Так, если продавец магазина обороняется от покупателей, то ясно, что он не заинтересован в них; врач, обороняющийся от пациента, не заинтересован в нем. Если в 19-м явлении первого действия «Власти тьмы» Л.Толстого Никита обороняется от Марины, то это выражает его равнодушие к ней. Располагая достаточными сведениями о том, в чем человек не заинтересован, можно высказывать более или менее верные догадки и о том, к чему же он стремится.

Во взаимодействии людей наименее выразительны те случаи, когда не видно ни обороны, ни наступления. Собеседники и не нужны, и не мешают друг другу — им просто нечего делать. Они должны бы молчать, но уступают своим самым легким, мимолетным и незначительным побуждениям. Возникает вялый диалог, не проявляющий ни позитивных, ни негативных интересов ни того, ни другого.

Своеобразным и выразительным может быть поведение, в котором присутствуют вкрапления отдельных звеньев обороны. Так люди иногда уклоняются от определенных воздействий наступающего, добиваясь других его действий. Партнеру предоставляется инициатива, но он пользуется ею не так или не совсем так, как нужно; от одних его воздействий приходится обороняться с тем, чтобы он перешел к другим, в которых уклоняющийся может быть крайне заинтересован. Таково, например, может быть поведение Марьи Антоновны в сцене с Хлестаковым.

Кокетство как логика поведения включает в себя и предоставление инициативы партнеру, и овладение ею (наступление), и оборону. Отдавая инициативу партнеру, кокетничаящий ждет: если партнер пользуется ею вопреки его ожиданиям, то он обороняется: но, если партнер отказывается от инициативы, то он сам переходит в наступление. В самом скромном, «невинном» кокетстве наибольшее место занимает предоставление инициативы партнеру (ожидание) и только в случае необходимости — оборона. Но если ее слишком много, то это уже не кокетство, скорее — жеманство. В наглом, открытом кокетстве наибольшее место занимает наступление, и чем ближе его цель, тем больше в нем наглости. Если же в кокетстве совсем нет обороны, то это уже не кокетство. Каждый конкретный случай, разумеется, совершенно своеобразен, так как любой из них включает одни и те же слагаемые, но в разных пропорциях и вариациях. Наполненные разным конкретным содержанием, они дают тот или иной результат.

В жизни сравнительно редко встречается длительная, «глухая» оборона. Но А.И.Герцен пишет: «Я часто замечал эту непоколебимую твердость характера у почтовых экспедиторов, у продавцов театральных мест, билетов на железной дороге, у людей, которых беспрестанно тормозят и которым ежеминутно мешают; они умеют не видеть человека, глядя на него, и не слушать его, стоя возле»²¹. Партнер обороняется, пока и поскольку он занят чем-то своим и ему не важно и не нужно все, что зависит от другого и находится в его распоряжении в данный момент. Обороняясь, он уклоняется или отбивается от воздействий наступающего как от помехи своему делу.

Чтобы определить, наступает или обороняется участвующий в данном общении человек, достаточно ответа на простой вопрос: возникает ли у него желание остановить, задержать партнера, если тот обнаружит явное намерение уйти? Он обороняется, пока и поскольку ему **не нужно и не хочется** задерживать партнера.

Наступая, человек занят тем, что ему нужно от партнера. Но, уделяя все больше внимания партнеру — его интересам, соображениям) доводам, — он все больше занимается тем, что нужно уже не ему, а партнеру. Так, отказываясь от своих позитивных целей, постепенно сокращая их, а в итоге стремясь не лишиться хотя бы того, чем он уже располагает, наступающий иногда превращается в обороняющегося. Постепенный переход от наступления к обороне можно назвать отсутствием.

В борьбе, окружающей каждого из нас, наступление постоянно переплетается с отсутствием и обороной. Глухая оборона не может длиться долго, если ей противостоит

²¹ Герцен А.И. Былое и думы. — М., 1962. — Т.1. — С. 135.

настойчивое наступление. Так же редко встречается и «слепое» наступление: ведь чтобы добиться чего-то от партнера, нужно выслушать его возражения и считаться с ним — то есть на время уступать ему инициативу, — а он может более или менее свободно пользоваться ею; поэтому черты обороны и отступления проникают в наступление и черты наступления — в оборону. В этом проявляется множественность интересов людей, разнообразие их целей, сложность взаимоотношений.

Определение того, кому в общении принадлежит инициатива (в жизни, в пьесе, в школе и т.д.), позволяет уточнить предмет и тему борьбы партнеров, а далее — уяснить конкретное содержание развивающихся событий и поведения каждого участвующего в них. Благодаря инициативности человека яснее раскрывается, что именно в жизни представляется ему хорошим, нужным, привлекательным. Чем человек инициативнее, тем с большей обоснованностью можно утверждать, к чему он стремится.

Наступление, которое повторяется со все возрастающими затратами усилий для достижения одной цели, говорит о значительности для субъекта этой цели. Если цели незначительны, то наступления нет: на их достижение затрачиваются минимальные усилия, и если их недостаточно для успеха, то от целей легко отказываются, тут же забывая их.

Наступать, не затрачивая все больших и больших усилий, невозможно. Но есть люди, для которых характерна минимальная наступательность — их называют обычно «бездеятельными» (литературные примеры — Обломов, Подколесин). Но и им в жизни что-то бывает нужно от других людей, поэтому и им приходится хоть как-то, но все же вести наступление.

Если несколько человек вместе делают одно дело, и оно продвигается успешно, то это значит, что каждый знает, когда и как он должен пользоваться инициативой, и* что кто-то один ею распоряжается. Чем хуже каждый в группе пользуется инициативой, тем важнее для успеха дела, чтобы кто-то хорошо ею распоряжался. Он предоставляет партнерам инициативу для определенного использования в более или менее широких границах. Когда границы эти нарушаются, он вмешивается в поведение партнеров и уже не только распоряжается, но и пользуется инициативой: удерживает, указывает, направляет. Чем уже границы и чем чаще они нарушаются, тем чаще это происходит. При самых широких границах, как и при точном выполнении каждым своей функции, он только распоряжается.

Министр в своем министерстве; директор в подведомственном ему учреждении; хозяин дома, принимающий гостей; учитель, пользующийся авторитетом, — все они в обычных, нормальных обстоятельствах и согласно своему положению более или менее строго распоряжаются инициативой, хотя каждый делает это по-своему. Те, кто позволяет им распоряжаться инициативой, тем самым признают за ними это право. Поэтому на сцене, по известной поговорке, «короля играют приближенные» и, по выражению Брехта, «барин лишь настолько барин, насколько ему позволяет быть им его слуга»²².

Иногда человек считает, что его партнер должен бы пользоваться инициативой, но от чего-то не делает этого. Такого партнера нужно заставить взять инициативу в свои руки. Если оба партнера требуют действий один от другого, то они опять борются за инициативу, но не отнимают ее, как Добчинский и Бобчинский, а навязывают друг другу.

В борьбе такого рода протекают иногда любовные объяснения. Каждый ждет «первого шага» от партнера. Но долго ждать остро желаемого трудно. Либо кто-то сам захватит инициативу, либо один заставит другого, либо оба решаются одновременно взять ее. В последнем случае навязывание инициативы может резко смениться борьбой за овладение инициативой.

Человек предоставляет инициативу партнеру, разумеется, не только навязывая ее или уступая его требованиям. Иногда человеку просто некуда спешить, либо он действительно заинтересован нуждами партнера и не прочь помочь ему; иногда он изучает партнера, чтобы потом уверенней добиваться своих целей. Умение предоставлять инициативу есть умение слушать.

В спортивной борьбе цель всегда ясна, ясны и границы использования инициативы. Их охраняет судья. Футболисты передают инициативу только игрокам своей команды и стремятся не уступать ее противникам. В шахматах исходное преимущество белых заключается в том, что им принадлежит инициатива первого хода; черным приходится отнимать ее, и борьба на доске в значительной степени заключается в борьбе за инициативу. Но шахматист охотно предоставляет инициативу противнику, если предполагает, что тот исполь-

²² Брехт Б. Театр: Т. 5/2. - М., 1965. - С. 200.

зует ее себе во вред. На этом построены шахматные «ловушки». Так же бывает и на пристрастных допросах, экзаменах, дискуссиях. Всякого рода провокации, «ловушки» — это, в сущности, все те случаи, когда время (то есть, фактически, кто-то другой) «работает на нас» и когда целесообразно остановить наступление в ожидании момента для его продолжения в более выгодных условиях.

В борьбе всякое предоставление инициативы партнеру рассчитано, в сущности, на то, что она будет использована определенным образом. Это — более или менее длительные паузы, необходимые в наступлении для проверки его эффективности, для ориентировки, для оценки изменяющейся обстановки. Чем конкретнее цель наступления, чем оно настойчивее и стремительнее, тем более ясно, что инициатива предоставляется партнеру для вполне определенного использования — и только.

Экзаменатор распоряжается инициативой и предоставляет экзаменуемому пользоваться ею. Последний должен держаться границ заданного вопроса. Положено распоряжаться инициативой следователю на допросе, врачу — на приеме больных, командиру — в своей части, руководителю — в подведомственном учреждении, режиссеру — на репетиции. Если экзаменуемый отберет инициативу у экзаменатора, обвиняемый — у судьи или прокурора, руководимый — у руководителя, то все такие и подобные им случаи неизбежно воспринимаются как нарушение общепринятой нормы и вызывают крутой поворот в борьбе. Таким поворотом было, например, выступление Г. Димитрова на Лейпцигском процессе в 1933 году, когда, вопреки положению обвиняемого, он обвинял и разоблачал суд, фактически превратив в обвиняемого всесильного в ту пору Геринга.

Границы предоставляемой партнеру инициативы зависят от содержания предмета борьбы, от представлений борющихся друг о друге и от условий, в которых борьба протекает. Чем сложнее цель и чем больше зависит от сознания (информированности, мышления, воображения) партнера ее достижение, тем менее применимо наступление «напролом» и тем шире должны быть границы предоставляемой ему инициативы.

Если в любовном объяснении, например, партнеру навязывается инициатива для строго определенного, использования, то это не объяснение, а либо обольщение, либо запугивание. Дружественное же объяснение требует широких границ предоставляемой партнеру инициативы, поскольку предметом борьбы, ее целью является взаимопонимание, сближение духовное, идеальное.

Но и в самой сложной борьбе, когда инициатива часто переходит от одного к другому, когда каждая сторона охотно уступает ее, можно заметить, что на каждом этапе взаимодействия инициатива принадлежит либо той, либо другой стороне.

Предполагаемому единомышленнику и другу, так же, как и лицу значительному, инициатива предоставляется охотнее и для более свободного употребления, чем предполагаемому врагу или лицу незначительному (на этом мы специально остановимся в последующих главах). Поэтому распределение инициативы в борьбе — кто ею распоряжается, кто и как пользуется — не только обнаруживает значительность и сложность предмета борьбы, но и раскрывает взаимоотношения между борющимися. Оборона («в чистом виде», как уже упоминалось, возникает, когда от воздействий партнера нужно только уклониться или отбиться и, следовательно, в те моменты, когда сам партнер совершенно не нужен обороняющемуся).

Таким образом, рассматривая борьбу с точки зрения инициативности борющихся (то есть, по нашему первому «измерению»), в каждом конкретном случае и на каждом этапе можно обнаружить тот или другой вариант ее распределения с бесчисленным множеством оттенков в пределах каждого. Причем мы особо подчеркиваем, что само это распределение еще ничего не говорит о степени инициативности борющихся. Надо иметь в виду, что инициативность в борьбе, о которой здесь идет речь, и инициативность как свойство человеческого характера хотя и взаимосвязаны, но не тождественны (как об этом говорилось выше).

Если человек только распоряжается инициативой, но сам не пользуется ею — он непосредственно не участвует в борьбе, хотя его присутствие может влиять на ее развитие самым решающим образом; если он отступает — он отказывается от борьбы, но это значит, что кто-то на него наступает; если он обороняется — он добивается прекращения борьбы; если он наступает — он ведет борьбу. Поэтому первое «измерение» борьбы требует внимания прежде всего к наступлению. Чем же отличается поведение наступающего человека от поведения человека ненаступающего? По каким вполне конкретным признакам мы вообще убеждаемся, что данный человек в данном случае наступает? Каждый читатель назовет свои признаки, по которым он выделяет наступавшего (пользующегося инициативой) из всех остальных присутствующих. Здесь будут и особый характер реагирования на возражения, и мускульная активность, и внутренняя собранность, и разнообразие интонаций (словесных воздействий), и находчивость в словах и поведении.

В театральном искусстве известно, что благодаря сочетанию разумной последовательности поведения персонажа с его стремительной наступательностью у зрителя неизбежно возникает представление о значительности мотивов, которыми руководствуется действующее лицо, представление о желании персонажа воплотить свои высокие идеалы в жизни. А разумная последовательность поведения без наступательности создает у зрителей впечатление о персонаже всего лишь как о практике, особо не задумывающемся о смысле своего существования. И учителям об этом полезно помнить.

И, наконец, одна ярко выраженная наступательность без разумности, логичной последовательности в поведении создает образ взбалмошного, суматошного, беспорядочного человека, который уверен, что всегда интуитивно знает, что хорошо и что плохо. Такое поведение зрители тоже быстро разгадывают — это идеалист, лишенный ясных представлений о своем идеале. Поэтому он плохо ориентируется в обстановке, сам себе вредит, постоянно оказывается в противоречиях и тупиках. С помощью такого рода наступательности актер может создать на сцене, например, образ Дон-Кихота как более или менее безумного рыцаря.

Режиссерское распределение инициативы (кто наступает, кто обороняется) делает непохожими постановки одной и той же пьесы в разных театрах. Неожиданное распределение инициативы раскрывает для зрителей неожиданное толкование. Погрешности же, то есть невнимание к распределению инициативы, создает впечатление, что спектакль поставлен скучно, банально или непонятно.

Заметим, что наиболее распространенными такого рода погрешностями на уроке в школе, по нашим наблюдениям, являются:

1) инициатива никому не нужна и «валяется» без употребления. Присутствующие (школьники и учитель) разговаривают друг с другом, но никто ни от кого ничего определенного, требующего повторных и возрастающих усилий, не добивается. Мимолетные наступления если и возникают, то тут же гаснут. На таком уроке-ритуале учителю не интересны дети, а детям — учитель;

2) неумение удерживать инициативу. Каждый из присутствующих учеников по малейшему поводу стремится отобрать у учителя инициативу. Затем она переходит от одного ученика к другому без достаточных на то деловых оснований. Происходит нечто вроде непрерывного скандала, который ученики закатывают беспомощному учителю (сорванный урок);

3) злоупотребление инициативой со стороны учителя. Он прочно удерживает ее так, что никто и ослушаться не смеет. Обучение превращается в муштру, утомительную для психики детей и отрицательно сказывающуюся даже на их физическом здоровье и развитии;

4) безответственность в распределении инициативы. Учитель распоряжается инициативой не в соответствии со своими устремлениями, а в зависимости от случайного поведения учеников. Кто руку поднял — того учитель и спросил. Его не «волнует», что отвечают одни и те же ученики, тогда как другие вообще не работают.

На уроке погрешности в распределении инициативы ведут к самым разнообразным последствиям — от очевидных и грубых педагогических просчетов до досадных пробелов или оплошностей в мелочах.

Обучение и воспитание как распределение инициативы

Каждый работавший в школе знает, как по-разному откликаются дети и на разных учителей, и на разные подходы к ним одного учителя (воспитателя). Попробуем систематизировать эти «разные» подходы в терминах первого параметра общения — распределение инициативы. Для этого сначала задумаемся, а всегда ли на уроке налицо общение учителя с классом? И, как это ни странно, нам не удастся ответить на этот вопрос однозначно утвердительно.

Общение характеризуется реагированием всех его участников друг на друга. В ритуальных же действиях реакции друг на друга сведены до минимума, и совершение ритуала обеспечивается любым функционером, выполняющим запрограммированную последо-

вательность действий. А не похожи ли иногда школьные уроки на ритуальное действие? На таких уроках учитель делает вид, что учит детей, а дети делают вид, что учатся; но никто ни с кем не общается, никто ни от кого не зависит, а возникновение любого живого общения (например, учеников друг с другом или ученика с учителем) воспринимается как возмутительное нарушение ритуала. Такой ритуальный урок лишен как борющихся, так и самого общения, а потому мы вынесем его за скобки нашего обсуждения. Вниманию читателей предлагается проблема живого, настоящего общения учителя с учениками и их друг с другом на уроке. Когда поведение каждого зависит от поведения других. Когда поведение учеников в ходе общения влияет на поведение учителя: радуется, огорчается, настаивает, удивляет, смешит.

Зададим себе вопрос: кто берет инициативу в момент начала урока, когда волею судьбы в классной (или игровой) комнате оказался один взрослый и группа учащихся? Без всяких сомнений, инициативу берет и держит в своих руках учитель.

Чего хочет учитель и чего хотят дети? И какая же борьба мнений происходит на уроке? Попробуем определить цели учителя по характеру и особенностям его практического поведения, а не по его словам и заявлениям. Мы обнаружим большое разнообразие целей. Например: помочь детям освоить и усвоить учебный материал; добиться четкости и правильных действий в ответах на учебные вопросы; научить детей учиться; дать возможность работать, узнавать, трудиться; сообщить школьникам основы науки; увлечь школьников, заинтересовать материалом или, наоборот, поразить класс своим всезнанием, то есть покрасоваться и самоутвердиться перед детьми и т.п. Далекая цель, которая вела человека к учительской профессии, определяет и цель каждого урока, и цель каждого конкретного воздействия взрослого на ребенка. Установить взаимную зависимость этих целей очень сложно стороннему наблюдателю и еще труднее — самому учителю. И в жизни, и в работе человек далеко не всегда сразу осознает свои далекие цели, но это обстоятельство не исключает возможности понять и «измерить» каждый из случаев конкретного общения.

Внимание к проявлениям инициативности помогает нам отличать педагогику «авторитарную» от педагогики сотрудничества, как стала называться в последнее время ее альтернатива. И учителя, стоящие на позиции педагогики сотрудничества, и учителя авторитарного стиля в лучшие свои минуты борются, ведут наступление. Различие между ними начинается с вопроса о том, кто и как пользуется инициативой во время общения на уроке. Наблюдения показывают, что учителя авторитарного стиля великолепно, ярко, красиво умеют вести прямое наступление: распоряжаться инициативой, предоставлять ее собеседнику в узких границах и распределять, жестко контролируя. Учителя же, стоящие на позициях педагогики доверия и сотрудничества, осуществляют свою цель, по преимуществу, предоставляя инициативу детям в достаточно широких границах, и распоряжаются лишь при ее распределении, причем тенденция слышать детей проявляется яснее, чем желание произносить заготовленное объяснение материала. Сам же по себе вопрос о наличии наступления на уроке помогает определить и отличить учителя-«труженика» от учителя-«бездельника», хотя среди и тех и других встречаются и «демократы», и «диктаторы».

В педагогически благополучных ситуациях борьба заключается в распределении инициативы среди учащихся или в навязывании ее тем из них, кто инициативу не берет. На уроке учитель ведет наступление за правильное 1) распределение и 2) предоставление инициативы. Причем, **хороший учитель авторитарного стиля** предоставляет инициативу в узких границах, а **хороший учитель демократического направления** — в самых широких. Педагогика доверия в значительной степени опирается на участие в обучении самих учеников, перемещая учителя с позиции только руководителя на позицию сотрудника. И действительно, помочь кому-то трудиться зачастую гораздо труднее, чем все сделать самому. Именно труд помощника и требуется от учителя, вставшего на позиции педагогики доверия. «Позвольте, позвольте, — скажет читатель, — так учитель руководит или помогает?» Мы ответим: «Руководит, помогая. Помогая каждый раз по-новому, по-особому для каждого ученика в каждой новой ситуации». Учитель — руководитель в том смысле, что он готовит и осуществляет процесс образования и воспитания. Учитель — помощник постольку, поскольку он тратит свои силы на изобретение и осуществление средств, с помощью которых дети превращают себя из незнающих в знающих, из неумеющих в умеющих.

Измерение поведения особого типа — «помогающего» руководства, когда всё делается для того, кому нужна помощь, но ведущую роль играет помощник — дело не совсем простое. Стенографическая запись конкретных диалогов на уроке не всегда ясно указывает на предмет, цель борьбы, на того, у кого из борющихся инициатива, кто наступает, кто обороняется, так же как протокол урока не всегда указывает на дистанцию до цели, ради которой осуществляется борьба²³. Но наблюдение каждого диалога в живой практике урока

²³ Подробнее о дистанциях целей см. стр. 296 — 306

дает нам возможность конкретно и точно сказать: наступает учитель или отступает; диалог происходит по инициативе учителя или ученика; наступление идет за цели ближайшие, сиюминутные, простые или за более отдаленные, сложные; реагирует учитель или нет на оборону учеников, то есть на то, что они отвечают нехотя, недовольны замечаниями, не хотят слушать дополнительные разъяснения.

Педагогическая эффективность наступательного стиля поведения учителя выше, чем поведения обороняющегося. Но в «помогающем» руководстве эти два стиля постоянно и неизбежно переплетаются. Если учитель действительно помогает, то он часто оказывается перед выбором: самому уйти в оборону (то есть «оставить в покое», «махнуть рукой»), или, точнее, сделать вид, что «оставил в покое», «махнул рукой») или перейти к методам диктата из арсенала авторитарной педагогики.

Вспоминая некоторые конфликтные ситуации в школе, нередко приходишь к выводу, что учитель иногда просто обязан оставить детей в покое — не приставать к ним и ничего от них не требовать. Глухая оборона учеников делает невозможным продуктивное руководство ими. В такой ситуации помощь легко может стать насильственной и восприниматься «хуже каторги». Ведь хотим же мы, чтобы дети у нас в классах чувствовали себя все-таки счастливыми, чтобы им было все-таки хорошо!?

Но глухая оборона учеников может остаться незамеченной или не привести к существенным коррективам поведения педагога в том случае, когда он вообще не наступает. Повторим, что требующий, наступающий, ведущий борьбу педагог в сто раз лучше бездельника, равнодушного к детям, который, придерживаясь плана, где обозначены цель урока, тема, задачи воспитания, обучения, развития — отбывает урок, произнося вслух записанные в конспекте слова. Если ученики проявляют свои цели и намерения, а учитель может управлять их самостоятельностью и помогать им с интересом решать нужные задачи и с интересом приобретать нужные умения и навыки — прекрасно. Учитель из любой инициативы класса «кует педагогику», а не отбивает у детей охоту к инициативе и самостоятельности, рассматривая их как главную опасность своему спокойствию. Встречаются такие учителя, которые эту безынициативность детей считают дисциплиной. Они превратили рабочую, подлинную дисциплину (нормальные умения следовать общепринятым правилам — сдержаться, дождаться времени для высказывания или поторопиться, чтобы успеть) в терпеливое пережидание детьми ритуала обучения, удобного для учителя. Ритуал легко выполняют дети с особым душевным складом — послушные, покорные, старательные — и не могут вытерпеть подвижные, активные, горячие.

За время обучения в школе ребенок должен приобрести огромное количество навыков и знаний. Он их и приобретает, но, к сожалению, не всегда под руководством квалифицированного специалиста-педагога. Некоторые учителя терпят педагогическое фиаско нередко из-за неумения деликатно, терпеливо и изобретательно вести борьбу за осуществление своих педагогических желаний, целей, задач. Всем ясно, что сказать ученику о том, что, как и когда надо делать — легко, но не эффективно. Эффективнее, чтобы ученик сам что-то понял, открыл для себя и научился, то есть, проявление инициативы ученика является важнейшим условием эффективной педагогической работы.

Лучшие из учителей с первых же шагов в классе ведут работу по организации условий для проявления ученической инициативы. Иногда им для этого приходится задавать увлекательные, каверзные загадки, иногда — преподносить воодушевляющие сведения, интересные рассказы. Главное — предоставить инициативу детям (а когда они ее не берут, то найти способ заинтересовать их, то есть найти способ навязать им инициативу), а затем управлять процессом ее использования. Для этого требуется умение изобретательно и сложно вести наступление. Оно украшает работу учителя. При этом учитель, как и всякий другой человек, пользуется всеми доступными ему средствами (например, повышение голоса, разнообразие словесных воздействий, уточнение цели, переключение внимания учеников на новые объекты, паузы). Но один из приемов особенно украшает профессионализм учителя — шутка, юмор.

Если ученики работают у данного учителя не из-под палки, то есть «учат себя» (учатся), они хорошо и легко ориентируются в тех невысказанных советах, которые содержатся в шутке и юморе. Причем юмор как педагогический прием дает возможность ученику исправиться не тогда, когда в ошибку, оплошность ткнул учитель, а когда он сам заметил ее, поняв намек-шутку. И это делает прием пригодным для самого широкого употребления. А если школьники не воспринимают юмора учителя? Обижаются, жалуются, вступают в конфликт? Обычно такая негативная реакция на шутку свидетельствует о глухой обороне класса. Тут уж шутки выглядят натушно и демагогично.

«Но, в конце-то концов, — рассердится читатель, — разве не бывает так, что учитель хочет их научить, а они не хотят учиться?» Если это является препятствием на пути к цели, то какой? К цели спокойно, без хлопот осуществить на уроке все запланированное? Или занять царственное, главенствующее положение? Умеете ли вы сами вникать в чужие заботы? Может быть, шум в классе свидетельствует только о том, что ученикам нечего слушать? Ведь каждый человек, если слушает, то всегда — заинтересованно, или не слушает вовсе. Если у класса отсутствует интерес, то учителю с этим лучше считаться, не то возникнет смешная ситуация со скамейкой: человек приходит в ярость — топает ногами, кричит, размахивает кулаками — и все потому, что, когда он захотел сесть, скамейка не подошла к нему и («вы только подумайте!») даже не откликнулась!

Вообще-то отсутствие интересов является тяжелой и редкой патологией. Подавляющему большинству людей, в том числе школьникам, присущ интерес и активность, которые особенно ярко проявляются, если их не гасили «воспитатели» на предыдущих этапах развития. Но даже почти погашенные интересы, как показывает опыт, еще способны у школьников разгораться. Поэтому при общении с классом и с каждым учеником пусть каждый учитель верит в то, что если он будет заниматься воспитанием и обучением детей, сегодня и сейчас находящихся перед ним, то можно в конце концов найти пути, способы и средства заинтересовать их работой.

Сразу после урока учителю иногда бывает трудно отличить «неудачу» от «удачи», особенно если ситуация была конфликтная. Тогда он может измерить каждую конкретную ситуацию с помощью вопросов:

- 1) **За что борется (или боролся) учитель?**
- 2) **Как на цель его борьбы реагируют ученики?**
- 3) **В чем учитель видит сопротивление?**
- 4) **Насколько изобретательно он ведет наступление?**

Например, учитель литературы для урока по изучению романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание» подготовил следующие задания:

- Назовите «униженных и оскорбленных» в романе.
- Встречалась ли мы с такими персонажами раньше?
- Найдите и прочитайте места, показывающие отношение автора к «униженным и оскорбленным».

Сами по себе «вопросы», казалось бы, не вызывают сомнения в готовности учителя к уроку. Но уже первое запланированное задание не заинтересовало старшеклассников (второй вопрос измерения). В ответах они были лаконичны и равнодушны. Не реагируя на пассивность класса, учитель продолжал задавать вопросы, вытягивая из учеников запланированные ответы (третий и четвертый вопросы измерения), не обращая внимания на насильственный характер такого «мертвого» общения, что делает очевидным ответ на первый вопрос измерения.

Обобщим измерение этой ситуации. Цель учителя — обеспечить видимость урока. Реакция учеников на цель — не откликаются, замкнуты, пассивны (они не поднимают рук; неохотно перелистывают страницы; прячут глаза; те, кого вызывает учитель, встают с места очень медленно). Сопротивления учитель не замечал, так как формально дисциплина не нарушалась. Изобретательность в наступлении учителю не понадобилась, так как у него не было нужды в общении с учениками.

Мы «измеряли» блиц-зарисовку самого обычного урока, на котором учительница не проявляла никакой живой заинтересованности в выявлении подлинных соображений учащихся. Она говорила слова, не стремясь, не добываясь взаимопонимания. Она предоставляла (и навязывала) инициативу ученикам, но для использования только в очень узких рамках. И ученики в ее поведении угадывали такой подтекст: вы можете ответить, но давайте только тот ответ, который я от вас жду! Учителя действительно часто ждут от детей не их собственного мнения («ведь они еще ничего не знают, не понимают — какое у них может быть мнение!»), а послушного повторения того, что им было сообщено на этом или предыдущем занятии.

Другой учитель литературы во время изучения того же материала использовал на уроке методический прием, который условно называется «**шапка вопросов**». Каждый ученик на полоске бумаги написал свой вопрос по роману Ф.М.Достоевского и, скатав полоску в трубочку, положил в «шапку». Таких «шапок» было три. В одну старшеклассники складывали записки с вопросами для проверки знания текста; в другую — связанные с выяснением того, как относится отвечающий к изложенному в записке мнению, впечатлению от романа, суждению о персонажах; и в третью «шапку» складывались вопросы по роману «Преступление и наказание», на которые сам спрашивающий ученик затрудняется ответить. Среди вопросов в первой «шапке» были, например, такие: «Сколько раз Порфирий Петрович встречается с Раскольниковым?»; «В какой части романа больше всего глав?». Примеры из второй: «Мне не нравится Раскольников, особенно за его отношение к сестре,

а тебе?»; «На месте Сони я не стала бы давать деньги отцу [Семену Захаровичу Мармеладову] на водку. Думаю, что я права». И наконец, примеры из третьей «шапки»: «Я не понимаю, зачем Раскольников сам во всем признался»; «Мне непонятно, чему учит роман. За что некоторые любят Достоевского?»

Трое учеников по желанию вытянули по одному вопросу из каждой «шапки» и после небольшой подготовки, во время которой можно было пользоваться текстом романа, ответили на вопросы. Пока они готовились, остальные ученики, разбившись по парам, обсуждали свои вопросы и возможные ответы на них. Когда начались ответы добровольцев, класс слушал их с большой заинтересованностью. Оказалось, что они интересно отвечали и обстоятельно излагали свое мнение даже по вопросам явно, не серьезным. И те, кто их задал, в первую очередь были поражены возможностью серьезно на них отвечать.

Задание настолько понравилось, что ученики стали настаивать, чтобы учитель еще раз разрешил, теперь уже другим желающим (число которых быстро возросло), испытать себя на вопросах. Педагог нехотя согласился, но с условием, что, так как время ограничено, к «шапке вопросов» выйдут только пять учеников, каждый из которых ответит только на один вопрос. Было даже странно видеть, что учитель не заставляет учеников отвечать на вопросы, а наоборот, вынужден инициативность, захлестнувшую класс, ограничивать (жестко распределять). В целом эпизод с «шапкой вопросов» был самым эмоциональным на уроке и явно способствовал возникновению и укреплению интереса учеников как к содержанию романа, так и к изложению своих впечатлений о нем. Измерим эту ситуацию.

1. Цель общения учителя с учениками — создать ученикам на уроке условия для активного формулирования (или формирования и уточнения) своего понимания романа Ф.М.Достоевского. Для достижения этой цели учитель предоставляет инициативу классу — вопросы задавали (письменно на листочках) сами учащиеся.

2. Реакция учеников заключалась в появлении и нарастании интереса; они не только добровольно взяли инициативу, но и столь увлеченно стали ею пользоваться, что учителю к концу задания пришлось ее несколько ограничить. Педагогический парадокс возникшей ситуации заключается в том, что хотя учитель не сам пользуется инициативой (то есть не «учит» детей), но дети, тем не менее, учатся (учат себя), и учатся с интересом и плодотворно.

3. Препятствием на пути такого обучения явится отказ любого из учеников а) придумать, записать вопрос и б) тянуть вопрос из «шапки». Чтобы снять отказ по придумыванию и записи вопросов, учитель разрешил задавать вопросы практически любые по каждому из трех типов. Он даже привел пример: «Сколько стоит книга?»; «Сколько букв в названии?» Такие примеры вызвали у школьников улыбку, и ни один из них эти вопросы не повторил. (В конце урока учитель спросил у учеников, как бы они стали отвечать, если бы им достался вопрос из примера, приведенного учителем в начале урока? Самыми интересными вариантами ученики признали следующие: на вопрос о стоимости книги отвечать о ее духовной стоимости для человечества; в ответе же на вопрос о количестве букв обратить внимание на «философию» слов, входящих в название; были предложены словарные цепочки: преступление — переступить (что?) — ступня — ступа — иступление; наказание — казнь — наказ — сказ — сказание.) Отказы тянуть вопросы снимались игровым азартом и тем, что сначала к доске шли только желающие. А они, по-нашему мнению, при таком методическом приеме появятся всегда, т.к. ученики видят, что будут отвечать на вопросы своего же товарища и поэтому не боятся в формулировке вопроса увидеть указующий и проверяющий перст, встречи с которым они столь старательно избегают.

4. Изобретательность учителя в том, как он вел скрытое (то есть педагогическое) наступление для достижения своей цели, выразилась в а) умелом нагнетании азарта: б) в тех наводящих вопросах, советах, брошенных мимоходом подсказках, которыми он сопровождал ответы учеников, то особо обращая их внимание на их же собственные слова, то вызывая недоумение, то есть, учитель подхватывал, продолжал, помогал развивать находки, идеи, интерпретации учащихся с тем, чтобы наиболее полно выразил свое личное понимание романа каждый старшекласник.

Измерять можно не только ситуации или отдельные уроки, но и эффективность педагогической работы в ходе всего учебного года. Чем успешнее идет работа учителя, тем более широко он предоставляет инициативу классу. Начало уроков в сентябре не должно повторяться в декабре, марте, мае. Что-то из норм коллективной работы может усваиваться и в первую неделю учебного года, освобождая в планах учителя место новым целям, достижение которых, в свою очередь, позволяет сделать следующий шаг и т.д. Таким об-

разом дети осваивают всё более широкие и глубокие сферы самостоятельности. А это и есть цель борьбы учителя, которая не может встретить сопротивления, так как ребенку свойственно стремиться к самостоятельности. Значит, не может быть и глухой обороны ученика, не может быть конфликта, а есть только распределение инициативы и, в крайнем случае, борьба за нее.

В заключение предлагаем читателю выполнить нехитрое задание: разделив лист бумаги вертикальной чертой пополам, поставьте знак минус над его левой половиной и знак плюс над правой. Далее заполните каждую из половин краткими характеристиками (эпитетами), которые учитель применяет к ученикам. Соответственно, под минусом записывайте отрицательные характеристики, а под плюсом — положительные. При выполнении этого задания не смущайтесь, если в левой части у вас оказалось слов больше, чем в правой, или наоборот. Надеемся, что вам удалось хоть в одной части набрать не менее пяти качеств.

Проделанная вами работа показывает и то, какого ученика вы хотели бы иметь перед собою, и то, какие недостатки детей вы в настоящий момент воспринимаете как препятствие в своей работе. Например, слева у вас записано: ленивый, неаккуратный, трус, пассивный, лживый, нахальный, эгоист, тугодум, глупый, — а справа: веселый, собранный, сообразительный, активный, внимательный, увлеченный и т.д. Разумеется, в жизни реальный ученик характеризуется сочетанием качеств из обеих половин: ленивый, веселый, лживый; или — аккуратный, умный, нахальный и т.п. Хороший учитель, опираясь на достойные качества ученика, дает ему возможность исправить его слабые стороны. Эта работа по переделыванию «минусов» в «плюсы» должна стать обязательной заботой учителя. Ибо только кропотливая борьба учителя превратит пассивного в активного, злого в терпимого, неаккуратного в собранного, эгоиста в человека, внимательного к окружающим и ответственного перед людьми за свои поступки.

Подводя некоторые итоги сказанного, мы хотим повторить, что всякое списывание учителем своих неудач в учебно-воспитательной работе на недостатки учеников является признаком педагогической непрофессиональности. Если мы не потеряли в своей работе способность к творческому обновлению и совершенствованию, то всякое столкновение с трудностью в общении с учеником мы воспринимаем как возможность для профессионального роста.

Распределение инициативы на уроке

До недавнего времени в педагогической литературе идеальным уроком считался тот, на котором чинная дисциплинированность учащихся сочеталась бы с их не менее чинной самостоятельностью и «творческой активностью». При этом акцент делался на дисциплинированности, и делался так, чтобы всякая необходимость специального разговора о ней отпадала, а обязательность учительской установки на дисциплинированное поведение учащихся на уроке не подвергалась бы никакому сомнению. В результате показательные уроки в школах все более и более становились показухой. В них при минимуме усвоения новой информации (как может информация быть новой, если перед показательным уроком проводилась репетиция), минимуме самостоятельности и творческой активности (нередко заранее определялись не только те, кто будет отвечать на известные вопросы, но и само содержание их ответов) демонстрировался максимум дисциплинированной пассивности.

При обсуждении таких уроков рассматривались не реакция и поведение учеников, а соответствие манипуляций учителя и всего того, что было им произнесено, абстрактным методическим рекомендациям и советам. Обсуждающие урок, как правило, делали вид, что не заметили, что собственно урока, который чему-то научил бы сидевших в классе школьников, как раз и не было.

Дисциплина учеников на занятии связана с использованием ими инициативы в тех узких границах, которые предоставляет или навязывает педагог. Инициативность же, напротив, предполагает расширение этих границ. Парадоксальное соединение дисциплинированности с инициативностью учеников на уроке для ряда педагогов оказывается недостижимым. Такие педагоги никак не могут понять, что на уроке должна быть рабочая дисциплина, а не абстрактная дисциплинированность. Они жалуются на инициативных учеников за то, что не могут их самостоятельность и активность ограничить. Они жалуются и на дисциплинированно пассивных за то, что те не пользуются предоставляемой им возможностью проявить самостоятельность и инициативу. Им хотелось бы и дисциплинированности, и инициативности, но не в том виде, в котором они находят эти качества в реальных детях, обязанных являться к ним для обучающего общения. Овладеть во время

общения инициативой — это значит получить в свое распоряжение поле деятельности во взаимоотношениях людей, чтобы осуществлять в нем свои цели, связанные с партнером. Мы знаем, что среди учителей есть те, кто очень расстраивается, если ученики на уроке пассивны. Они видят в этом препятствие к осуществлению своих задач и в случае непреодолимости его готовы биться, как рыба об лед. Но есть и такие, кто пассивность воспринимает как отсутствие противодействия, они даже готовы хвалить класс за дисциплинированность. При этом вопрос, а был ли урок уроком, их не интересует.

А почему ученики бывают *пассивны*? Из *теории действий* известно, что в жизни **де-мобилизация** (внешнее физическое и внутреннее психическое расслабление) общающегося человека (а ученики, как известно, тоже люди, хотя еще не полностью сформировавшиеся и окрепшие), так вот, демобилизация начинается, когда он, например, видит в противодействиях партнера непреодолимое для себя препятствие. А тот из учеников, кто в действиях и противодействиях учителя такой непреодолимости еще или уже не видит, тот часто зачисляется в разряд трудных или отпетых.

Случается, что навязываемые или предоставляемые детям границы активности воспринимаются учениками как **препятствие** к получению удовольствия, радости, наслаждения. Дети склонны значимость своих ситуативных целей преувеличивать. Мимолетное желание поговорить с товарищем по парте им кажется важнее объяснения учителя. Потенциально уже может возникнуть конфликт, борьба за инициативу, отстаивание права заниматься своей целью. А во время конфликта призывать детей к «сознательности» нерационально. Более продуктивно, целесообразно, если учитель сам, используя профессиональные знания, умения, выдумку, пойдет навстречу «мимолетным» желаниям детей, развивая эти желания до внимания к учебному материалу. Для этого учителю нужно уметь так подходить к учебному материалу, чтобы этот материал даже в нем самом вызывал искренний интерес.

Однажды студентка факультета начальных классов педагогического института, проходившая практику в школе, на семинарском занятии обратилась к нам с вопросом: как учителю работать в классе с текстом, если сам текст кажется ему довольно скучным? В качестве примера она привела текст из учебника для 2 класса «Дедушка Мазай и зайцы» Н.А. Некрасова.

Сначала мы попросили ее кратко своими словами пересказать содержание отрывка, помещенного в учебнике. Пересказ, разумеется, не вызвал у нее затруднений: *однажды Мазай в половодье плыл в лодке и увидел на небольшом островке много зайцев; он их посадил в свою лодку; когда в лодке уже не было места, Мазай увидел плывущее бревно, облепленное зайцами; он взял на буксир бревно с зайцами, и деревенские жители очень смеялись, глядя на лодку и плывущее за ней бревно с необычным живым грузом; дед Мазай довез зайцев до берега и таким способом спас их от наводнения.*

Мы похвалили студентку за пересказ и предложили всем присутствующим студентам, объединившись по группам (4—5 человек) сравним, услышанный пересказ с текстом, напечатанным в школьном учебнике, который был у некоторых студентов с собой. Студенты подивились странности задания, но их удивление еще больше возросло, когда в тексте они стали обнаруживать то, на что раньше не обращали внимания. В одной группке заметили, что стихотворный рассказ о Мазаяе ведется не автором, а самим Мазаем: «Я раз за дровами В лодке поехал <...>». В другой кто-то обратил внимание на странное сочетание настоящего и прошедшего времени глагола. «В лодке поехал <...>» — глагол в прошедшем времени. «Еду, ловлю их. Вода прибывает» — глаголы использованы в настоящем времени. Возник вопрос — где находится рассказывающий Мазай: в лодке (тогда он рассказывает о том, что происходит вокруг него в сию минуту) или где-то в другом месте (тогда он рассказывает о том, что было, было когда-то).

Кто-то припомнил строчки, не напечатанные в учебнике: «Старый Мазай разболтался в сарае <...>». «Как *разболтался*!» — говорили студенты. — Не может быть!» Одна из студенток побежала в факультетскую библиотеку за полным текстом стихотворения Н.А. Некрасова. А та, которая пересказывала, неожиданно вслух прочитала из опубликованного в учебнике отрывка две строчки, которые многих привели в еще большее изумление:

Было потехи у баб, ребятишек,
Как прокатил я деревней зайчишек <...>

«Я думала, что деревня была на возвышенном берегу, а ведь по тексту выходит, что на берегу низком — она вся была затоплена! Как же я раньше этого не замечала?» Нашлись студенты, которые доказывали, что все эти странности возникли потому, что так буквально стихотворный текст читать нельзя.

Их споры разрешили принесенные из библиотеки две книги, возле которых, в очередной раз нарушая обычную чинно-сонную институтскую атмосферу, сгрудились студенты. Одна — тонкая книжка большого формата и в мягкой обложке — «Дедушка Мазай и зайцы», выпущенная в издательстве «Детская литература»; в ней было много цветных иллюстраций. Другая — первый том из двухтомника «Избранное». В тонкой иллюстрированной книжке всем присутствующим прежде всего бросилось в глаза, что начинается она с рисунка, на котором изображен летний дождь. И только с середины книжки идут изображения весеннего половодья. Студенты в тексте этому быстро нашли объяснение. Действительно, рассказчик начинает повествование с точного указания:

В августе, около «Малых Вежей»
С старым Мазаем я бил дупелей.
Как-то особенно тихо вдруг стало.
На небе солнце сквозь тучу играло.
Тучка была небольшая на нем,
А разразилась жестоким дождем!

<...>
<...> Я и Мазай,
Мокрые, скрылись в какой-то сарай.

<...>
Дети, я вам расскажу про Мазал.

<...>
Впрочем, милей анекдотов крестьянских
(Чем они хуже, однако, дворянских?)
Я от Мазая рассказы слышал.
Дети, для вас я один записал...

2

Старый Мазан разболтался в сарае:
«В нашем болотистом, низменном крае <...>
Только весенние воды нахлынут <...>

Своими открытиями поделились и те студенты, кто работал с текстом, напечатанным в «Избранном». Во-первых, оказалось, что «Дедушка Мазай в зайцы» входит в цикл, названный Н.А. Некрасовым «Стихотворения, посвященные русским детям» (и таких циклов у поэта было минимум два). Во-вторых, они процитировали следующее:

Я по неделе гощу у него.
Нравится мне деревенька его.
<...>

Вся она тонет в зеленых садах;
Домики в ней на высоких столбах.
(Всю эту местность вода понимает,
Так что деревня весною всплывает,
Словно Венеция).
Старый Мазай Любит до страсти свой низменный край.

Мы опускаем подробности нашего дальнейшего литературоведческого разговора со студентами, смысл которого кратко можно передать так: произведение только в том случае открывается нам как художественное, если его прочтение сопровождается собственным открытием чего-то нового, неожиданного (подчеркнем, что свои неожиданности открылись в тексте и нам).

Конечно, представление студентки о данном тексте, как о чем-то слишком привычном и не очень интересном, исчезло без следа. Анекдот (или, может быть, байка?) Мазая о зайцах, рассказываемый им самим, захватил студентку, и тогда она обратилась к нам с просьбой помочь ей подготовиться к пробному уроку во втором классе поданному стихотворению Некрасова. Ей хотелось провести такой урок, чтобы и детям и этом, многим уже знакомом стихотворении открылся неожиданный смысл, чтобы оно стало для них художественным. Она понимала, что ни уроке во втором классе нельзя будет добиться желаемого результата, если пойти по пути простого повторения заданий, которые мы предлагали студентам. Задания стимулировали инициативность (самостоятельность) студентов, что

привело их к собственным открытиям. А как вызвать инициативность у второклассников, и будет ли она достаточно творческой?

Мы заверили, что инициативность и ее творческий характер на уроке у второклассников обязательно появятся при условии, что она поможет ученикам осмелеть, а когда они осмелеют, будет *доверять* им и *не мешать* (не подавлять их инициативу ожиданием результата, к которому, по мнению учителя, должны прийти дети и в рассуждениях, и в поведении).

«Представьте себе, — поясняли мы студентке, — что после вашего пересказа мы, нахмутив брови, устроили бы вам разнос: Как? Вы что, читать не умеете? Посмотрите, что там написано? Разве вы не видите, что это сам Мазай рассказывает?» Или: «Что же вы не заметили, что лодка плывет по деревенской улице, а еще в институте учитесь!» Все присутствующие улыбались, узнавая в наших утрированных интонациях типичную школьную ситуацию. «Поймите, — продолжали мы, — что не будь мы терпеливы и не доверяй мы вашей самостоятельности и любопытству, — вы испугались бы, замкнулись и впредь боялись бы слово вымолвить: вдруг не так скажу, уж лучше промолчать. Так же поведут себя и дети в подобной ситуации. И если бы мы поспешили и не вовремя рассказали вам о своем понимании стихотворения, то оно не обогатилось бы новыми нюансами, возникшими в коллективном *озадачивающем* обсуждении, да и у вас самих не возникло бы собственного, *родного* понимания». Студентка соглашалась. Она на собственном опыте поняла, сколь губительной может быть учительская нетерпеливость. Тогда мы приступили к обсуждению будущего занятия.

Подготовка к уроку, по сути дела, заключалась в поиске того, как педагогические советы по выстраиванию ученической инициативы (которая стала необходима практикантке для достижения своего замысла) наполнить содержанием урока (то есть характером предлагаемых на уроке вопросов, упражнений, заданий). Вникнем в эту ситуацию.

Работу по планированию мы начали с поиска того, как провести опрос домашнего задания. К уроку второклассники дома выучат стихотворение С.Я.Маршака «Ледоход». Обычно, когда ученик отвечает домашнее задание, более или менее внимательно его слушает лишь один учитель. Класс если и слушает, то не с целью услышать что-то новое, интересное, а с предписываемой дидактикой целью выявления ошибок и упущений в ответе товарища. Такой опрос не объединяет детей, и в этом содержится зародыш конфликта, который в средней школе приводит к скучным, блеклым ответам вызванных учеников при дружной пассивности или пугающей индивидуалистической раздробленности остальной части. Как уйти от этой ситуации? Как по-новому провести проверку домашнего задания? Решено было, что обычная задача проверить память детей будет заменена задачей, для них интересной. Каждый ребенок встречал в книгах, мультфильмах, рисунках образы карликов и великанов. Как одно и то же стихотворение будет исполнять карлик и как — великан? Каждая новая проба учеников вызовет у всех слушающих детей интерес. Повторные исполнения стихотворения для них не будут утомительны. И у каждого слушающего возникнет свое мнение об исполнении. Дети не только захотят высказать свои соображения, замечания и советы, но и станут перенимать хорошие находки-приемы исполнения предыдущих учеников. И все это будет хорошей разминкой класса перед коллективной работой с текстом Некрасова.

С практиканткой мы специально оговорили, что замену учительской задачи нужно осуществить до конца. При оценке опроса не нужно учитывать количество забытых слов, запинок и спотыканий. Забыл слова или запнулся не отвечающий ученик, а великан и, если при этом он не исчез, не превратился, например, в карлика или ученика, а так до конца и остался великаном, то, соответственно, ученик справился с заданием и именно за это получает отметку. Неожиданность задания, конечно, тут же выявит тех, кто текст заучил нетвердо. Наша педагогическая задача — не поставить «объективную» отметку в журнал, а сделать так, чтобы даже плохо выученное или вообще не выученное стихотворение ученик мог произнести. Студентка задумала даже разрешить карликам и великанам ставить рядом с собой суфлера и своевременное незаметное суфлирование обязательно одобрять. (Забегая вперед, отметим, что при опросе домашнего задания к доске рвались даже те, кто стихотворения дома явно не учил. Заинтересованное прослушивание даже одного карлика и двух великанов оказалось достаточно для непроизвольного, столь развитого у детей, запоминания, а разрешение взять с собой суфлера снимало страх сбиться, мешающий даже тем, кто дома на заучивание потратил немало времени).

По методическим рекомендациям, от которых *отталкивалась* студентка в своей подготовке к уроку, далее следовало задать детям ряд таких вопросов по предыдущему материалу, которые помогли бы им обобщить признаки наступления весны. Но предлагаемые методикой вопросы о представлениях студентки как-то плохо вязались и с планируемым стилем урока, и с представлением об интересах учеников конкретного класса. Детям интересен прежде всего окружающий их мир. В вопросах же она видела слишком прямолинейный возврат учеников к пройденным на прошлых уроках текстам. Учителя вслед за

методистами часто относятся к текстам, как к самоценностям, неосознанно и ошибочно полагая, что изучение художественного текста неотвратимо приведет школьников к лучшему пониманию окружающей реальности. На деле же происходит все наоборот — познание ребенком окружающего мира является залогом того, что он поймет и содержание, заложенное в литературном тексте. В конце концов студентка остановилась на том, что после проверки домашнего задания предложит детям посмотреть в окна класса и представить сначала, какие признаки весны были бы видны из этих окон, если бы они были на первом этаже и выходили в поле, и если бы выходили в лес.

Перед обсуждением основной части урока студентка, возвращаясь к его началу, справедливо заметила, что когда урок начнется и постоянная учительница войдет в класс и сядет за последнюю парту, то у второклассников никаких карликов и великанов при опросе не получится. «У них очень строгая учительница, — говорила она, — и когда она входит в класс, то все сразу сжимаются». Тогда было проработано несколько вариантов того, как снять гнетущее внимание учеников к последней, «учительской» парте. Например, до опроса провести упражнение из театральной педагогики, которое условно называется «**руки-ноги**». Заключается оно в том, что все ученики класса должны безошибочно выполнять простые движения под команду учителя: по одному хлопку поднять руки, по двум хлопкам — встать. Если руки уже подняты, то по одному хлопку их нужно опустить, а если ученики уже стоят, то по двум хлопкам — сесть. Меняя последовательность и темп хлопков, учитель пытается сбить учеников, тренируя их собранность. Упражнение пользуется успехом не только у студентов театральных институтов, но и у школьников всех возрастных групп. Оно очень эффективно собирает внимание. В ходе его выполнения ощущимо возрастает мобилизованность каждого из участников. Хорошо выполнять это упражнение удается тому, кто сконцентрировался на «нехитрых» командах, не отвлекаясь на все остальное.

Другой из заготовленных вариантов заключался в том, что перед опросом студентка попросит детей показать, как ходят карлики и великаны. Уже несколько игровых проб помогут детям забыть об учительнице на последней парте.

Затем со студенткой очень подробно обсуждалась основная часть урока — работа с произведением Н.А. Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы». Решено было вызвать у детей интерес не столько к тексту, помещенному в учебнике, сколько к тексту в авторской редакции. Для этого планировалось раздать на столы разные издания стихотворения для сравнения их с текстом, начинающимся в учебнике с многоточия. Была запланирована работа с иллюстрациями. Известно, что все второклассники еще с большим интересом сначала рассматривают картинки, а уж потом читают текст под ними. Зачем лишать их этого удовольствия? Всё равно — не рассмотревшись, они внимательно читать или слушать объяснения учителя не будут. Запланировано было и ожидание от детей того, заметят ли они, что некоторые книжки начинаются сразу с изображения половодья (при сокращенном издании стихотворения), тогда как другие — с изображения лета, дождя, сарая, охотника с собакой и только потом — весеннего половодья, зайцев, Мазаю в лодке.

При обсуждении мы пользовались тремя разными иллюстрированными изданиями «Мазаю». Для работы на уроке необходимо было подготовить по несколько экземпляров каждого издания. Практикантка уверила нас в том, что нужное количество книг будет обеспечено — на полке школьной библиотеки она видела эти издания, и они были сложены стопками экземпляров по двадцать в каждой. Решено было принести на урок и том из собрания сочинений Н.А. Некрасова, где напечатан цикл, который называется «Стихотворения, посвященные русским детям», куда первым входит «Дедушка Мазай и зайцы». В ходе обсуждения плана основной части урока мы, с одной стороны, заботились о том, как вызвать инициативность детей, которая проявилась бы в их высказываниях, замечаниях, обсуждениях, а с другой стороны — как направить эту возникшую инициативность на углубление в текст, в ходе которого содержание стихотворения становится для учащихся все более полным.

Особое внимание практикантки мы обратили на то, что многие дети в классе могут еще очень плохо читать. Издержки беспрекословно дисциплинарного стиля обучения особенно заметны в технике чтения. Когда плохо читающего ученика вызывают («привязывают») к доске, то чем должны заниматься остальные? Тем ученикам, которые хорошо владеют техникой чтения, трудно следить за чтением слабого ученика. Если стремиться и в этой ситуации создать коллективную работу, то следует расплывчатые для учеников критерии о том, что такое хорошее чтение, сузить и конкретизировать до степени, понятной всем в классе. Например, потренировавшись в малых группах, прочитать одно предложение, но от лица дедушки; или — провести мини-конкурс на самое медленное (рекордно медленное), но осмысленное, плавное чтение, дав ученикам минутку для подготовки. Такое сужение требований не только вызывает инициативность учеников, но и

концентрирует их силы, делая задание выполнимым, что продвигает их в овладении техникой чтения или в совершенствовании ее. При этом слушателям ставятся интересные ответы опрашиваемых, так как благодаря предложенным критериям они могут самостоятельно и конкретно обсуждать и оценивать пробу каждого вызванного к доске ученика.

На дом решено было задать детям приготовить такое чтение намеченного отрывка, чтобы всем было понятно, что историю о случившемся однажды в весеннее половодье рассказывает сам дедушка.

Материала для урока было приготовлено много, но это не значило, что все приготовленное должно было быть использовано. Предостерегая себя от навязывания детям своего понимания текста и напоминая себе, что задача учителя заключается не в том, чтобы вкладывать свое понимание текста в их души (что невозможно), а в том, чтобы создавать условия для возникновения у учеников собственного восприятия, на основе их личных интересов и еще небольшого опыта, студентка настраивалась на импровизацию в ходе урока. Например, если окажется, что большинство детей уже знает это стихотворение, то им будет полезно на уроке вспомнить, где, когда и от кого они впервые услышали это произведение русского поэта. Рассказать, что они запомнили. Рассказы будут разными, и тогда интересным для всего класса может оказаться вопрос о том, что из того отрывка, который напечатан в учебнике, не запомнилось тем, кто вызвался пересказывать по своим воспоминаниям.

Когда наше совместное обсуждение планов закончилось, у студентки оставалось еще два дня на подготовку как раздаточного материала, так и своего настроения, решимости.

На следующий день после того, как урок был дан, практикантка делилась впечатлениями, рассказывала о самочувствии во время проведения урока. Студентка призналась, что основной вывод, который она делает для себя, заключается в том, что прежде чем осваивать педагогику доверия, хорошо бы овладеть умением авторитарно поддерживать дисциплину в классе²⁴. Мы стали «выяснять причину» такого прискорбного вывода.

«До моего урока в этом классе давала математику моя сокурсница. Вот это был урок! Они все сидели смирно, не мешали друг другу. Сокурсница так много успела, — рассказывала студентка. — А у меня все началось хорошо. Учительницы не было ни на математике, ни на моем уроке. Но там они вели себя тихо, а у меня как начали с середины урока шуметь, так до конца и шумели, не слушали, что я им говорю, и и ничего не могла сделать».

Мы постарались утешить ее и убедить, что бросаться в крайности не следует. В первых, после энергичного урока, каким, судя по ее рассказам, была математика, детям трудно спокойно сидеть на следующем. Они либо отвлекаются, либо сонливы, что физиологически неизбежно. Во-вторых, если бы дети сидели на уроке чтения смирно, то это совсем не значило, что такой урок им больше пошел бы на пользу. «Конечно, — соглашалась студентка, — некоторым школьникам урок все-таки что-то дал. Одна девочка так на меня весь урок смотрела и отвечала так интересно, но ведь другие не слушали. После урока ко мне подошел мальчик и тихо спросил, буду ли я у них еще вести чтение. И еще несколько человек спрашивали. Но они спрашивали тихо, и их было мало. А все остальные меня за учителя просто не считали. Хорошо, что на моем уроке никого не было, а то бы я со стыда сгорела». Конечно, соблазн выглядеть на уроке красиво для проверяющих, а не для обучаемых детей, всегда будет велик для учителя.

Педагогика доверия может выглядеть красиво, но не столь стабильно, нежели педагогика беспрекословного подчинения, и не в равнодушных глазах проверяющих, видящих только учителя и не замечающих самих детей. А без учета реакции детей не все действия педагога могут выглядеть продуманными и целесообразными. Ход и результат общения зависит от участвующих в нем партнеров, в школе — от ученика не в меньшей степени, чем от учителя. Поэтому, идя на урок, педагог, ориентированный на общение, не может быть твердо уверен в том, что успешный результат, который обязательно будет достигнут, придет именно сегодня. Может случиться, что предстоящий урок окажется только промежуточным этапом на пути ученика и учителя к результату.

²⁴ В последнее время склонность к авторитаризму рассматривается психологической наукой не как постоянная личностная характеристика, а как поведенческая реакция на психологически стрессовую ситуацию. Поэтому, чем моложе и (или) неувереннее специалист, тем сильнее у него может быть выражен синдром авторитаризма.

Интересно, что исследованием, проведенным среди американских студентов, было выявлено — более 70% студентов, которым сообщалось об успешном прохождении тестирования, обнаружили выраженное снижение авторитаризма. В то же время явный рост авторитаризма у тех, кто узнал о своем неуспехе, наблюдался в более 60% случаев (см., например: Психологическое самообразование: читая зарубежные учебники / Под ред. А.М.Матюшкина. — М., 1992. — С.20—23)

Практикантка с середины урока явно потеряла возможность *распределять* инициативу целого класса. Настраиваясь на урок, она опиралась на собственный опыт учения (а ученику часто кажется, что учитель, обращаясь к классу, обращается именно к нему), поэтому возникла неосознанная установка на ведение урока в стиле индивидуальных занятий. Из ее рассказа о проведении урока выяснилось, что общение с классом ею понималось как сумма индивидуальных общений. Руководители детских кружков хорошо знают, что чем больше на занятии школьников, тем меньше они успевают изучить. Зато эмоциональность восприятия повышается, а соответственно улучшается и запоминание пройденного. Если урок строить как лекцию-доклад, то можно успеть изложить многое. Но задача учителя заключается не в том, чтобы излагать как можно быстрее, а в том, чтобы помогать ученикам обучать себя познанию мира, освоению знаний, общению с окружающими.

Сама студентка видела основную причину неудачи в том, что те с гонки книжек, которые она рассчитывала принести на урок из школьной библиотеки, оказались разобранными другими учителями (в школе четыре вторых класса). Поэтому книжек на уроке было мало, некоторые — без картинок. Мы же постарались, чтобы она от чисто внешних причин неудачи перешла к поиску причин, которые заключались в ее поведении на уроке.

Оказалось, что задание прочитать выученное дома стихотворение от лица карлика или великана было столь интересно детям, что практикантка решила продлить его и на следующую часть урока, задав вопрос: по каким признакам узнает о приближающейся весне карлик, а по каким великан. Класс с удовольствием тянул руки. Но когда один из учеников низким голосом сказал, что весной под ногами птички летают, класс дружно засмеялся, и в этот момент практикантка потеряла управление ходом урока (выпустила инициативу из своих рук). Все увлеклись выдумыванием смешных подробностей и стали выкрикивать их с места. Практикантка повышением голоса стала успокаивать класс. Большинство учеников, услышав знакомые приказные интонации, от громкого коллективного общения перешли к общению шепотом с соседями, чем и продолжали заниматься оставшуюся часть урока.

Правом распоряжаться инициативой студентка воспользовалась на уроке неудачно. Ответ ученика про птичек был хорош, и учителю нужно было дать детям время повеселиться и самой порадоваться удачному ответу вместе со всеми. Во время такой разрядки рабочей атмосферы ученики неизбежно забывают критерии, по которым они следили за ответами и оценивали их. Активность детей была вызвана появлением в их сознании узкой (четкой), неожиданной, но доступной мерки результатов, что сопровождается (при потенциальной неизвестности полного ответа даже учителю) расширением границ активного поведения.

Если ученики называют не просто признаки весны, а те из них, которые увидит карлик или великан, то это неизбежно ведет к «неуставному» оживлению и «неуставному» поведению на уроке. Активность, набрав скорость в узких рамках предложенного (неожиданного) критерия, вышла из берегов, и течение беседы остановилось. Необходимо было после небольшой паузы срочно предложить классу такие новые критерии, которые всеми учениками смогли бы быть усвоены даже в таком состоянии. Например, нарисовать в тетради одно и то же дерево, каким его видит великан и каким карлик. Или провести упражнение из театральной педагогики «**руки-ноги**» (которое студентка не использовала в начале урока). После веселья все с удовольствием подвигались бы, а ошибки в выполнении команд быстро бы укрепили критерии верного выполнения упражнения в головах всего класса, что опять объединило бы учеников для дальнейшей совместной работы. Тогда учитель не навязывал бы им дисциплину — она, как необходимое условие коллективной деятельности, возникла бы сама собой, благодаря умелому руководству активностью класса со стороны учителя.

Когда студентка на уроке раздала книжки, которых, как мы уже знаем, хватило не всем, то пока часть учеников разглядывала картинки, другая часть, по мысли растерявшейся студентки, должна была смиренно ждать своей очереди. Конечно, учитель может ожидать столь чуждого живым детям поведения и бороться за беспрекословное его воплощение. Но можно пойти и по другому пути: положить на каждый ряд по одной книжке (можно разных изданий) и дать две минуты для того, чтобы каждый ряд (ученикам разрешено вставать с мест и подходить к книге на своем ряду) запомнил первую и предпоследнюю иллюстрации в книжке. (Почему предпоследнюю, — спросит читатель? Предпоследнюю иллюстрацию можно заменить иллюстрацией, например, на странице 11 или 15. Такая *странность* часто расковывает инициативность детей, помогая освободиться от примитива в выполнении задания.) Время следует отмерять строго по секундомеру или, для большей важности — по песочным часам. Тогда «проигравшие, пребывая «в сердцах» от проигрыша, явно не смогут свалить все на прихоть учителя: «Вы обещали две минуты дать, а дали одну! (или, наоборот, — пять)».

После двух минут предлагается задание, как можно подробнее рассказать об этих иллюстрациях. Каждый ряд выбирает своего рассказчика и помогает ему вспоминать подробности. Если у каждого ряда книжки были одинаковые, то ученики первых двух рядов, сидя на своих местах, слушают, а если книжки были разные, рассматривают их картинку (сгрудившись вокруг, как студенты на семинаре), сравнивают рассказ об изображенном с самим изображением и задают работающему ряду (который, в отличие от остальных, остается на месте) вопросы на внимательность. После «отчетов» каждого ряда ученики могут коллективно выяснить, какой ряд обратил внимание на большее количество деталей и запомнил их. Затем каждый ряд сочиняет (или вспоминает) историю, которая может связать эти картинки между собой (напомним, что эта работа с иллюстрациями предлагается до чтения текста).

Неспешная беседа успокаивала студентку, к ней возвращались оптимизм и решимость. Она, как и подобает всем, кто находится в роли ученика, увидела, что ошибаться не страшно. Да и не ошибки это вовсе, а открытие новых интересных проблем, ждущих решения. Да, что-то у нее получилось, но не совсем, зато что-то получилось лучше, чем она ожидала. И если после урока к новичку-учителю подойдет хотя бы один ученик и тихо (но не от боязни, а от стеснения) спросит: «Вы придете к нам еще?» — уже можно считать, что его труд не бесполезен.

Обращаем внимание, что те или иные варианты вопросов, заданий, упражнений могут быть найдены каждым учителем самостоятельно в том случае, если он в своей творческой подготовке будет руководствоваться интересами детей и ценностью их желания общаться друг с другом. Когда педагог увидит необходимость выстраивать на уроке взаимоотношения с учениками таким образом, чтобы их совместная инициативность умело поддерживалась и направлялась на обучение самих себя, — то ему откроется многочисленность вариантов и подачи учебного материала, и осуществления самого процесса обучения.

Г л а в а ч е т в е р т а я

Дело и взаимоотношения.

Педагогика деловая и позиционная

Ученик и учитель: права и обязанности

Среди учителей, борющихся за осуществление на уроках своих целей, то есть учителей-«тружеников», при более внимательном рассмотрении можно различить тех, кто склонен к деловому стилю ведения работы, и тех, кто тяготеет к позиционному, то есть связанному с претензиями к ученикам на особые взаимоотношения. Мы предлагаем читателю смело взглянуть на то общение, то взаимодействие, ту борьбу, которая всегда осуществляется в течение 30—45 минут урока, взяв на вооружение измерения, установленные в театральном деле для воссоздания жизни людей на сцене.

Хотя нас по-прежнему в основном будут интересовать уроки, на которых происходит живое общение, обратимся сначала к урокам-ритуалам и с помощью нового параметра измерения поведения — «дело— позиция» — попробуем квалифицировать их более определенно.

Если учитель бюрократически подходит к своей работе и твердо придерживается мнения, что в его обязанности входят лишь объяснение и контроль за исполнением заданий, то перед лицом тридцати живых и активных учеников он, охраняя свои права на спокойную жизнь, неминуемо встанет на путь обороны от притязаний класса. А так как эта ситуация чревата постоянным глубоким недовольством (претензиями к позиции учеников), то оборона учителя неизбежно приобретает черты позиционности. Причем когда учитель-«бездельник» обороняется от активности детей, то его позиционная оборона направляется на увеличение дистанции, то есть отдаления их от себя, — чтобы они знали свое место и не мешали учителю спокойно совершать ритуал.

Но вот перед нами учитель активный, переживающий каждый урок, стремящийся, чтобы дети не только «не мешали ему», но и сами работали. Посмотрите внимательно — деловой или позиционной²⁵ борьбой он занят? Если педагог по ходу урока борется за «возвышение», то кого — себя или учеников? А если он «ставит на место», — то, опять-таки, себя или тех, кто находится перед ним? Он обслуживает интересы и желания учеников, работает над их недостатками? Или стремится к корыстному уменьшению дистанции между собой и учениками, то есть к тому, чтобы занять как можно более лестное место в их сердцах? Или, наоборот, он стремится к корыстному увеличению дистанции, то есть к тому, чтобы завоевать как можно больший авторитет, который многим педагогам льстит не менее, чем сердечная любовь воспитанников? Конечно, для традиционных педагогических размышлений непривычно в «безобидных», обычных уроках и учителей-предметников, и учителей начальных классов видеть позиционную борьбу за сближение — увеличение дистанции и прогнозировать ее последствия. И все-таки стоит попробовать.

Параметр «дело-позиция» обращает наше внимание на представления каждого учителя о своих правах и обязанностях. Мы уже писали, что считаем главной обязанностью учителя обеспечить полноценное развитие каждого из детей. Само по себе признание этой обязанности интересует нас только в той мере, в какой влияет на повседневное поведение учителя на уроках. «Обязан обеспечить» — это значит обязан ежедневно трудиться над тем человеческим материалом, который дан, а не стонать и сетовать о том, чего нет в этом материале.

Каждый из нас, приступая к уроку, исходит из каких-то представлений о том, что должно на нем быть и чего — не должно. Аналогично каждый определяет, что он обязан делать на уроке, а чего не обязан, так как это должны делать ученики. Например, одни учителя считают, что *дети должны* слушать их, поэтому они не обязаны десять раз повто-

²⁵ Предметом позиционного наступления является позиция партнера во взаимоотношениях. Эту позицию наступающий стремится изменить, уменьшив или увеличив дистанцию между собой и партнером (подробнее см. следующий очерк).

рять объяснения; другие, — что учителя должны заинтересовывать учеников; третьи считают, что *обязаны* в своей работе учитывать присущую некоторым детям забывчивость и сегодняшнее незнание и т.д.

Такие и подобные им представления о своих профессиональных правах и обязанностях формируют особенности взаимоотношений каждого учителя с учащимися, и на каждом уроке возникает более или менее деловая обстановка. Этот микроклимат — либо мажорно-деловой, либо пассивно-терпеливый, либо истерически-взвинченный, либо хлопотливо-беспомощный — может быть закреплён либо преодолён, а может быть исправлен по второму разбираемому параметру «дело—позиция».

Когда учитель берет на уроке инициативу, то второй параметр помогает нам разобратся в вопросах: для чего он ее использует? зачем она ему нужна? И мы можем зафиксировать: деловое наступление ведет учитель или позиционное? А если он на уроке держит оборону, то деловую или позиционную? Если учитель ведет порционное наступление, то какого типа? Ставит учеников «на место», одергивает и распекает их? Или он возвышает себя, занимается саморекламой и самоутверждением? Или стремится найти контакт с учениками (уменьшить дистанцию в отношениях) заискиванием, уступчивостью или покровительственным понуканием?

Разберемся в педагогической целесообразности *деловой* и *позиционной борьбы*. Очевидна большая педагогическая опасность позиционной борьбы в любой из ее разновидностей, будь то «разнос» или «бахвальство», угодничество или понукание. Вероятно, именно от педагога, встретившего в поведении партнера-ученика проявление недопустимой позиции, можно ожидать не типичной бытовой реакции, заключающейся в выяснении отношений с целью их немедленного исправления посредством выговора, а использования деловых средств педагогического воздействия. Именно педагог находит средства и способы, позволяющие добиться в процессе работы с воспитанником изменений в его позициях, убеждениях, навыках, поведении.

Кропотливый и терпеливый труд педагога — одна из надежд общества, которое хотело бы иметь хорошо воспитанных граждан. Стихийные силы среды, степень и характер организованности общественных связей тренируют в каждом человеке свои неповторимые способы адаптационной деятельности, и только целенаправленный педагогический труд может последовательно добиваться прогнозируемых личностных качеств и добровольного освоения подрастающим поколением установленных норм поведения. Но осуществляется это только в деловой, настойчивой и терпеливой работе учителя.

Очень редко прямое позиционное наступление можно назвать единственно верным и возможным средством педагогического воздействия. Такое наступление А.С.Макаренко называл «взрывом». Предполагаем, что только в случае абсолютного доверия учеников и учителя друг к другу и полной ясности в их предшествующих отношениях возможен «взрыв». Именно угроза для установившейся ясности и доверия вызывает «бурю», желание «взорвать» возникший рецидив недоверия. Хотя одиночный позиционный взрыв оправдан не только в случаях работы с самыми дорогими и любимыми классами, но и как крайняя мера и последнее средство в поисках контакта с классом, упорно и глухо обороняющимся от учителя или ярко враждебно настроенным к нему (подобная ситуация и была описана А.С.Макаренко в «Педагогической поэме»). Отметим, что в последнем случае успех вовсе не гарантирован и зависит от безусловно дружественной заинтересованности учителя, его искренности и уверенности в конечном успехе своих усилий.

Деловая борьба — достойный и результативный способ общения учителя с классом. Все, с чем учитель сталкивается в своей работе, может быть поводом для делового подхода, деловой борьбы. Так происходит, когда свою основную обязанность учитель видит в том, чтобы найти и осуществить столько разных дел и работ с детьми, чтобы в процессе их выполнения ученики обучались, воспитывались и развивались. Все недостатки обучения, воспитания и развития детей для хорошего учителя — исключительно деловые объекты. Настойчивость, изобретательность, оптимизм и мажор лежат в основе целесообразной и продуктивной *деловой борьбы* учителя за верное использование времени урока. И поощрение, и наказание должны быть реализованы в делах, в них же формируется и представляется каждому ребенку о своих правах и обязанностях. Тогда эти представления станут для учеников основой или ориентиром поведения во многих жизненных ситуациях.

Можно легко заметить, что именно деловой подход к своей профессиональной работе требует от учителя всесторонней подготовки и как специалиста, и как психолога, и как педагога. И именно возможность спастись перед трудностями, встав на соблазнительный путь банальной позиционной борьбы — самая большая опасность для молодого активного учителя.

Например, какую деловую цель поставит перед собой учитель, если класс шумит и не слушает его объяснений? Может быть разделит класс на группы, которым даст либо одно общее, либо разные задания. Может быть — превратит свое объяснение в вопросы, инте-

ресные и (или) неожиданные для учеников, и они начнут поиск ответов. Может быть — сменит жанр рассказа и начнет что-то демонстрировать, одновременно объясняя то, что расшумевшимся детям будет сразу интересно и не очень сложно (то есть доступно для понимания). Лишь потом, по мере овладения вниманием класса, он увеличит уровень сложности задания. Выходов может быть множество, главное — не переходить к *позиционной борьбе*, восклицая: «Какое вы имеете право?», «Как вы ко мне относитесь!», «Что вы о себе думаете?», «Как вам не стыдно!», «Я же для вас стараюсь, а вы...!» и т.п.

Учителю лучше всего исходить из предположения о том, что в его взаимоотношениях с детьми в классе полная и абсолютная ясность. Если эта ясность строится на реальном (а не на словесном) признании учителем своих обязанностей помогать всем и каждому И детей стать людьми дела, то он застрахован от позиционных притязаний. Они исчезают при установке на то, что дети в классе такие, какие они есть, и именно он, учитель, должен организовать и обеспечить для них интересную и полезную деятельность. Если же учитель жаждет либо послушания, беспрекословного повиновения от детей, либо обожания, пожизненной признательности, то как только он не встретит желаемого, неминуемо подается позиционной борьбе в од' ном или во всех четырех ее разновидностях: он будет бороться либо за увеличение дистанции во взаимоотношениях, унижая детей-партнеров и (или) возвышая себя, либо за сокращение дистанции, восхваляя детей и (или) унижая себя (подробнее о четырех разновидностях позиционной борьбы см. в следующем очерке).

При стремлении учителя к сокращению дистанции (*сближению*) в педагогическом процессе возникает любовно-позиционный стиль. Наиболее точно оценить отличие любовно-позиционного стиля от делового можно с позиций этических. Дело в том, что взаимная любовь — вещь тонкая и возникает как заслуженный результат, но далеко не всегда. Другими словами, она является всего лишь одним и не самым главным из раскрывшихся бутонов цветка, окрепшего под действием света, тепла и труда. А деловая связь, не препятствующая зарождению симпатии, но сохраняющаяся и без нее, более чиста, нравственна. Выполнение дела по-своему обогащает каждого из учеников, и их свободный деловой подход к работе надежнее обеспечивает проявление и развитие неповторимых индивидуальных черт, нежели слепое копирование учениками повадок любимого учителя.

Разумеется, любя учителя, школьники работают лучше, интереснее, эффективнее, да и какой учитель не хочет, чтобы его любили. Но школьная жизнь имеет свои практические, деловые показатели развития, движения. Влюбленность же в учителя остается как бы вне *ее*, так как она является для всех пребыванием в одном и том же состоянии. Ведь трудно представить развитие любви ученика к учителю на протяжении, например, пяти лет. Отношение учеников, которое называется любовью к учителю, возникает и удерживается в классе только как дополнительный результат всех усилий учителя, но не как самоцель. Хорошо, когда любовь детей к учителю, воспитателю вырастает из взаимного уважения, сохраняющего между ними определенную *дистанцию*. И хорошо, когда она не приобретает форм оперной восторженности, маниакального фанатизма. Давно известно, что не всякая любовь возвышает человека, ее испытывающего и ее принимающего — истина, иногда забываемая учителями.

Если представить себе реально класс и взрослого человека, стоящего перед тридцатью парами глаз, то совсем не праздным покажется желание учителя-труженика пользоваться не деловым, а смешанным стилем общения. Позиционно-любовный стиль мы можем квалифицировать как кокетство взрослого с классом — специфическое сочетание предоставления ученикам инициативы с последующей обороной педагога, когда они не так пользуются ею, и с его собственным наступлением, когда они отказываются использовать предоставленную инициативу (см. гл. 3, стр. 79 — 80). Почти всегда поначалу кокетство ведет к положительному самочувствию учителя и при высоком уровне его человеческих качеств и педагогического мастерства переходит в целеустремленную деловую борьбу за знание, воспитание, развитие детей. Затянувшееся же кокетство неизбежно тянет педагога к позиционному стилю и проявляется на уроках в хроническом многословии учителя при немногословии школьников, а при индивидуальных встречах с кем-то из учеников — во взаимных излияниях душ.

Чем меньше у учителя устремлений деловых, тем чаще он занят позиционными целями. Самовосхваление, разносы, лесть, самоуничижение могут сменять друг друга в поведении учителя, когда он занят позиционной целью, опирающейся на (иногда не осознаваемую) установку, которую можно выразить милой упрощенной формулировкой: «Мне хочется, чтобы они меня любили». Деловые же устремления как бы освобождают учителя от собственных позиционных забот и претензий к детям, и он перестает бросаться из одной крайности в другую, как маятник.

Теперь остановимся подробнее на трудностях реализации деловой борьбы в педагогическом процессе. Еще раз подчеркнем, что деловой стиль может начинаться со смешанного, то есть в борьбе могут присутствовать кокетливые оттенки позиционных намеков. К сожалению, если эти оттенки слишком значительны, а использование их слишком при-

вычно для учителей, то смешанный стиль переходит в чисто позиционный. Но учителей-«тружеников», как правило, смущает другое. На многих лекциях у учителей возникали возражения и разногласия по поводу нашего призыва: «Занимайтесь на уроке деловой борьбой!» Оппоненты говорили об опасности бюрократизма и неизбежного бездушия, если всегда сохранять деловитость и снимать позиционные устремления. Многие не соглашались убрать из своей работы флер позиционного кокетства, самоутверждения или ожидания восхищенно-ободряющей поддержки любимого класса. Учителя отказывались взглянуть на свою нередко успешную, то есть заслужившую похвалы, работу с новой точки зрения, взвесив именно издержки позиционных целей и достоинства объективной деловой борьбы. Но часто необходимость защищать деловой стиль ведения уроков у нас отпадала при знакомстве учителей со следующим параметром взаимодействия — *дружественностью*, о которой речь пойдет в пятой главе. После знакомства с этим параметром большинство учителей без труда соглашалось с нашим утверждением об оптимальной эффективности именно дружественной деловой борьбы. Альтернатива «дело-позиция» решается нами бесспорно в пользу «дела», а параметр «дружественность—враждебность» конкретизируют существенные особенности деловой борьбы учителя на уроке.

Как уже было сказано выше, деловое стремление учителя к осуществлению каких-то дел на уроке (слушать, писать, считать, отвечать, следить и т.д.), встретив **сопротивление**, переключается на прямолинейное стремление изменить сами основы отношения обучаемых к учителю. Этот позиционный уход от дела одни совершают слишком легко, другие умеют сохранять деловой настрой даже при самом упорном сопротивлении учеников, при их отказах от работы и при других неприятных для учителя неожиданностях. Отметим, что если возникшая на уроке неожиданность, наоборот, приятна учителю, то для него опять-таки возникает «опасность» перейти на личную позицию и начать более или менее навязчиво, «возвышая» учеников или «унижая» себя, подчеркивать реальное (или кажущееся ему) уменьшение дистанции.

Какие советы можно дать учителю, чтобы он не выходил за рамки делового стиля общения в трудных для себя ситуациях? Во-первых, увидев любое сопротивление, отказ, невыполнение — короче говоря, не то, что он ожидал увидеть, и что сразу же ему не понравилось — учитель должен поискать конкретные деловые причины случившегося. Это не всегда бывает легко сделать и требует активного, изобретательного мышления. Искать или предполагать следует такую причину, которая поддается деловому изменению и конкретному выполнению. В силу сказанного всевозможные ошибки учеников — от описки и пропуска слова в правиле до ошибочной точки зрения или тревожных мировоззренческих утверждений — предмет делового исправления. Поэтому деловой стиль работы учителя обязательно опирается на искусство педагогической диагностики. Смешно было бы смотреть на врача, который, обнаружив симптом болезни или признаки ее продолжения, стал бы возмущаться и делать выговор больному за то, что тот все еще не здоров. Учителю нужно найти такое дело—задание, выполняя которое, ученик будет тренироваться в верном действии, то есть обучаться, развиваться и воспитываться.

Во-вторых, деловая позиция учителя укрепляется при уважении к ученику, признании учителем высокой ценности неповторимой личности ученика, на которого нельзя (да часто и без толку) давить, но с которым нужно вместе работать. Уважение друг к другу тормозит и сдерживает позиционную борьбу (направленную как на увеличение, так и на сокращение дистанции) во всех педагогических ситуациях. Уважение заставляет нас признавать право человека на ошибку и не отказывать в праве ее самостоятельно исправить, а затем не злорадствовать и не терять достоинство, нравственную высоту. Уважение к ученику и признание ценности его личности определяют весь стиль педагогической работы учителя и не дают права заниматься самолюбованием и самоутверждением. Вместо этого ему открывается возможность учиться у детей и с их помощью приобретать новые запасы сил, знаний, радости.

Совет А.С.Макаренко — как можно больше требовательности к воспитаннику и как можно больше уважения к нему — проинтерпретируем так, пользуясь параметром поведения «дело—взаимоотношение»: уважение — это признание высоких самостоятельных прав партнеров. С тем, к кому мы относимся с уважением, у нас реже возникает (и бывает гораздо слабее) желание выяснять отношения — увеличивать или уменьшать позиционную дистанцию. Учитывая права другого на деле, а не на словах, человек никогда не взорвется или не разволнуется при встрече с неприятными для себя неожиданностями в поведении другого. Уважение изменяет содержание и меру требований. Именно деловые требования не противоречат уважению. Поэтому деловые обязанности, предлагаемые ученикам, трудные, но доступные задачи, сложные вопросы — являются²⁶ не только результатом подготовки учителя к уроку, но и средством воспитания ученика²⁶.

²⁶ Ср.: Бодалев А.А. Личность и общение. - Изд. 2-е, перераб. - М., 1995. - С. 63.

В-т р е т ь и х, учителю, предлагающему разные наборы дел, нужно помнить, что выполнять их каждый раз ученики будут по-разному. И в этом учителю следует увидеть (а увидев, оценить и полюбить) важнейший фактор собственного профессионального совершенствования. Учитель с приобретением опыта накапливает знания о том, что и кому из учеников дается трудно, где они обычно спотыкаются, где им надо помочь. Деловой подход к своим профессиональным обязанностям делает этот путь накопления бесконечным, так как неисчислимы все ученики, все их личные открытия, их способности и все возникающие по ходу дела проблемы.

Когда учитель меняет масштаб или конкретность поставленных перед собой задач (научить грамоте, воспитать аккуратность, приучить к логике рассуждений и т.п.), когда выясняет для себя причину затруднений у каждого ученика, то этим он и реализует свое представление о правах и обязанностях. Сравнивая записанный в учительской тетради план урока с его осуществлением, учитель может определить исходный уровень деловой подготовки, творческий или формальный характер работы как своей, так и коллеги-учителя. Определить по роли, которая для реализации намеченных целей и задач отводится ученикам (во всем многообразии их особенностей). Гели в плане записано, что должны сказать ученики, — то это не план школьного урока, а какая-то пьеса для театра абсурда. Если же записано, что сам учитель должен рассказать, задать и спросить, то — где здесь ученики? Читатель, разумеется ответит, что именно для них и приготовлены задания и вопросы. А будут ли дети выполнять эти задания? «Обязаны», — возможно, подумает читатель. Но каждый ли из учеников будет отвечать на подготовленные учителями вопросы, и если будет, то з а ч е м ?

Именно эти очевидные проблемы-парадоксы сложного учительского труда слишком легко игнорировать при упрощенном представлении о характере общения, возникающего в педагогическом процессе. Но именно характер общения и определяет в конечном счете цену урока, а соответственно и уровень подготовленности к нему учителя.

Учителю желательно забыть формулировку: «ученики должны усвоить, запомнить, выполнить...». Единственная возможность — организовать такую ученическую работу, в результате которой то, что было намечено учителем, они и усвоят, и запомнят, и выполнят. А организовать работу гораздо сложнее, чем «рассказать», «дать задание», «поставить вопросы» и ... отругать за невыполнение.

Планирование того, что дети должны «усвоить, запомнить, выполнить» просто-таки провоцирует, толкает учителя на позиционную борьбу, на отдаление в случае непослушания (неповиновения) учеников. Учитель становится беспомощным перед основным содержанием своей профессии — переделать плохое в ученике в хорошее (минусы в плюсы — см. стр. 95). Для такой работы учителю на уроке нужен и разный материал, и многообразные формы коллективной работы, и критерии и способы контроля за ходом работы, которыми могли бы пользоваться сами ученики. Если на уроке только учитель видит и знает, что «верно» и «неверно», «хорошо» и «нехорошо», «интересно» и «неинтересно», то дети привыкают ориентироваться лишь на его одобрение и не научаются контролировать себя сами, по объективным конкретным показателям. Из-за этого непомерно вырастает роль хороших и плохих взаимоотношений с учителем, повышенное внимание к которым в школьном возрасте может привести в дальнейшем к пожизненной позиционной борьбе.

Реальная подготовка к уроку реже всего проходит по схеме: определение цели — постановка задач — выбор методов — подбор заданий и упражнений. Как правило, учителю легче определить эту дидактическую цепочку по фактам, проверяя ее стройность уже сложившегося в уме урока. Планирование — это своего рода творческое таинство, в ходе которого учитывается: объем материала, степень его сложности, характер класса как коллектива, конкретные особенности проведения предыдущего урока, связь с последующими уроками и многое другое вплоть до времени и дня недели, в который будет проведено занятие (например, опытные педагоги хорошо чувствуют разницу между уроками в понедельник, в середине недели и в субботу и учитывают это в своей практике).

В результате учета всех этих разнообразных условий складывается замысел того, чем необходимо заниматься на предстоящем уроке. Замысел включает:

1. Представление о том, на что будет направлено главное усилие преподавателя, в каком задании оно проявится в наибольшей степени и, возможно, вызовет необходимый поворот в понимании темы учащимися, на что будут в прямой или косвенной форме работать все задания на уроке. Этот момент крайне существен при комплексном подходе к обучению, так как обеспечивает внутреннюю связность урока, что с удовлетворением ощущается как преподавателем, так и самими учениками. Отметим также, что представление о главном усилии по назначению близко к первому звену дидактической цепочки — определению цели, которое в отличие от *образного представления* носит более дискрет-

ный, логизированный характер, что затрудняет его формулирование и использование при комплексном подходе.

2. Представление о том, какая работа необходима перед «главным заданием», чтобы оно выполнялось учениками с интересом.

3. Представление о том, какие задания потребуются учителю для развития того нового интереса, с которым столкнутся его ученики.

Начинающему учителю полезно проверить свою готовность к уроку разложением его замысла если не на звенья дидактической цепочки (для чего нужен навык), то на перечисленные представления. Причем «главное задание» желательно специально выписать, чтобы, добавляя другие задания над или под этой записью, наглядно видеть ход конкретизации замысла урока. По мере приобретения опыта преподавания замысел может воплощаться учителем в конкретную последовательность заданий, иногда и без этой вспомогательной записи.

Главной заботой планирования занятий является обеспечение насыщенности всего времени обучения. Учителю при подготовке к уроку желательно стремиться к тому, чтобы ученики с каждого урока уходили с определенным деловым ощущением, что они научились чему-то для них новому. Мастерство педагога заключается в том, что он умеет обеспечить именно такое ощущение и при изучении нового материала, и при его углублении или при повторении пройденного. В последнем случае это ощущение может быть не таким ярким, как при изучении нового раздела, но настолько реальным, чтобы обеспечить у учеников положительные эмоции от занятий. При этом сами ученики, как правило, не смогут дать отчета в том, чем именно урок вызвал у них чувство эмоционального удовлетворения или чему новому они конкретно научились. Да и стремиться к словесному отчету не нужно. Если педагог заканчивает урок подчеркнуто многозначительной фразой о том, какую интересную, важную тему узнали сегодня ученики, то это воспринимается, скорее всего, как свидетельство о неудачно проведенном уроке.

Особую роль деловая подготовка к уроку имеет в сфере гуманитарных, художественных дисциплин. Здесь как бы возникает новое противоречие между задачами педагогическими и художественными. Но это, на наш взгляд, — противоречие кажущееся, так как до тех пор, пока художественная педагогика остается педагогикой, она должна быть и бывает только деловой. А это значит: конкретные дела, их точное распределение среди детей, деловое восприятие ошибок и терпеливое упорство педагога в достижении успеха.

Обучение неразрывно связано с достижением обучающимися состояния, когда то, что было недоступным или трудным, становится легким и всегда получается. Успех окрыляет, и школьники всех возрастов стремятся к нему. И потенциально они всегда и на всех уроках готовы узнавать, делать, творить. Учитель может и должен предоставить им именно эту возможность, а не заслонять собою богатство мира, требуя любви, уважения, послушания. Хорошими учителя становятся, стажирясь у детей. Эти обычные дела обычных детей учат замечать, успешно или нет тратит он — учитель — свои усилия, учат его стойко удерживать свою деловую роль и стремиться быть достойным своих учеников.

Дело и взаимоотношения в общении

Чтобы обратиться к кому бы то ни было, необходимо иметь о нем некоторые представления. Слагаются они всегда из предположений о желаниях партнера и его возможностях. Ведь партнер наверняка не согласится выполнять то, что противоречит всем его желаниям или кажется ему непосильным.

Представления о партнере диктуют выбор средств воздействия на него. Верные представления о партнере — условие продуктивности этих воздействий; и чем значительнее для человека цель, тем нужнее ему знания о партнере. Но представления людей друг о друге бывают неполны, плохо обоснованы и даже ложны.

Иногда партнер ведет себя так, что несоответствие его фактического поведения представлениям партнеров о том, как он должен был бы себя вести, настолько значительно, что оно, это несоответствие, делается в а ж н е е того, из-за чего оно обнаружилось. Тогда то, что партнер не таков, каким должен быть, заставляет специально им заниматься, и представление о нем или, точнее, его представления о себе самом, делается целью. Начинается *установливание взаимоотношений*. Каковы бы ни были искомые взаимоотношения, цель эта по характеру своему существенно отличается от всех других деловых целей.

Взаимоотношения с партнером, достаточно ясные и определенные, чтобы не перестраивать их, такие, которые лишь уточняются и совершенствуются в процессе взаимодействия, но не останавливают на себе специального внимания, можно называть *установившимися*. Они насущно необходимы каждому человеку, когда и поскольку собственные его интересы и цели касаются других людей, и они подобны уже достигнутому ранее или подразумеваемому соглашению с партнером.

В человеческом обществе всегда существуют известные нормы взаимоотношений. В каждую историческую эпоху, в каждой социальной среде и у каждого индивидуума существуют те или другие объективно обоснованные или необоснованные, справедливые или несправедливые, субъективные представления об обязанностях и правах как своих, так и всех тех, с кем ему приходится иметь дело.

Взаимодействия людей, непосредственно связанные с тем или иным производством, с работой вообще, с общественной деятельностью, в наибольшей степени регламентируются общественными нормами. Они, в сущности, и возникли как рациональный способ организации совместного труда. Не будь их, любому участвующему в этом труде пришлось бы тратить усилия и время на установление взаимоотношений. Существующие нормы устраняют эти заботы и тем высвобождают силы людей для конкретной трудовой деятельности. Но любые установившиеся и даже «чисто служебные» взаимоотношения практически всегда более или менее своеобразны — что-то в них соответствует общественной норме, что-то продиктовано неписанной традицией, что-то сложилось в данных конкретных условиях в дополнение или вопреки норме, что-то совершенно индивидуально и не поддается точному словесному определению.

Так обычно складываются взаимоотношения между сослуживцами, между старшим и младшим, между обслуживающими и обслуживаемыми. Стабильность таких и подобных им взаимоотношений определяется тем, что обе стороны в общих чертах одинаково представляют себе права (то есть возможность чего-то желать или не желать) и обязанности каждой стороны. Если же в производственных делах часто возникает необходимость устанавливать взаимоотношения, то это отвлекает внимание от дела, затрудняет его выполнение и говорит об отсутствии четкой организации работы данного коллектива.

Взаимоотношения внутри организованного коллектива устанавливаются относительно просто, когда представления каждого о правах и обязанностях (как для себя, так и для других) вытекают из служебного распределения функций и никем не оспариваются. Но если взаимоотношения между людьми полностью определяются только теми или иными нормами, то это взаимоотношения упрощенные или формальные, бездушные. Они встречаются редко даже в сфере чисто деловых, служебных отношений. При таких установившихся взаимоотношениях совершенно достаточны представления о партнере как об определенной рабочей функции — и только. Именно таких представлений об окружающих держался Наполеон. О нем Е.В.Тарле пишет: «В нем не было жестокости как страсти, но было полнейшее равнодушие к людям, в которых он видел лишь средства и орудиях»²⁷. Такие отношения возможны, а иногда и правомерны, пока и поскольку очевидно необходима немедленная и полная согласованность поведения нескольких или многих человек для достижения бесспорно значительной и близкой общей цели в бою, в разного рода катастрофах, авариях, в исключительно острых ситуациях.

Принятые сторонами установившиеся взаимоотношения могут быть далеки от такого примитива. Но чем они сложнее, тем труднее укладываются в ту или иную общую норму. Таковы, например, семейные взаимоотношения, если они отвечают этому наименованию. Подразумевается, что каждый член семьи имеет те или другие права и обязанности по отношению к другому и ко всей семье в целом. Но как бы не были сложны такие и подобные им представления — поскольку они приняты и признаваемы обеими сторонами, их не нужно ни выяснять, ни устанавливать, ни изменять. Каждый знает «свое место», и *борьба* происходит не из-за «мест», а из-за конкретных дел. Если же борющиеся занимаются «местами» — взаимоотношениями, то это значит, что в чем-то и кем-то нарушены взаимоотношения, считавшиеся одной из сторон признанными, установившимися; что по представлениям этой стороны существовавшее «соглашение» нарушено. Такого рода конфликты можно видеть, например, в «Мещанах» Горького, в «Детях Ванюшина» Найденова, в «Дяде Ване» Чехова.

В борьбе по конкретным поводам испытывается прочность установившихся взаимоотношений. Самые определенные, сформировавшиеся (иногда за многие годы) и, казалось бы, давно принятые обеими сторонами представления друг о друге могут потребовать перестройки, как только обнаружится расхождение в этих представлениях, достаточно зна-

²⁷ Тарле Е. Наполеон. – М. – С. 397.

чительное хотя бы для одной стороны. Какое именно — зависит от того, на какую степень точности представлений претендует данная сторона — какие взаимоотношения она считает установившимися или должными. Чем больше ее претензии, тем меньше расхождение в представлениях о взаимных интересах и возможностях может служить для нее основанием, чтобы требовать перестройки взаимоотношений. Так, родившись от пракпеских, «деловых» целей и интересов, взаимоотношения вырастают в специфическую обширную и значительную сферу деятельности и борьбы — столь значительную, что она нередко бывает главенствующей среди всех или многих других целей, забот и дел человека.

Паскаль утверждал, что чем бы человек ни обладал на земле, например, прекрасным здоровьем и любыми благами жизни, он все-таки не доволен, если не пользуется почетом у людей, если не занимает у них в умах выгодного места.

Нередко выгодных взаимоотношений как специальной и очень значительной цели добиваются карьеристы и влюбленные; стремятся создать о себе надлежащее представление у партнера и деспоты, и подхалимы, и властолюбцы, и просители, и ревнивцы. Причем любой из них — не обязательно, не всегда и не вполне предусматривает конкретные последствия искомых взаимоотношений, зная лишь то, что эти отношения принесут ему какую-то пользу, а какую именно — об этом он часто не задумывается.

Борьба из-за этого своеобразного предмета — «место в уме другого» — всегда протекает не как борьба за достижение какой бы то ни было другой цели. Ее особенности обнаруживаются всегда независимо от того, что побудило человека специально заняться взаимоотношениями, а поводом для ее возникновения может быть буквально все: от измены и предательства до небрежного жеста, улыбки и молчания — все, в чем может выразиться отношение одного человека к другому.

В формировании взаимоотношений участвуют всегда обе стороны. Мое отношение к партнеру побуждает и его к определенному отношению ко мне, и наоборот. Трудно себе представить сколько-нибудь прочно установившиеся взаимоотношения без того, чтобы одна сторона не укрепляла надежды, к которым какие-то основания даны другой стороной.

Как уже упоминалось, представления о партнере бывают нужны, когда нужен сам этот партнер, а если он нужен, то почему-то и для чего-то. То есть представления о партнере связаны с целями; но любая цель человека по субординации подчинена его вышестоящей цели.

Каждый из нас считает, что иногда партнер должен что-то понимать, иногда — что-то признавать, быть догадливым, иногда что-то делать, иногда не делать; значит, он должен быть в данный момент достаточно внимателен, умен, осведомлен, находчив, добр, принципиален, снисходителен и т.п. Такие, всегда субъективно окрашенные, представления о должном бывают не только разнообразны по содержанию (вплоть до противоположных), но и весьма различны по степени определенности, категоричности.

Мера требовательности по отношению к партнеру находится в прямой зависимости от представлений субъекта о себе самом. Моя требовательность к любому другому зависит от моей уверенности в том, что я компетентен судить о его обязанностях. Я должен присвоить себе право оценивать выполнение велений совести, здравого смысла, долга. Значит, всякий борющийся присваивает себе такое право. Но разным людям это свойственно в самых различных степенях. Одни пользуются им широко, свободно, уверенно и легко; другие, наоборот, скромно, в самых ограниченных пределах и без широких обобщений; одни склонны к окончательным и категорическим заключениям, суждения других бывают чаще неуверенны, условны, предположительны.

Крайняя степень категоричности суждений, самоуверенности и даже агрессивности человека может быть принята другими как норма взаимоотношений с ним только в том случае, если он действительно располагает либо неограниченной властью, либо чрезвычайно высоким, неоспоримым авторитетом. Крайняя же неприязнительность не вызывает сопротивления партнера, но обрекает человека на покорность и делает его не способным к борьбе, безынициативным.

Зависимость представлений человека о партнере от его представлений о себе самом наиболее ярко проявляется, когда он вступает во взаимодействие с партнером, ему совершенно незнакомым. Человек при общении с незнакомцем вынужден исходить из представлений о самом себе, а они у всякого и всегда складываются на основе его предшествовавшего опыта общения с людьми. Поэтому когда незнакомый человек дает другому основания для определенных представлений о себе (а такие основания он может дать в первом же соприкосновении с ним, даже при первом взгляде на него), то эти поступающие к другому сведения всегда накладываются на те или иные представления этого другого о себе самом. Особенно характерно это для человека подозрительного. (Так, например,

Плюшкин по трактовке К.С.Станиславского, прежде, чем разгадал, кто такой Чичиков, и уверовал в то, что это не кто иной как посланец неба, принесший ему благодеяние за величайшее добродушие и смирение, принимал Чичикова то за разбойника, то за помещика, приехавшего в гости и желающего хорошо пообедать, то за разорившегося гусара, желающего занять денег, и т.д.²⁸).

Взаимоотношения между различными людьми всегда в чем-то проявляются. Но такие проявления еще не есть сами эти отношения. Любое произнесенное слово, любое действие, любой поступок могут иметь тот или иной предметный смысл сами по себе, независимо от того, что в них проявляется еще и отношение к партнеру. Последнее обнаруживается не столько в самих этих действиях, сколько в том, как они в каждом конкретном случае выполняются, то есть в тончайших оттенках, в мельчайших подробностях выполнения даже самого простого действия. Разумеется, отношение к человеку проявляется не только в оттенках поведения, но в них оно проявляется, даже если не выражается больше ни в чем другом. Поэтому «не всегда важно — что говорят, но всегда важно, как говорят»²⁹.

Можно точнейшим образом выполнить конкретные просьбы человека и все же проявить при этом пренебрежительное или враждебное к нему отношение, и можно, наоборот, отказывая в просьбе или выполняя ее небрежно, обнаружить доброжелательное отношение.

Наступление за всякий деловой предмет, развиваясь, ведет ко все большей конкретности предмета, а наступление за изменение взаимоотношений порождает все большие претензии.

Минимальное требование в таких претензиях: сейчас, сию минуту, применительно к данному поводу имейте о наших взаимоотношениях такие-то представления и докажите это тут же определенными действиями. Максимальное: не только сейчас, но и вообще, всегда и *категорически*, применительно к любым обстоятельствам, имейте обо мне и о себе определенное представление, и пусть это *подтверждается* всегда и всем вашим поведением. Так бывает, например, с влюбленными.

В борьбе партнеров за изменение взаимоотношений предметом для каждого из них являются не столько поступки другого, сколько его *общая исходная позиция* — та, которую он предположительно должен занимать, но которую не занимает (или занимает недостаточно ясно, прочно, определенно). Поэтому наступления за изменение взаимоотношений мы называем *позиционными*, в отличие от всех других случаев наступления и обороны, которые можно называть (условно, конечно) *деловыми*. Любое позиционное наступление противоположно деловому содержанию борьбы: развиваясь, оно «уводит» борющихся от конкретных дел, от предметной материальности целей.

Позиционная борьба нередко начинается вокруг повода делового. Он вызывает первое, частное — как будто бы деловое — столкновение, за которым скрывается тема позиционная. За первым «деловым» поводом может следовать другой, опять, по видимости, деловой, за ним следующий, и еще, и еще. Поводы эти становятся основаниями для все больших претензий все более принципиального значения. Так наступающий может прийти и до необходимости открыто выразить свое требование в области взаимоотношений.

Педагогам интересно будет познакомиться с позиционным конфликтом, описанным в мемуарах Екатерины II (в 1744 году Екатерина совершала со своей матерью путешествие в Киев в качестве невесты Петра III, сопровождая Елизавету Петровну): «Мы остановились в Козельце <...> в доме графа Разумовского <...> Все, однако, были размещены весьма тесно. Мы с матушкою спали в одной и той же комнате. <...> Как-то великий князь (будущий Петр III) зашел к нам, когда матушка писала и около нее стояла ее открытая шкатулка. Великий князь хотел из любопытства порыться в шкатулке; матушка просила не трогать ее шкатулки — он, подпрыгивая, отскочил в другой угол комнаты. Но, прыгая, чтоб рассмешить меня, он задел за крышку шкатулки и уронил ее. Тогда моя мать рассердилась и они стали обмениваться крупными словами. Матушка упрекала великого князя, что он намеренно уронил шкатулку; великий князь кричал, что это несправедливо, и оба обращались ко мне как к свидетельнице. Зная нрав матушки, я боялась пощечин, если не приму ее сторону <...> и очутилась между двух огней. <...> Великий князь <...> стал обвинять матушку в несправедливости и назвал ее гнев бешенством; она назвала его дурно воспитанным мальчишкой. Словом, трудно было без драки довести далее ссору. Великий князь возненавидел матушку и никогда не забыл этой ссоры. Матушка тоже продолжала

²⁸ Топорков В. К.С. Станиславский на репетиции. — М., Л., 1949. — С. 102.

²⁹ Горький. М. Литературные портреты. — М., 1967. — С. 14.

дуться на него, и между ними стала проявляться принужденность, недоверчивость, вечные колкости»³⁰.

В театре «Современник» в спектакле «Оглянись во гневе» Дж. Осборна очень интересно протекали длинные и сложные диалоги Джимми и Элисон Портер. Джимми (арт. И.В.Кваша) настойчиво вел к позиционным обобщениям — он откровенно и ярко демонстрировал жене ошибочность ее представления о нем и о себе самой. Но Элисон (арт. А.Б.Покровская), понимая истинную причину неудовлетворенности мужа и неосновательность его придирок, твердо держалась дела. Через то, что позиция каждого была ясна, хорошо укреплена и использована, для зрителей раскрывались их цели, а вслед за ними — психологический и социальный смысл происходящей в диалоге борьбы.

Если обе стороны занимаются взаимоотношениями, то позиционная борьба обычно приводит к полному разрыву этих взаимоотношений.

Иногда в борьбе, ведущейся, казалось бы из-за взаимоотношений, одна из сторон в действительности ведет позиционную борьбу лишь провокационно, *делая вид*, будто заинтересована в отношениях, а по существу преследуя чисто деловую цель. В установлении якобы *искомых* взаимоотношений противная сторона может охотно идти навстречу, но это не удовлетворит того, кто в действительности хлопочет о деле. Он будет требовать все новых и новых доказательств надлежащего к себе отношения, пока в их число не войдет то предметно-деловое, чего он в действительности добивается. Позиционный характер такого наступления есть более или менее ловкая маскировка. Так избалованные люди (дети, любящие) капризничают: не располагая деловой аргументацией, они прибегают к претензиям в области взаимоотношений. Так возникают переплетения *деловых* и *позиционных* мотивов, входящих в состав разных этапов, звеньев, эпизодов борьбы. Но каждое звено в той или иной мере приближается либо к позиционной, либо к деловой борьбе, в зависимости от того, чем именно и в какой мере занят наступающий по существу.

Одна и та же самая простая фраза может быть использована как в *деловой*, так и в *позиционной* борьбе. «Приходите завтра», «Дайте мне стакан чая», «Я слушаю вас», «Я сделал все, о чем вы просили» и т.д. и т.п. — произнесение любой из этих фраз может быть продиктовано и вполне конкретной деловой целью, и стремлением принудить партнера переменить занимаемую им позицию.

Позиционные стычки (перебранки) наглядно иллюстрируют противонаправленность позиционной борьбы и всякого делового взаимодействия. Они всегда мешают делу, отвлекают от него, а иногда ведут к непомерному раздуванию даже тех незначительных недоразумений, которые неизбежны и вполне совместимы с продуктивным деловым сотрудничеством. Если же эти, иной раз пустяковые расхождения возводятся в принцип, то они диктуют определенное толкование (иногда совершенно ложное) конкретных фактов — поступков и слов партнера. Чем меньше людей связывает дело, тем чаще это происходит. Так поссорились из-за гусака Иван Иванович с Иваном Никифоровичем в повести Гоголя...

Чем настойчивее любое *позиционное наступление*, тем яснее его принадлежность к той или иной его разновидности. А именно:

— наступающий стремится увеличить дистанцию (1) между собою и партнером. Для этого он указывает партнеру на то, что не совпадает в интересах, в правах, обязанностях и возможностях, вкусах, положении и пр., и пр. его и партнера. Поводом к наступлению этого типа является мнение о том, что партнер ведет себя не так, как следовало бы, ибо претендует на то, на что не может, не должен, не имеет права претендовать.

— наступающий стремится сократить дистанцию (2) между собою и партнером. Для этого он указывает партнеру на совпадение интересов, прав и обязанностей, возможностей, вкусов и пр., своих и партнера. Партнер же не осознает, не учитывает близость, которая должна существовать между ним и наступающим.

Увеличивать дистанцию между собой и партнером (1) можно, отдаляя его (1а), и выходя себя (1б).

1 а. Отдаляя партнера, наступающий демонстрирует абсолютную незыблемость, прочность своей позиции и указывает партнеру на то, что тот не имеет права, оснований и годиться на занимаемой им позиции. «Унизить», «одернуть», «отругать», «распечь» — все эти и подобные им глаголы называют различные варианты и оттенки этой разновидности. Общим определением для нее может служить словосочетание — *ставит на место*.

Наступление «ставить на место» всегда отличается прямолинейностью. С партнером нельзя иметь никакого дела, пока он не изменит позицию, поэтому он должен изменить ее сейчас же, а затем ясно и просто это выразить. Наступающему нужно в кратчайший срок,

³⁰ Цит. По: Бильбасов В. История Екатерины Второй: Т.1. - Берлин, 1890. - С. 131 - 132.

образно говоря, круто «повернуть мозги» партнера и увидеть этот поворот; партнер направил мысли «не в ту сторону», и поэтому доверять ему что-то осмысливать и додумывать «без надзора» нельзя. Промедления, возражения, лавирование, увертки или, того хуже, попытки перейти в открытое контрнаступление — каждый из подобных ответных ходов партнера наступающий стремится немедленно подавить воздействием значительно более сильным, ни в коем случае не входя в обсуждение возражений партнера по существу — то есть, не уступая ему инициативу. Его возражения можно дискредитировать, можно показать партнеру всю их нелепость, смехотворность, но нельзя при этом позволять ему отвлекаться от предмета борьбы — изменения своего отношения. Ясно и определенно «ставить на место» наступающий может лишь до тех пор, пока он сам уверенно распоряжается инициативой партнера и навязывает ему свою для использования в самых жестких границах.

Позиционные наступления «ставить на место», к сожалению, постоянно встречаются в повседневном обиходе. «Ставят на место» не только начальники подчиненных, но и родители детей и дети родителей, покупатели продавцов и продавцы покупателей, на работе, во время отдыха, в бытовых делах — чуть ли не в любой ситуации и по любому поводу. Склонность к этой разновидности наступления свойственна людям придиричливым, тем, кому кажется, что окружающие не признают их достоинств; она характерна и для людей с уязвленным самолюбием, для нахальных, властолюбивых, уверенных в своем праве на всеобщее почитание; бывает она связана с болезненной раздражительностью, повышенной чувствительностью к невниманию, к бестактности и грубости.

Ставить на место партнера можно и в спокойном ритме — без острых противоречий. Место, которое должен он занять, может быть вполне конкретным — но тогда это деловое, а не позиционное наступление. Сдержанность ведет к деловой конкретности. (Именно так строил наступление Гордея Торцова в первом акте пьесы А.Н.Островского «Бедность — не порок» выдающийся режиссер А.Д.Дикий. Эта сцена обычно трактуется как распекаание Гордеем своего приказчика Мити. В спектакле Дикого Гордей не распекал, а по-деловому наставлял, учил невежественных, по его убеждению, молодых людей.)

16. Возвышая себя, наступающий указывает партнеру не на то, что тот не таков, каким должен быть, а на то, что сам наступающий отнюдь не таков, каким его представляет себе партнер.

Наступающий демонстрирует партнеру не его недостатки, а свои достоинства, возможности и достижения, при этом как будто бы не касаясь позиции партнера. По его представлениям, партнер лишен того, что давало бы ему основания предполагать близость, равенство, совпадение прав, обязанностей и возможностей. Это и «бахвальство», «хвастовство», «самореклама», но это и самоутверждение; оно бывает даже трагическим утверждением своей исключительности или своей особой ответственности.

В возвышении себя иногда видно стремление «унизить» партнера; порой оно глубоко скрыто, и сам наступающий может его не осознавать. Хвастовство бывает доброжелательным и даже покровительственным, но по сути своей оно объективно служит изменению представлений партнера о хвастающемся в сторону увеличения дистанции между ним и собой. Так действует всякое подчеркивание своих возможностей, недоступных партнеру.

Хвастовство, в котором видно, что оно хвастовство — малоэффективно; прибегать к нему можно, только когда внимание и доверие партнера уже завоеваны. Поэтому хвастовство предполагает некоторую долю наивности, а как следствие доверительности, оно бывает добродушным и даже обаятельным.

Демонстрируя свои достоинства, «возвышающий себя» пытается создать впечатление, что не он, наступающий, нуждается в партнере, а партнер должен нуждаться в нем. И, подчеркивая те или другие свои качества, он еще больше увеличивает дистанцию между собой и партнерами. Наступлениям «возвышать себя» пользуются преимущественно люди добродушные, преуспевающие, склонные к покровительству. Им привычно быть «душою общества», и они с удовольствием выполняют эту роль. Такой человек добивается от партнера не покорности, а восхищения, не страха — а привязанности, не верности — а преданности. Примером может служить все тот же Хлестаков...

Едва ли существует человек, который не совершал бы иногда наступлений этой разновидности. Однако далеко не всегда оно выглядит так, чтобы к нему вполне подходило наше условное наименование. В малых дозах оно постоянно встречается во взаимодействиях самых разных людей — иногда «вклиниваясь» в позиционную борьбу другой разновидности или в борьбу деловую.

Бывает так, что наступающий хотел бы не касаться взаимоотношений и заниматься делом, но не может удержаться от выяснения взаимоотношений с партнером. Тогда «позиционное» наступление (в частности — рассмотренных разновидностей) «прорыва-

ется» на поверхность— иногда всего лишь в двух-трех словах или фразах, более или менее отчетливо.

К этому типу позиционных наступлений принадлежат и злобный «разнос» (1а), и добродушное бахвальство (1б), хотя различия между тем и другим разительны и очевидны. Это, так сказать, два полюса внутри одного типа; между ними — бесчисленное разнообразие частных случаев.

В позиционных наступлениях за *сокращение дистанции* (2) тоже можно заметить две разновидности. Чтобы сблизиться с партнером, нужно либо самому идти к нему (2а), либо заставить его идти к себе (2б). Сближение может, конечно, происходить и при обоюдном, встречном движении, но либо то, либо другое в каждом случае преобладает. Ведь *встречное* движение кто-то должен начать, и оно чем-то должно быть вызвано.

2а. В психологическом смысле идти к партнеру, унижая себя, — это значит угождать, приспособливать себя к предполагаемым представлениям партнера о должных взаимоотношениях. Таковы, в сущности, всевозможные случаи покаяния, изъявления покорности, готовности на жертвы, готовности служить партнеру (иногда даже хвастовство этой готовностью!). Наступающий добивается близости, пренебрегая существующей дистанцией между собой и партнером во всем, кроме одного: партнер должен отказаться от любого недоверия. Наступающий видит это недоверие и тем самым обнаруживает свою принципиальность — понимание скрытых мотивов, отношений партнера.

Для успешного продвижения к цели наступающему нужно внимательно следить главным образом не за тем, что говорит партнер, а за тем — нравится или не нравится ему то, что делает он, наступающий. Если партнеру что-то не нравится, то нужно угадать, что именно, и «забежав вперед», угодить ему.

Может быть, партнеру больше понравится, если его восхвалять? Нужно немедленно переходить к соответствующей разновидности наступления. Может быть, ему не нравится откровенное угодничество? Нужно скрыть его, придать ему видимость объективной обоснованности, а для этого показать даже свою независимость. Ему не нравится слабость? Нужно обнаружить силу. Не нравится сила? Проявить слабость. И так далее.

Наступающий может бороться с партнером за инициативу, перебивать его. Но он не отнимает, а, скорее, ловит или выпрашивает инициативу, заботится не о себе, а о партнере — чтобы тот не утруждал себя, не думал, не искал и не тратил лишних слов.

Унижать себя можно, и сохраняя полное достоинство (так, что окружающие и не заметят никакого самоунижения), повышая тем самым цену своему унижению, облеченному в форму скромности или беспристрастной требовательности к себе. Так добиваются сближения люди солидные, степенные, занимающие высокое положение и имеющие в виду такие взаимоотношения с партнером, которые складываются постепенно и нужны вообще, постоянно, а не только в данный момент. Здесь тоже присутствуют «забегание вперед» и угождение, но, так сказать, на далекую дистанцию и преимущественно в области Идеальной, духовной... Именно в таком варианте рассматриваемая разновидность наступлений «за сближение» наиболее распространена в деловых сферах.

2б. В другом варианте позиционного наступления за сближение отношений — привлечь к себе, *возвышая партнера*, — наступающий добивается новых, более верных представлений партнера о нем самом, призывает его к более высокому мнению о себе, к признанию им своего некоего превосходила ИЛИ равенства в правах, возможностях, интересах с наступающим.

Возвышающий партнера стремится доставить ему *удовольствие* своим пониманием его исключительных достоинств. Партнер обладает чем-то, чего другие (все, кроме наступающего) либо вовсе не видят, либо видят недостаточно ясно и чему не придают должного значения. Эта исключительная глубина и тонкость понимания достоинств партнера дает наступающему основания для чисто духовной близости. Поэтому такое наступление тяготеет к борьбе «за будущее».

Если наступающий при этом преувеличивает достоинства партнера или сочиняет их вопреки тому, что на самом деле думает, то это *лесть* — в первом случае более скромная, а во втором — открытая, нахальная, наглая. Еще Г.Филдинг заметил, что лесть всегда нам нравится, когда она касается качеств, которых нам недостает. Скажите дураку, что он очень умен, и плуту, что он честнейший человек на свете, и они заключат вас в свои объятия.

«Приближать партнера к себе» — значит считать и себя сильным или, во всяком случае, не слабее его; сильный представляется лицом независимым, и его восхваления похожи на объективную оценку. Поэтому он стремится распоряжаться инициативой, а не только пользоваться ею. Как только он теряет чувство собственного достоинства и перестает

распоряжаться инициативой, он тут же переходит к другой разновидности — и начинает «сам идти» к партнеру.

Итак, на одном полюсе услужливость, угодничество и выпрашивание доверия (2а), на другом — покровительственное поощрение, обольщение и благосклонное понукание (2б). Каждое конкретное наступление за уменьшение дистанции в той или иной степени содержит в себе черты либо одной, либо другой из этих крайностей в зависимости от множества обстоятельств времени и места.

То, в каких именно обстоятельствах, по отношению к какому именно партнеру человек начинает позиционное наступление, наступление какого типа и какой разновидности, с какими отклонениями от этой разновидности (в какую сторону и в какой степени, сколь открыто или, наоборот, скрытно) — все это в значительной мере может характеризовать и самого человека, и значение для него данных обстоятельств. Человек не может не быть озабочен взаимоотношениями с другими людьми; но эти его заботы бывают продуктивны, по существу, только когда выражаются в его конкретных делах — в предметной деятельности. Человек же, постоянно хлопочущий о взаимоотношениях, занятый только ими, в сущности, хлопочет о себе. Деятельность того, кто озабочен другими, всегда конкретна, вопросы взаимоотношений как таковые лишь иногда и по острой необходимости выходят в ней на первый план.

Школьные дела и взаимоотношения

Большинство учителей-предметников помимо уроков занимаются еще и классным руководством. И как классным руководителям им приходится выполнять обязанности, часть из которых хотя и являются обязанностями странными, но для многих учителей все же привычны. Например, реагировать на жалобы коллег по поводу неудовлетворительной работы на уроках как отдельных учеников, так и всего класса.

И вот после нескольких соответствующих жалоб классный руководитель приходит на классный час для того, чтобы, например, провести с учениками разговор о списывании как домашних заданий на переменах, так и контрольных работ на уроках. Чем он при этом будет занят — *делом или взаимоотношениями!*

Чтобы ответить на этот, казалось бы, простой вопрос, сначала представим такую реакцию класса, которая удовлетворила бы учителя, представим тот идеальный результат, которого классный руководитель добивается. Очевидно, он ждет активного негодования класса по поводу их собственного поведения («недостойного звания ученика»), которое завершается принятием большинством учеников решения о том, что списывание ни на переменах, ни на уроках больше допускаться не будет. После чего классный руководитель с легкой душой может отправиться в учительскую или школьный буфет, радуясь тому, какие у него сознательные и воспитанные ученики.

Что же получается в действительности? Учитель вполне «по-деловому» начинает беседу и ставит вопрос ребром, сообщая, что многие учителя жалуются на повальное списывание в классе, что терпение их и самого классного руководителя иссякло, и что так дальше продолжаться не может. В ответ «народ безмолствует». Это задевает учителя и тогда, к сожалению, у него чаще всего срабатывает бытовой поведенческий стереотип.

Как уже было отмечено, в любой бытовой ситуации и по любому поводу можно встретить позиционные воздействия типа «*ставить на место*». Припомним характерные признаки: взгляд — «сверху»; голос — громкий; основной букет подтекстов словесных воздействий — *прикачивать, утверждать, отделяться* (см. первый параграф первой главы, 1 гр. 20—35); движения — быстрые и резкие, широкие (при общей дружелюбности) или, наоборот, скупые (при враждебности). В быту эти проявления очень заразительны, поэтому, как правило, мы все хорошо натренированы в их различении и применении. Едва уловив в голосе партнера намек на крик, другой партнер чаще всего повышает голос сам, при этом, например, требуя: «Не повышайте голоса!» А этот оттенок приказа, усиливаясь и сочетаясь с другими оттенками пресловутого «букета», тут же берется на вооружение и собеседником: «Ишь! Раскомандовались!». Дальше возникает обычная для современного быта цепная реакция, сила и продолжительность которой зависят от степени воспитанности (точнее, невоспитанности) общающихся.

Если учитель не следит за манерой своего поведения, то подобные бытовые навыки и привычки он приносит в школу, в класс, где они конденсируются до степени, заметно превышающей ту, которая окружает нас, взрослых, в быту. В рядовой школе общение учителей с детьми процентов на восемьдесят заключается в позиционном воздействии типа «*ставить на место*».

Но допустим, что классный руководитель, встретив дружное молчание учеников, сдержался и решил не повышать голоса, не поджимать губ и не использовать распекающих интонаций. Он ровным голосом переспрашивает: «Что будем делать?» Класс опять молчит. Не реагирует он и на кокетливое возвышение учителем себя: «Не понимаю, как это можно списывать! Вот когда мы учились в школе, у нас в классе никто не списывал!» Тогда учитель начинает по одному поднимать учеников с мест, добываясь желаемого ответа. Возможно, кто-то из учеников из чувства жалости к классному руководителю или по малодушию наконец-то промямлит нечто, напоминающее ожидаемый ответ, но чаще инициативу в конце концов берет кто-нибудь из ершистых и использует ее совсем не в тех рамках, которые навязывает учитель. «А что тут плохого?» — слышит учитель голос с одной из, напри мер, последних парт. На сей раз классному руководителю удержаться и не дать волю скандальным привычкам чрезвычайно трудно.

Когда учителя в школе или воспитатели в детских садах начинают повышать голос, «делать назидание», одергивать, ругать, распекают и т.п., то, как правило, они оправдываются тем, что с их детьми по-другому разговаривать нельзя — он и просто не понимают! Так ли это? Дети и в школе, и в детском саду как раз очень хорошо в подобных ситуациях понимают (или, по крайней мере чувствуют), что от них требуется беспрекословное, полное и самозабвенное раскаяние. Но они, как и мы, взрослые, не спешат выполнять ожидаемое учителем (воспитателем) действие, так как воспринимают его как посягательство на свои природные права, свое достоинство. Ребенку даже школьного возраста легче расплакаться, чем сознательно унизиться перед взрослым, согласиться занять то место, на которое «в сердцах» ставит его воспитатель. Если же ребенок с легкостью раскаивается в чем угодно и по первому же требованию взрослого (такое изредка, к сожалению, встречается), то это наводит на очень грустные размышления об их обоюдной заинтересованности во лжи.

Вспомним получше ситуации, когда нас самих ставят на место — или в магазине — продавщица, или на работе — администратор, или в семье — родной, близкий человек. Как обычно ведем себя мы? Либо пререкаемся, как это делал ершистый ученик с одной из последних парт, либо, как все другие ученики в классе, терпеливо дожидаемся конца «нравоучений», понимая, что любые аргументы в свою защиту и оправдание будут действовать как «подливание масла в огонь». Так ведем себя мы, но своим ученикам в праве реагировать так же мы отказываем, нас это выводит из равновесия.

А почему бы учителю, вспомнив опыт своего поведения в подобных ситуациях, не увидеть, например, в молчании класса при разговоре о списывании не желание учеников «подливать масла в огонь», но попытку избежать разговора на щекотливую для учителя тему о причинах списывания, вскрытие которых надолго лишило бы его покоя?

Как мы отмечали в первом очерке этой главы, деловой подход в педагогике предполагает установление *возможных* причинно-следственных связей явления. В данном случае для возникновения делового подхода одного желания учителя, чтобы ученики не списывали друг у друга — мало. Ему нужно отнестись к этому списыванию как к следствию каких-то конкретных причин, содержащихся в организации процесса обучения. Классный руководитель шел на беседу, надеясь на то, что достаточно будет устранить одну (к тому же субъективную) причину; ученики не осознают, что списывать нехорошо. Упорство класса разрушило его надежду. Для поддержания делового разговора возникла необходимость в выявлении уже подлинных причин. И, отважившись на это, учитель обнаружил бы, что, во-первых, причин списывания несколько, а во-вторых, ответственность за их устранение, как правило, лежит не на учениках.

Известно, что некоторым учителям удается вести обучение без домашних заданий. По-этому ученикам на переменах просто нечего списывать. И такой стиль обучения возможен не только в начальных, но и в средних, а в отдельных случаях даже в старших классах. Но выбор учительского стиля совершенно не зависит от желаний учеников, более того, он часто не зависит и от возможностей учителей, подчиненных администрации.

Когда же школа работает в режиме обучения с обязательными домашними заданиями, то поголовное списывание в классе может явиться следствием причин, например, таких:

1. Формальное оценивание домашнего задания. Если учителя интересует всего лишь наличие исписанных дома страниц или верных ответов в задачах (что устанавливается беглым просмотром тетрадей), а на реконструкцию последовательности размышлений ученика у него не хватает сил, желания и времени, — то ученики, несколько раз столкнувшись с формализмом проверки (или даже с «забывчивостью» учителя) быстро делают соответствующий вывод. Таким образом, формализм порождает формализм, а забывчивость учителей стимулирует забывчивость учеников: когда одни «забывают» проверять домашние задания, то другие «забывают» его выполнять.

2. Безнаказанность списывания. Если профессионализм позволяет учителю своевременно выявить списывание, но меры принимать он не торопится, считая, предположим, что это мелочь — лишь бы было понимание темы, тогда и ученики начинают относиться к

домашнему заданию, как к досадной мелочи, вслед за учителем считая, что главное — это понимание, а оно возникает при объяснении учителя на уроке (хотя позже учитель может и изменить свою невольную установку, ученикам будет изменить ее гораздо сложнее).

3. Отсутствие прогнозирования учителем результатов своего объяснения классу и индивидуального подхода при оценивании домашнего (или самостоятельного) задания. Один из учеников выполнял, но не смог выполнить домашнюю работу, так как не понял предыдущего объяснения, другой не справился, потому что это объяснение прослушал, третий работу дома не сделал, потому что забыл, а четвертый, потому что очень устал после тренировки. Одним из примеров делового подхода к преодолению этой причины списывания является опыт В.Ф.Шагалова. Если судить по его выступлениям и статьям, то при работе по предлагаемой им методике проблемы списывания не существует. Но это не единственное решение указанной проблемы, другие учителя и могут решать ее, и решают по-своему.

4. Единообразие домашнего задания и маловариантность контрольных работ. Если учитель, стремясь избежать лишних хлопот, задает классу всего один вариант контрольной или домашней работы, то и ученики, также не желая лишних хлопот, списывают решение друг у друга. Правда, встречаются, но очень редко, учителя, которые каждый день дают всем или большинству учеников в классе индивидуальные домашние задания, не забывая их своевременно проверить. «Так это сколько же работать придется!» — возразят некоторые учителя. Представим, что во время беседы о списывании на их вопрос «что будем делать?» ученики вместо молчания предлагают: «Задавайте индивидуальные домашние задания, а на контрольных количество вариантов увеличьте с двух до десяти», — в какую форму облечется возражение этих учителей вполне деловому предложению класса?³¹

При пристальном рассмотрении причин повального списывания оказывается, что ответственность за их устранение или преодоление, в основном, лежит на учителе. И та идеальная реакция класса, которой ожидает учитель от беседы о списывании, оказывается недостижимой, так как предполагает, что ответственность за ликвидацию списывания класс возьмет на себя. Учителя будут по-прежнему беззаботно провоцировать учеников друг у друга списывать, а ученики будут стойко и мужественно сопротивляться этому соблазну.

Школьники с такой постановкой вопроса, конечно, согласиться не могут. В перекладывании учительских обязанностей на их плечи они видят несправедливость и посягательство на свои права. Но активно отстаивать их — это значит добиваться от педагогов более качественной работы, что, как показывает ученикам их опыт, бесполезно и, мало того, чревато последствиями, то есть не выгодно. А самим вешать на себя мало того, что чужие, но еще и невыполнимые обязанности, чтобы потом каждый из учителей мог их «тыкать, как котят, носом», они не собираются. Единственный выход — молчаливая оборона как самая корректная из возможных ответных реакций, которая, тем не менее, все равно вызывает у учителей гнев или сетования.

Когда говорят о взаимоотношениях, то под ними подразумеваются установившиеся или устанавливающиеся представления общающихся о взаимных правах и обязанностях. Разумеется, у ребенка по отношению к учителю есть определенные обязанности. И мы желаем, чтобы он их выполнял. Но ученик их все же может не выполнять — на то он и ребенок. Педагог же ни пренебрегать своими обязанностями, ни перекладывать их на других не имеет права. Причина позиционных конфликтов в школе чаще всего заключается в провоцирующем учеников невыполнении учителем своих обязанностей с попыткой возложить всю ответственность за последствия на учеников.

Уравновешенный деловой (дружественно-деловой) стиль ведения урока весьма привлекателен. Для многих учителей основу идеального образа урока составляет именно такой стиль. Что же мешает воплощению этого идеала на их реальных уроках? Две основные причины: 1) невыполнение (точнее, частичное невыполнение) собственных про-

³¹ Поделимся остроумной находкой преподавательницы химии одного из московских педагогических училищ: для проведения 15-минутной контрольной работы ею заполнялись индивидуальные карточки. Вариантов задания было всего семь, но, например, 5-й вариант обозначался цифрой 5 только на одной карточке, на других же этот вариант шел под номерами 15, 25, 35, 45, 55, соответственно четвертый вариант контрольной был на карточках под номерами 4, 14, 24 и т.д. В результате студентки, получая индивидуальные карточки с неповторяющимися номерами, не тратили время на поиск среди сокурсниц того же варианта. На удивленные вопросы, зачем так много вариантов, если в группе всего 30 человек, преподаватель отвечала, что на курсе группа не одна, поэтому рассчитано на всех с запасом. Обратим внимание заинтересованных читателей, что если эту педагогическую уловку использовать при двух-трех вариантах, то ученики ее быстро раскусят, и тогда результат может быть прямо противоположный.

фессиональных обязанностей; 2) бытовая привычка по любому поводу начинать позиционное наступление. Эти причины взаимосвязаны. Появление одной из них влечет за собой появление и другой.

Урок рисования в третьем классе. Его ведет учительница рисования, которая с классом работает недавно. Выясняется, что один ученик опять забыл краски и кисточку. Учительница достает из сумки свои запасные краски и кисточку и со словами: «Постарайся больше не забывать», — отдает ученику.

Что мешает (кроме привычки «возмущаться») поступать так всем? Мешает, например, отсутствие запасных наборов. «Я разве могу на всех запастись? — скажет другая учительница. — Я носить за всех не обязана». Конечно, не обязана, согласимся мы. Но ученик, не принеся инструменты, не сможет работать на уроке, не сможет учиться. Да, виноват он сам, но обучать всех присутствующих на уроке является обязанностью учителя, и «виновность» ученика не освобождает учителя от этой обязанности. «Если ему один, другой раз дать запасные краски, — продолжает возражать наша учительница, — то на третий раз полкласса придет без красок и кисточек».

Во-первых, скорее всего, что этого не случится. Но допустим, что учительница действительно опасается именно такого поворота событий. Какой тут может быть выход? Утром, до ухода ученика в школу, позвонить ему домой по телефону (а еще лучше — зайти самой) и в доброжелательном тоне напомнить, что нужно взять кисточку и краски. Действует сильнее любого нравоучения и любой записи в дневнике. Но для некоторых современных учителей такие поступки кажутся слишком трудоемкими. Они не оспаривают их результативность, но и не спешат брать подобные советы на вооружение.

Во-вторых, обратим внимание на сам «защитный» аргумент: полкласса придет без красок и кисточек. Перед нами типичное обобщение, столь характерное для позиционных претензий. То есть, собеседница начинает обсуждать проблему не по существу, тем самым давая понять, что дистанция между нами должна быть больше, и больше настолько, чтобы не позволять нам давать подобные советы.

В школе, как уже отмечалось, из всех четырех вариантов позиционных наступлений наиболее частым является «ставить на место» (отчитывать, распекать, одергивать и т.д.), поэтому мы именно этому варианту и уделили так много внимания.

Устанавливать контакт с учениками заискиванием, уступчивостью, самоунижением — то есть, вести наступление за сближение дистанции, *унижая себя* — пожалуй, этот путь реже всего встречается у учителей-«тружеников». В их работе такой вариант позиционного наступления, как правило, никогда не является ведущим, а всего лишь ситуационным оттенком поведения, чаще всего делового. Появление такого оттенка несет осознанную провокационно-педагогическую направленность и непродолжительно по времени.

У некоторых же учителей-«бездельников», наоборот, заискивание и уступчивость становятся основным лейтмотивом поведения на уроке. Скорректировать подобное поведение невозможно, так как в этом абсолютно не заинтересованы сами такие учителя. Незаинтересованность их в работе такова, что они могут предложить ученикам, потворствуя их слабостям, пойти даже на подлог перед администрацией: ставить незаслуженные отметки или показать, например, за день до диктанта контрольный текст одному-двум ученикам для негласного распространения в классе, или во время диктанта откровенно подсказывать «любимому классу». В случае неудачи такие учителя либо сразу резко меняют стиль общения и переходят на распекание, либо, добиваясь сочувствия, концентрируют свой обычный стиль до «скупых» слез на виду у всего класса. Эти варианты поведения могут и причудливо переплетаться. Но и разнос, и слезы, и их сочетания имеют весьма кратковременный эффект из-за нарастающего безразличия класса. Как правило, класс очень точно определяет цену таким педагогам. На их уроках ершистые ученики начинают в подростковом возрасте выходить из повиновения, нарабатывая и отрабатывая при этом опыт ведения позиционной войны с учителями.

Единственное, что педагогический коллектив может сделать для таких учителей-бездельников — это помочь им сменить профессию. Не посоветовать или попросить, а именно помочь, так как по боязливости, и мисти, неорганизованности сами они этого никогда не осуществят.

Другой вариант позиционного наступления за сближение — *возвышать партнера*, приближая к себе, в поведении учителей-«тружеников» встречается чаще, чем у учителей-«бездельников». Это связано с тем, что для первых более характерна необходимая для возвышения партнера уверенность в собственном достоинстве, в силе, независимости. Тогда и восхваление ими учеников воспринимается как объективная оценка, приятная ученикам. Диапазон этого варианта наступления, включающий и лестное одобрение, и покровительственное понукание, и восхищенное демонстрирование реальных или — авансом — мнимых достоинств учеников, их исключительных качеств, опирается на проявление в поведении учителя доверия и прямоты, многозначительности и преувеличения. При отсутствии же уверенности учителя в себе во время борьбы за сближение дистанции

в отношениях — стремление «возвышать партнера» подменяется тем, что учитель сам начинает «идти» к нему.

Напомним, что дистанция между общающимися увеличивается как при наступлениях «*ставить на место*», так и при наступлениях «*возвышать себя*». Второй вариант общения встречается в школе реже, чем первый, и многим учителям и, особенно, проверяющим работникам представляется желанным.

Учитель, возвышающий *себя*, демонстрируя *свои* достоинства, создает впечатление необыкновенно интересных, «блестящих» уроков. Он наслаждается всеобщим вниманием присутствующих. Но 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». Но если сравнивать концертно-солирующий стиль с деловым, то какие обнаружатся недостатки и какие преимущества?

Для сравнения возьмем выразительное чтение. Как правило, учитель литературы может прочитать с листа литературный текст гораздо лучше (выразительнее, интереснее), чем его ученики (включая даже старшеклассников). Возникает благоприятная ситуация для демонстрации учителем своего преимущества. И как бы ни был занят «делом» читающий на уроке вслух учитель, своим чтением он будет, хотя и невольно, но подчеркивать дистанцию, существующую между ним и учениками. И это подчеркивание неизбежно, так как учитель постоянно находится в центре внимания. Для того чтобы не допустить этого позиционного подчеркивания, учителю нужно находиться «в тени», предоставляя *инициативу* самим ученикам, предварительно вызвав их интерес.

Например, учитель в 5-м классе начинает урок с того, что рассказывает, как однажды он водной из телевизионных информационных программ увидел сюжет, посвященный международным соревнованиям велосипедистов на самую медленную скорость. Зрелище удивительное — задние колеса велосипедистов почти застыли на месте, а чтобы велосипед не упал, спортсмены усиленно вращали руль в разные стороны. Таким образом равновесие сохранялось, велосипед не падал, и спортсмены не выбывали из соревнования. Рекорд, сообщенный в видеосюжете, учитель точно не запомнил — кажется, что-то около пяти метров за три часа. После рассказа о соревновании ученикам был предложен небольшой стихотворный текст (шесть строчек из девятой песни «Одиссеи» Гомера, напечатанные в школьном учебнике) для установления рекорда на медленное чтение. В руках у учителя секундомер. Сначала попробовать свои силы он предлагает желающим. Условие одно — читать как можно медленнее, но так, чтобы в произносимых словах сохранялась смысловая связь (то есть, чтобы «велосипед» не падал). Если история рассыпается на бессвязные слова и звуки, то результат не засчитывается.

Время первой пробы — немногим более 20 секунд. Сам ученик — автор пробы считает, что это предел, так как ему еле-еле удалось сохранить связную историю. Остальным же со стороны хорошо видно, что прочитать можно и гораздо более медленно, и более осмысленно. Слушая, многие уже прикинули, в каких местах текста и каким образом можно выиграть дополнительные секунды. Поэтому количество желающих испробовать свои силы резко возрастает.

Даже те, кто очень плохо читает, с интересом включаются в работу — и они не боятся пробовать! Если от слабого ученика требуют быстрого чтения, он теряется и начинает отказываться, потому что заранее знает — успеха не будет. Когда же ученикам предлагается установить рекордно медленное время, то и слабые чтецы охотно соглашаются. Им кажется, что медленно-то они всегда прочтут. А в ходе проб у них появляется и напевность, и слитность, и осмысленность, отсутствовавшие до этого.

Медленное чтение — задание трудное. Но эта трудность сначала не видна ученикам. Они открывают ее самостоятельно и уже в процессе выполнения задания, поэтому она их не пугает, а заинтересовывает, побуждает ее преодолевать. Самостоятельно выявленная трудность захватывает как слабых, так и сильных учеников, как школьников, так и студентов, как шестилеток, так и самих воспитателей детских садов, как читателей, для которых язык текста является родным, так и иноязычных, еще не владеющих в совершенстве языком, на котором написан текст (методика *медленного чтения вслух* как одного из способов тренировки техники чтения, а также метода постижения *искусства художественного чтения*, была апробирована в разных аудиториях).

После этого небольшого отступления вернемся к пятиклассникам. В конце каждой пробы учитель интересуется, какими приемами, по мнению слушателей, пользовался чтец для достижения максимальной медленности в чтении и сохранения смысла истории. После одного исполнения дети называют «таинственную интонацию», после другого — про-

тяжное произнесение некоторых слов (растягивание ударных гласных). Кто-то из исполнителей нашел (и слушатели улавливают его находку и с помощью учителя формулируют) такой прием, как громкий голос (чем громче произносится текст, тем больше времени на это уходит), а кто-то начинает использовать при чтении вслух верхи и низы своего природного речевого диапазона (тогда монотонность, разрушающая смысл текста, исчезает). С помощью учителя ученики открыли и две такие закономерности: если чтецу во время паузы «оторвать» глаза от текста и обвести взглядом слушающих, то пауза становится насыщенной, и хотя длина ее сильно увеличивается, тем не менее, история не разваливается, наоборот, она становится более захватывающей, интригующей. Если читающий старается не просто произнести слова, а подать их так, чтобы слушающим представлялась описываемая картина, чтобы они смогли, как в кино, увидеть все происходящее, то это также очень помогает передать все богатство текста, помогает сохранять интерес слушателей на протяжении всего чтения.

Затем учитель кладет на свой стол семь секундомеров и предлагает ученикам, объединившись по четверкам, взять один из секундомеров, занять любое удобное место в классе, и в своей четверке каждому по опереди потренироваться в медленном чтении. На эту работу отводится 12 минут. Ученики встают с мест, группами подходят к столу, берут секундомеры, ищут удобный уголок (отметим, что для некоторых учеников начальных классов самым удобным оказывается место под столом) и начинают замерять друг у друга время чтения. Лучший персональный результат каждый ученик записывает к себе в тетрадь.

Работают все. В каждой группе текст читается и перечитывается вслух по несколько раз. Пятиклассники, объединенные в группки, внимательно слушают друг друга, следят по тексту, перенимают удачу, замечают неудачи, прикидывают способы их преодоления. На уроке идет реальная, сосредоточенная тренировка каждого ученика в технике чтения.

Возникающий деловой шум никому не мешает. То там, то тут слышны обсуждения: сохранилась история или нет; чтение было медленное или замедленное, то есть такое, при котором теряется смысл; засчитывать или нет показания секундомера; чья очередь читать, а кому держать секундомер и засекаать время; как прочитать трудное по смыслу место, и где должно стоять ударение в том или ином слове (напомним, что для гексаметра, которым написана «Одиссея» и который был сохранен Жуковским при переводе на русский язык, характерны сложные инверсии и причудливые смещения ударения в некоторых словах). Учитель курсирует между группками и тихим голосом подсказывает что-то, подбадривая, напоминает то один, то другой совет из тех, что уже звучали в классе. При этом учитель следит за часами и время от времени предупреждает: «Прошла половина отведенного времени», «Осталось три минуты», «Осталась одна минута», «Осталось полминуты», «Осталось десять секунд».

Отведенные 12 минут истекают. Учитель понимает, что детям будет трудно переключиться с предыдущего индивидуально-группового задания на любое другое без посторонней помощи. Поэтому он не вызывает к совести учеников и не ставит им кокетливые ультиматумы типа: «Раз вы не можете успокоиться, то в следующий раз я таких заданий вам давать не буду».

Когда группки разошлись и ученики заняли свои места (к этому они были подготовлены ненавязчивым напоминанием о времени), учитель берет инициативу в свои руки, поделовому предлагая выполнить самые простые действия: «Откройте свои тетради на той странице, где у вас записано личное время. Кто готов — встаньте». Ученики постепенно успокаиваются и встают. Внимание класса собирается. Учитель:

— *Сядьте, пожалуйста, те, у кого личное время меньше 20 секунд включительно.*

Все продолжают стоять, озираясь по сторонам, — неужели у кого-нибудь окажется такой маленький результат?

— *Сядьте те, у кого до 30 секунд включительно.*

Часть учеников садится. Они оглядываются друг на друга, встречаются глазами, как друзья-сообщники — ведь у них оказались одинаковые результаты!

— *Сядьте те, у кого до 40 секунд включительно.*

Еще часть учеников садится. Севшие с возрастающим любопытством наблюдают за тем, как в классе становится все меньше и меньше стоячих учеников. Сидящих все больше и больше интересует, какой же у них результат.

— *Сядьте те, — продолжает учитель, — у кого до 45 секунд включительно.* — Учитель сам еще не знает, у кого наилучшие результаты. Их ему нужно четыре-пять, чтобы предложить вниманию класса.

— *Сядьте те, у кого личное время до 50 секунд включительно.* Наконец остается стоять необходимое число учеников — четыре человека. Учитель подходит к каждому из них и просит назвать свое рекордное время. Звучат ответы: «58 секунд». «Ровно минута» (класс ахает), «52 секунды», «Минута и две секунды» (аханье повторяется).

Торопыжки, которые не смогли добиться результата больше 30 секунд, возбуждены больше всех — разве можно с таким временем прочитать текст, не разрушая историю! Остальным тоже интересно проверить истинность результатов, убедиться «своими ушами» в возможности подобных рекордов.

Напомним, что учителю нужно было по-деловому помочь ученикам переключиться, перестроиться с собственных проб индивидуально-групповой работы на восприятие и проверку лучших результатов в классе. И такая помощь была оказана. Поэтому последующая проверка оказалась не менее эмоциональной и продуктивной, чем предыдущая работа по группкам.

Учитель предложил классу слушать финалистов в таком порядке: от наименьшего рекордного времени к наибольшему. Очевидно, что если поступать наоборот, то после двух самых лучших исполнителей внимание слушающих будет ослабевать, и тогда учителю придется либо терпеть шумок в классе, либо напоминать ученикам об их обязанностях.

Начинаются «показательные выступления». Класс, затаив дыхание, со спортивным интересом придирчиво следит и за сохранением истории (смысловой связанности и целостности), и за использованием рекордистами различных чтецких приемов, позволяющих произносить текст максимально медленно. А так как у каждого из слушающих за плечами — собственный опыт работы над данным текстом, то чуткость их очень высока. Любые оригинальные находки рекордсменов тут же улавливаются всем классом. Никакого шумка нет и в помине — стоит напряженная рабочая, деловая тишина.

Финалисты изо всех сил стараются не ударить в грязь лицом и доказать подлинность своего результата, установленного при работе по группам. Отметим, что когда учитель выбирает путь демонстрации своего выразительного чтения в качестве образца, детям иногда бывает очень неловко перед всем классом такой образец копировать. Учеников, пытающихся это делать, одноклассники между собой часто называют выскочками. И такие оценки нам, взрослым, легко понять, если перенести их на свои, взрослые ситуации. Образец на то и образец, чтобы быть недостижимым, в его демонстрации всегда присутствует хотя бы незначительная доля позиционного подчеркивания большой дистанции между виртуозом-исполнителем и внимающей ему публикой. В описываемом деловом варианте ведения урока учительский образец был заменен творческим поиском всех учеников и показом лучших ученических достижений. К показу и финалисты, и слушатели относились как к естественному рабочему этапу.

Читая шесть строчек гекзаметра, уже почти наизусть запомнившихся, но не надоевших пятиклассникам, финалисты показывали чудеса собранности, и троим из четырех даже удалось улучшить свои персональные результаты (благодаря большей громкости произношения, естественной при чтении всему классу). Слушавшие же их одноклассники все больше открывали для себя стихию выразительного чтения: оказывается, одно и то же можно исполнить по-разному и каждое исполнение может быть по-своему интересно. У одного исполнителя эмоциональный акцент оказался на одном, у другого — на другом. Оказывается, произнося один и тот же текст, можно «рисовать» разные картины, отчего смысл текста начинает восприниматься слушателями в чем-то по-другому и интереснее, чем при простом чтении «про себя».

Вспомним еще раз о центре внимания учеников на уроке. Педагоги, ориентирующиеся на концертно-солирующий стиль, стремятся занимать этот центр сами. В приведенном фрагменте урока, построенного на деловом стиле общения, в центре внимания оказался не учитель, которому удалось оставаться все время как бы «в тени», а работа самих учеников, их поиск, собственные находки, лучшие результаты. С помощью делового подхода на уроке каждый ученик искал, пробовал, обсуждал работу других, то есть был занят делом, а не персоной учителя. Ребята не только достигли сосредоточенности во время медленного чтения, каждому из присутствующих стал ближе, понятнее, интереснее сам текст «Одиссеи» Гомера, хотя во время приведенного нами фрагмента занятия учитель не рассказывал ни о Гомере, ни об Одиссее. Работая над шестью строчками, напечатанными в учебнике, которые составляют всего-навсего одно предложение (!), пятиклассники заинтересовались этим прославленным текстом и увидели принципиальную доступность знаменитого произведения своему пониманию. Таким образом на уроке была удачно проведена подготовительная работа для домашнего самостоятельного осмысленного чтения текста. После такой подготовки количество учеников, не прочитавших заданный отрывок дома, бывает минимальным, то есть гораздо меньшим, чем после любого крутого распекания или напоминания детям и их родителям, что каждый ученик обязан выполнять домашнее задание.

Выше мы отмечали, что уроки концертно-солирующего стиля, безусловно интересны. Но не менее интересны и уроки противоположного стиля — делового. При внимательном рассмотрении оказывается, что интерес учеников, вызванный одним стилем ведения урока, существенно отличается по характеру от интереса, возникающего при другом стиле

ведения занятий. При концертно-солирующем стиле интерес учеников можно сравнить с увлеченностью зрительного зала на концерте. При деловом же стиле вызванный в учениках интерес сравним с увлеченностью изобретателя, создающего нечто для себя новое. В одном случае в интересе доминирует начало потребительское, в другом — созидательное. При всех достоинствах первого педагогические следствия второго являются более ценными и желательными.

От учителей часто приходится слышать слова о том, что строить все обучение детей на интересе нельзя, так как тогда дети привыкнут делать только то, что интересно, и не смогут просто трудиться, то есть выполнять работу не очень интересную, но необходимую. Когда такое произносит учитель-«бездельник», то мы понимаем, что за этим стоит желание оправдать свою неподготовленность к уроку (из-за чего урок и становится скучным, нудным, выматывающим) и переложить ответственность за обучение на самих детей, на их сознательность. Но подобные слова можно услышать и от учителей-«тружеников». При этом, как правило, не совсем ясно даже им самим, что они конкретно имеют в виду. В результате создается досадная путаница.

По нашему мнению, осторожное отношение многих учителей-тружеников к проблеме интересных уроков как раз и связано с некоторым недоверием к концертно-солирующему стилю в педагогике, усиленно пропагандируемому ответственными работниками от просвещения. (Сама эта пропаганда несет функцию позиционного наступления, то есть подчеркивания дистанции между учителями рядовыми, и учителями, избираемыми чиновниками от просвещения на роль образцовых.)

Блистательный концертно-солирующий стиль прежде всего пленяет проверяющих, которые присутствуют на уроке не в качестве учеников, а в качестве зрителей. И как зрителям, поведение учителя им очень нравится. По своему впечатлению об учителе они судят и о детях, заочно приписывая им все достоинства, продемонстрированные самим учителем перед классом. Но дети на уроке в основном тоже были зрителями, и если испытали интерес, то тоже зрительский. Однако известно, что увидеть, как кто-то мастерски выполняет кулбит через голову — еще не значит научиться его делать самому.

В отличие от некоторых методистов педагоги-труженики не склонны безоговорочно принимать зрительский интерес учеников на уроках-концертах. Потребительский характер такого интереса, относительная бездеятельность зрителей-учеников, направленность на повторение, копирование демонстрируемого образца настораживает наиболее чутких учителей. Но из-за неотработанности соответствующей терминологии в педагогике (в которой пристальное внимание к поведению как учителя, так и ученика всегда провозглашалось, но не разрабатывалось, чему и служит доказательством неотработанность терминологического аппарата) их попытки высказать свое критическое отношение к злоупотреблению на уроке зрительским интересом учеников выливаются в слова, тождественные тем, которыми горе-учителя оправдывают свое безделье!

Если же урок вызывает у учеников интерес созидательный, связанный с их собственной поисковой, творческой, производящей активностью, то такого интереса при всей педагогической чуткости, осторожности или подозрительности опасаться не приходится. Чем меньше будет серых, скучных уроков и чем больше будет уроков, вызывающих у детей деловой интерес, тем лучше! Чем больше и качественнее будут трудиться сами педагоги, тем быстрее исчезнет нелепое противопоставление ученического труда ученическому интересу. Да, труд и трудности могут не вызывать интереса, но это не значит, что интерес возникнет при бездельи и отсутствии всяких препятствий. При деловом подходе без труда и трудностей интерес не может возникнуть, но для того, чтобы он возник, требуется профессионализм и личное творчество учителя. И тогда его воспитанники в каждом деле будут стараться увидеть интерес, что, безусловно, скажется на стремлении их к качественному выполнению доверенного дела.

В заключение отметим, что измерение нашего поведения только по двум параметрам — «инициативность» и «дело—позиция» — еще не охватывает всего многообразия вариантов общения, возникающих как в быту, так и в школе. Читателю еще предстоит знакомство с параметром, связанным с соотношением интересов общающихся, то есть с параметром «дружественность — враждебность». И «разнос», и «лесть», о которых шла речь в этой главе, могут быть как враждебными, так и дружественными. И каждому из этих вариантов соответствует свое специфическое поведение в свой специфический результат воздействия на партнера. То, как человек пользуется инициативой, также зависит от его представлений о совпадении интересов партнера со своими (то есть представлений о дружественности) или их противоположности (то есть представлений о враждебности).

Знакомство с остальными параметрами будет неизбежно дополнять понимание параметров предыдущих, что поможет читателям использовать их в своей работе более уверенно и результативно.

Г л а в а п я т я

Дружественность и враждебность.

Интересы учителя и учеников

Возникновение дружественного поведения детей на уроке

Дружественности свойственно поведение свободное, то есть смелое или легкое использование инициативы. И такое поведение возникает, когда ребенок уверен, что его интересы совпадают с интересами окружающих его детей. В малой группе друзей и близких приятелей, связанных совместными играми, знаниями, общим опытом и тайнами, у ребенка такая уверенность устойчива³². Но она часто не сохраняется (впрочем, так же, как и у большинства взрослых), когда ребенок попадает в окружение малознакомых сверстников, да еще в условиях, создаваемых учителем.

Для детей привлекательны ситуации совместного поиска, совместно пробуемых действий. Но войти в такие ситуации с новым или большим числом действующих лиц им обычно трудно из-за отсутствия доверия к этим лицам. Искусство учителя и заключается в том, чтобы помочь детям безболезненно и благополучно преодолеть «барьер» недоверия, помочь им обрести естественность, раскрепощенность поведения, произвольную инициативность при общении — другими словами, приобрести внешнюю и внутреннюю дружественность, позволяющую совершать совместные дела.

Если детей в классе просто предоставить самим себе, то их поведение быстро станет раскрепощенным. И произойдет это в результате спонтанного деления класса на ранее сформировавшиеся малые группки, каждая из которых займется чем-то своим. Учителя часто недооценивают или даже пренебрегают значением общения детей в таких малых группках. Некоторые педагоги считают, что у детей на уроке интересы в основном пустые и посторонние: поболтать да пошутушкаться с друзьями. А вот учительские интересы, напротив, связаны с изучением детьми нового (как правило, «сложного») материала, с формированием у них нужных навыков и тренировкой необходимых умений. Но такое представление об антагонизме учительских и детских интересов и намерений неизбежно вносит в поведение взрослого более или менее явный оттенок недружественности, который, чутко улавливаясь детьми, укрепляет их внутренний барьер, мешающий войти в отношения совместного (коллективного) дружественно-делового поиска. А уж после того, как этот барьер укрепится, преодолеть его удается в классе считанным единицам.

В результате организуемая учителем деятельность класса становится коллективной только формально и не приносит радости не только детям, но и организовавшему ее учителю. Нужно быть очень извращенным (или профессионально испорченным) человеком, чтобы от такой работы получать истинное удовлетворение или гордиться ею. К счастью, подобная патология, хотя и встречается среди учителей и воспитателей, но не очень часто и не в крайних степенях.

Можно предположить, что если учитель откажется от своих профессиональных обязанностей и интересов, то и разность между его и детскими интересами, приводящая к враждебным оттенкам в поведении, вообще исчезнет, и у детей начнется самая что ни на есть счастливая и радостная жизнь. Но все практики хорошо знают, что это далеко не так. Вместо ожидаемого детского счастья и радости в подобных случаях мы встречаем общую скуку и апатию.

Выход один — соединять то, что кажется несоединимым: интерес детей к новой *деятельной совместности* с их же стремлением от нее защититься, замыкаясь в комфортной, неформальной маленькой группке.

Искусство начинается тогда, когда неожиданным способом соединяется несоединимое и простым и легким оказывается то, что представлялось невозможным или очень трудным. Это относится ко всем искусствам, в том числе и к искусству педагогики. И у каждого педагога были моменты, когда его работа становилась подлинным искусством. Мы надеемся, что воспитатели и учителя по ходу чтения некоторых наших примеров, советов

³² См.: Шульшенко Е.Е. Обучение письму и чтению / НИИ ДВ АПН СССР. - М., 1988. - С. 18.

вновь и вновь будут вспоминать свои удачи, свой опыт в искусстве педагогики и все больше и больше укрепляться в нем. А «измерение» поведения теми или иными параметрами поможет им этот опыт и импровизационно-типологически воспроизводить, и периодически расширять.

Известно, что с точки зрения стандартного уклада современной школы многие формы свободного, дружественного поведения детей расцениваются как малоприемлемые или даже недопустимые. Поэтому, хотя учителя и желают, чтобы на их уроках была деловитая, дружественная атмосфера общения, — их пугает подготовительный период, ни время которого дети через свое воле постепенно нарабатывают эту атмосферу. Многим учителям хотелось бы подучить результат сразу, не напрягая своего терпения, не переделывая себя и свою манеру ведения урока, не переступая сложившуюся банальность представления о школьной дисциплинированности. Читатель наверняка хорошо представляет себе, насколько непривычно учителю (даже начинающему, у которого, казалось бы, еще не наработаны ортодоксально-дидактические стереотипы) переживать вольные проявления детей, насколько он оказывается неподготовленным к возникающей и укрепляющейся дружественности в классе. Учитель теряет — теряет спокойствие, уверенность в себе, доверие к детям. Он непроизвольно, как утопающий за соломинку, хватается за иллюзорно спасительную враждебность (недружественность) и становится строгим — отбирает инициативу («своеволие») у детей для того, чтобы поставить их на место (режиссер бы сказал: для *позиционного контрнаступления*). Здесь можно вспомнить именно такую реакцию студентки-практикантки на свой пробный урок по стихотворению Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы» (стр. 98). И тем не менее все больше и больше учителей (особенно воспитателей) начинают понимать ценность и необходимость для обучаемых «смутного» переходного периода. Особенно после того, как вкусят его живительной силы сами! На проводимых нами семинарских занятиях по социо-игровой педагогике (являющейся модификацией *драмогерменевтики* — см. стр. 309—310) личное проживание подобных ситуаций побуждает некоторых педагогов, не мешкая, начинать у себя в классе собственные педагогические поиски в этом направлении.

У педагогов, оказывающихся на практических семинарах в роли обучающихся, внутренняя уверенность в дружественности окружавших, конечно же, не сохраняется. Поэтому многим из них становится, как детям, неловко отвечать на вопросы (особенно на те, ответы на которые им хорошо известны), выполнять какие-то задания. Неловко даже просто выйти на глазах у всех к доске. Конечно, умом все они понимают, что вокруг, кажется, не враги. Но на их поведение такое понимание влияет лишь незначительно. Они ничего не могут поделать с собой и способны соблюдать лишь формально доброжелательный этикет. В их поведении и отдаленно не возникает подлинной дружественности с ее раскованностью и неотъемлемым правом на открытую, чистосердечную улыбку (особенно после учебной неудачи).

Для лучшего вхождения читателя в ситуацию возникновения и укрепления дружественного поведения детей на уроке мы решили познакомить его с той частью семинарского занятия для воспитателей, где начинается та самая лесенка, которая и приводит их (участников семинара) к доверительности и дружественности по отношению друг к другу. Отмечаем, что описываемый ниже фрагмент импровизировался по замыслу, впервые возникшему в работе со школьниками и позже апробированному со студентами, с учителями — слушателями курсов повышения квалификации и даже с детьми дошкольного возраста.

Двадцать шесть воспитателей сидят на стульях в общем полукруге и натужно улыбаются, маскируя скованность, ощущение неловкости и дискомфорта. Ведущий сообщает, что сейчас они будут разведчиками. Для этого нужно связаться с кем-нибудь глазами — глаза в глаза, и тогда связавшиеся будут друг для друга разведчиками. А разведчики — это те, кто делают все быстро, точно и скрытно. Поэтому связываться нужно без слов, кивков, жестов руками. По сигналу ведущего: «Свяжитесь с разведчиком!» — слушательницы ищут глазами «разведчиков».

Связываются не все. Но ведущий не собирается карать, предварительно выясняя, кто именно не выполнил задание и по какой причине (а причины могут быть разными, в том числе и уважительными — например, плохое зрение). Спустя секунд десять он уже подает новый сигнал:

— Кто без разведчика, встаньте!

Поднимается несколько воспитателей. Ведущий продолжает:

— Тому, кто стоит: свяжитесь глазами с одним из стоящих! Когда найдете друг друга и убедитесь в этом, — одновременно, парой садитесь и не теряйте связь глазами.

Число стоящих тает. Наконец все сидят.

— После слов «приготовились, пожалуйста» — я буду вслух считать до семи, а вы за это время поменяетесь со своим разведчиком местами, пожав друг другу руку. И на сегодняшнем занятии вы будете друг для друга разведчиком №1. Приготовились... Пожалуйста!

Люди срываются со своих мест (одно из проявлений мышечного зажима), бросаются к своему разведчику, жмут руку и спешат на его место. Шум, гам, хохот. Двое пытаются занять один и тот же стул и никак не могут разобраться, чей же разведчик сидел на этом стуле. А в другом конце полукруга начинается выяснение, кто чей разведчик. Оказывается, двое смотрели на одного и того же человека, хотя сам он смотрел, разумеется, только на одного из них. Как было уже отмечено, не все связались с разведчиком: кто-то (а такие бывают всегда, как среди детей, так и среди взрослых участников семинара) остался сидеть на месте. Оставшиеся (их оказалось трое), конечно, рассчитывали пересидеть задание незамеченными. Но обнаружилось, что на фоне общего увлеченного движения оставаться неподвижным на стуле — слишком заметно, да к тому же и досадно: всем весело, а ты, как сова, сидишь в одиночестве и глазами хлопаешь.

Ведущий уже досчитал до семи, а некоторые горе-разведчики все еще никак не займут места и не закончат выяснения. Это вызывает (новую волну непроизвольного и добродушного хохота. Лед тронулся — налицо первые признаки неформального, дружественного поведения.

Совместное выполнение задания, одновременное быстрое движение всех присутствующих — казалось бы, все это для взрослых такие Пустяки, которые ничего не могут прибавить к уговорам чувствовать себя свободно, к умным речам ведущего о том, что все люди братья и сестры, что все присутствующие — педагоги, и поэтому бояться и стесняться друг друга не стоит. Но, тем не менее, подобные «пустяки» оказываются гораздо эффективнее проповедей и уговоров.

На новом месте у слушательниц легче возникает новое самочувствие. Если их не пересадить — одновременно и всех, под каким-нибудь правдоподобным предлогом, — то прежнее место (режиссер бы сказал: прежняя мизансцена) постоянно будет напоминать им о первоначальном стеснении, которое поэтому преодолено бы еще очень не скоро.

Свою лепту в изменение самочувствия внесла и скорость упражнения, исподволь задаваемая ведущим. Сначала растянутым, интригующим произнесением слова: «ПРИ-ГОТО-О...ВИЛИ-И...-СЬ», — сменив-И и и мся затем громким, отчетливым и кратким: «ПОЖА-ЛУЙСТА!» Увлечясь скоростью помог воспитателям и счет ведущего (до семи), и его собственная мобилизованность, азарт. Мышечные зажимы делают движения судорожными. Но на фоне всеобщего стремления к скорости эта судорожность становится незаметной и перестает заботить каждого из участников. Если чья-то судорожность и будет кем-то замечена, то она приписывается стремлению быть первым или не опоздать, то есть воспринимается скорее как «плюс» (наличие сильного стремления), а не «минус» (отсутствие пластичности). Все в комплексе (куда, помимо перечисленного, входит, например, и добровольная случайность в выборе своего разведчика) помогает каждому участнику ненадолго отвлечься от своего чувства стеснения. А оказавшись на новом месте, участники и вовсе начинают забывать о нем. Но это только начало возникновения (восстановления) доверия к окружающим (к их мнению о себе) и к себе среди них, только начало формирования у каждого из присутствующих на занятии личной ситуативной установки на человеческую «общность интересов», проявляющуюся в дружественности поведения.

Ведущий же, не давая остыть впечатлениям, сохраняет прежний темп:

— Связались с новым, вторым, разведчиком. И через несколько секунд:

Встали, кто без разведчика.

Теперь уже встают все, кто не успел найти нового разведчика. Они, стоя, «связываются» и попарно садятся. Ведущий нет-нет да и налом нит, что разведчики работают скрытно — без кивков, без слов, без рук, — а то «контрразведка их быстро обнаружит».

— А теперь помашите с места своему второму разведчику рукой и быстро свяжитесь с третьим разведчиком... Встали, кто без разведчика... Когда свяжетесь, — одновременно садитесь... Пока я буду опять считать до семи, вы поменяетесь местами с третьим разведчиком, по пути узнав, на каком этаже он живет. ПРИ-ГОТО-О...-ВИ-ЛИ-И...-СЬ...

«Слабонервные» разведчики уже вскочили со своих стульев. А эту только и ждал ведущий, все смелее и смелее беря на себя роль контрразведчика и выполняя ее с юмором, все больше отвлекая присутствующих от их стеснения:

— Куда? Плохая выдержка у ваших разведчиков!

Но вот наконец прозвучал долгожданный сигнал «пожалуйста!», после которого ведущий размеренно считает до семи. Опять столпотворение. Шум. Но на этот раз всем удастся все сделать вовремя.

Ведущий ходит по полукругу. Тот человек, к которому он подходит, встает и одновременно встает его третий «разведчик». Они сообщают услышанные этажи. И, конечно

же, опять ко всеобщему удовольствию как слушающих, так и отвечающих не обходится без веселых недоразумений.

Атмосфера доверия укрепляется. Каждый чувствует (в большей или меньшей степени) свою причастность к общему интересу. Когда обучающиеся находятся в таком состоянии, то им не составляет труда преодолеть внутренний барьер, стоящий на пути к включению в совместный деловой поиск.

Выше мы писали, что учителя часто недооценивают значение общения детей в малых группах (3—6 человек) и не используют его. Хотя именно в таких группах наиболее естественно и быстро появляется дружественное поведение (возникает представление об общности интересов).

Работа в малых группах приносит радость и пользу детям даже в таких делах, которые традиционно считаются индивидуальными и выполняются детьми чаще всего в одиночку. Например, рисование.

Рисование как индивидуальная форма деятельности не представляет проблемы, когда рисующий доверяет себе, своей руке, глазу, чувству композиции, цвета. Но когда это качество в ситуации не сохранено, то рисовать, — а тем более учиться рисовать — мучительно. В классе всегда есть дети, которые любят рисовать, и дети, которые не любят, не доверяют себе в этой деятельности, не доверяют реакции предполагаемых зрителей. Такие дети оказываются обделенными радостью рисования. И их тем больше, чем старше возраст. Особенно много таких обделенных среди взрослых. В том числе и среди педагогов. Их много и среди воспитателей и учителей начальных классов, которые в педучилищах или в педвузах проходили обязательный курс рисования (возможно, ставший для некоторых последней каплей, переполнившей чашу недоверия себе в рисовании).

Опишем ситуацию, в которой форма проведения занятия, направившая на развитие и укрепление дружественного поведения, сказывается во всем, в том числе и в освобождении от недоверия к себе в рисовании. Для описания мы опять выбрали ситуацию на семинарском занятии со взрослыми как наиболее яркую и, возможно, близкую для читателя. Но на этом семинаре состав занимающихся был уже смешанным: воспитатели подготовительных групп детского сада работали вместе с учителями начальных классов.

В начале занятия была выполнена серия игровых заданий «Разведчики». Задания давались в варианте, несколько отличающемся от вышеописанного, но для дальнейшего изложения нам важно отметить только то, что у каждого из присутствующих по ходу их выполнения появилось так же по три «разведчика». Как читатель теперь уже хорошо себе представляет, между «разведчиками» установилась некая ситуационная эмоционально-положительная связь, и первичное доверие ко всем окружающим стало вытеснять невольную настороженность, сковывающую и мышцы, и разум, и душу присутствующих.

После серии заданий «Разведчики» ведущий высыпал на пол карточки. Каждая карточка была двусторонней. Фото-открытки с изображением животных (собака, кенгуру, еж, белка, кошка), пейзажей (лес, луг, деревня, мост через ручей, берег реки), букетов (полевые цветы, розы, гладиолусы, гербера) были разрезаны на четыре равные части. Разные фрагменты из разных открыток были в произвольном порядке попарно склеены тыльными сторонами. Получились неповторяющиеся двусторонние карточки. Если в карточках можно было найти одинаковые (повторяющиеся) фрагменты, то только на одной стороне, фрагменты же на другой обязательно были разными.

После того, как каждый участник поднял с пола понравившуюся карточку и вернулся на стул в полукруг, ведущий предложил хорошенько рассмотреть карточку и запомнить ее, сделав для памяти шпаргалку — в своей тетради схематично или, если получится, подробно зарисовать свою карточку.

Через минуту рисования шпаргалки (большинство учителей зарисовали фрагменты своей карточки очень схематично, поэтому времени им понадобилось меньше отведенного) ведущий попросил быстренько вспомнить второго разведчика и опять связаться с ним глазами. Те, кто не смог сразу припомнить, с кем же это ему было интересно в предыдущей части занятия и кто из них разведчик первый, а кто второй третий, — вставали (как предложил им ведущий) и, уже глядя на стоящих и «переговариваясь» с ними глазами, вспоминали второго партнера, связывались с ним глазами и одновременно парой сиделись.

— А теперь сядьте так, чтобы второй «разведчик» был вашим соседом в полукруге. Все дружно встали и начали рассаживаться. Затем в каждой паре один партнер брал карточку у другого и задавал ему по два *каверзных* вопроса о каждом из фрагментов его карточки проверяя цепкость его памяти. Отвечающий мог пользоваться шпаргалкой. Чтобы вопросы были действительно каверзными, спрашивающему приходилось очень внимательно рассматривать оба фрагмента чужой карточки. И в это время он невольно сравнивал эту внимательность с тем как он запоминал и зарисовывал фрагменты своей карточки.

Вопросы часто действительно озадачивали проверяемых: «Сколько перекладин в пещерах мосточка на вашем фрагменте?» Или: «Что нарисовано на той части вазы, которая

попала во фрагмент?» Конечно, ответы в шпаргалках найти было невозможно, настолько они были сделаны схематично и неточно (после этих вопросов многие проверяемые, получив свою карточку и заново разглядев ее, стали быстренько, по собственной инициативе, изготавливать новую шпаргалку, которая, несмотря на спешку — ведь теперь нужно меняться ролями и из проверяемого становиться проверяющим — все же получалась явно более качественной).

Когда разведчики поменялись ролями и отвечающие стали спрашивающими, то «уровень каверзости» вопросов повысился, что, как ни странно, сделало общение в каждой паре еще более радостным. Возможно, это происходило и оттого, что неожиданный, каверзный вопрос заставлял отвечающего «напрячь свою память», то есть погрузиться в себя, возвращаясь в своем воображении назад, в момент разглядывания и зарисовывания карточки и как бы пытаясь по-новому рассмотреть ее. И даже если при этом правильный ответ не получался, — само «погружение» и ощущение себя, своих возможностей или открывающаяся перспектива этих возможностей, попутное «всплытие» каких-то деталей, запечатлевшихся в памяти вопреки тому, что первоначально им не было придано никакого значения, — уже это радовало отвечающего. И он в какой-то степени чувствовал благодарность разведчику, задающему каверзные вопросы, за доставленную радость самопознания, а невольное предположение о том, что разведчик к нему относится достаточно доверительно, получало все новые подтверждения.

У детей все эти же процессы протекают, как правило, более ярко и слитно, что со стороны может восприниматься как обычный азарт в обычном детском стремлении поболтать, поспорить и оспорить. Внимательное Проживание взрослыми подобных ситуаций теперь поможет им с уважением относиться к этим самым обычным стремлениям детей.

Итак, самостоятельное попарное общение помогло даже взрослым укрепляться в собственных представлениях о взаимной общности интересов, расширять и углублять их. Поэтому само общение становилось все более свободно-спокойным, доброжелательным, а в некоторых парах возвысилось до подлинных дружеских отношений, сохранившихся и после занятий, и продолжавшихся даже после окончания семинара.

Для общей атмосферы было важно и то, что все задания выполнялись одновременно всеми парами, каждая из которых работала самостоятельно и без всякого контроля. Ведущему, конечно же, хотелось узнать, какие вопросы задают «разведчики» друг другу, над чем кто-то хохочет, о чем кто-то спорит. А вдруг какая-то пара не поняла задание и делает не то, что нужно? Хорошо, если они обратятся за дополнительными разъяснениями к ведущему, а если нет? А вдруг кто-то задает такие интересные вопросы, что их стоило бы послушать всем присутствующим (и поучиться)?

Эти и другие подобные соблазны, хорошо знакомые многим воспитателям и учителям, посещали и ведущего. Но он четко держался тактики доверия. Если усадить всех лицом к доске и выставить там пару «спрашивающий—отвечающий», то такое расположение (в театральной терминологии — мизансцена) только затруднит всем работу. Среди детей чаще, чем среди взрослых, встречаются те, кто даже в таких экстремальных условиях может сохранять смелость (не путать с естественностью!). Так не приводит ли частая и не совсем естественная тренировка изредка встречающейся у детей смелости к появлению у них нахальства и даже наглости? А ведь именно такая тренировка и заложена в наших стандартных школьных опросах у доски.

Для психологии ребенка свойственна недифференцированная оценка. Услышанную от воспитателя или учителя конкретную оценку выполненного дела ребенок склонен отнести ко всему своему представлению о том, как педагог к нему относится. Ребенок услышал «плохо» — и ему уже представляется, что взрослый думает о нем, как о плохом ребенке. Поэтому дети огорчаются и обижаются, не соглашаясь с оценкой. Положа руку на сердце, взрослым пора признаться, что они в своей жизни обижаются часто почти по тем же самым причинам. В отличие же от наивных детей они умеют не только скрывать обиду и смиряться, но и ловко избегать таких ситуаций, когда кто-то из посторонних начинает без их добровольного согласия прилюдно оценивать результаты выполненных ими дел, ставя под угрозу комфортность представления проверяемого о мнении присутствующих о нем как о человеке в целом. Когда детей по списку вызывают для проверки к доске, то, согласитесь, такую ситуацию, как правило, нельзя назвать добровольным согласием на оценивание результатов.

Когда же работа идет в парах, а еще лучше — в малых группах (3—6 человек), вместо вынужденного опасения последствий от оценки учителя-ведущего появляется добровольное ожидание мнения знакомого сверстника. А его мнение воспринимается уже как возможное, допустимое, рабочее, промежуточно-необходимое. То есть тот, кого оценивают, уже не отождествляет в своих представлениях эту оценку с предполагаемым мнением других о нем. Отсюда и работа в парах (со взрослыми) и в малых группах (с детьми) начинает восприниматься как увлекательные совместные поисковые действия, не таящие в себе опасности обиды.

Но такое отношение друг к другу, возникающее при работе в малой группе (или, как в описываемом случае — в паре), в условиях стандартной мизансцены «у доски» быстро исчезает. Поэтому ведущий семинарского занятия чувствовал, что как бы хорошо ни работали участники семинара в парах, как бы ему ни хотелось, чтобы все присутствующие услышали произносимые в парах вопросы и ответы, — использование прилюдной мизансцены «у доски» в данной ситуации недопустимо. Поддаться искушению — значит разрушить работу пары, задавить нарабатывающуюся дружественность и в результате выставить на всеобщее обозрение совсем не то, о чем мечталось. Искушение на то и искушение, чтобы провоцировать в погоне за мнимой выгодой потерю реальных преимуществ.

Устоять перед искушениями ведущему помогал замысел, по которому одна форма работы сменялась другой, подкрепляющей предыдущую. Поэтому ему некогда было сожалеть о временной замкнутости работы пар. Впереди ожидалось и знакомство каждой пары с результатами работы других, и ситуационно-добровольное демонстрирование каждой парой своих результатов всем присутствующим. Но до этого еще предстояло «дожить», переходя с импровизационной естественностью от одной намеченной работы к другой, сохраняя единство организации, направленной на развитие и укрепление дружественности между обучающимися.

После «проверки памяти» каждый из присутствующих сдал карточку, нашел *третьего* разведчика и обменялся с ним тетрадами, в которых были нарисованы шпаргалки по фрагментам. Ведущий отослал всех к дальней стене и попросил отвернуться. А сам в это время разбросал карточки по всему классу.

Теперь каждому участнику нужно было по чужой шпаргалке найти соответствующую карточку. Даже взрослым после парной работы на одном месте это задание показалось забавным, и все с удовольствием стали бродить по классу, отыскивая карточки, переворачивая их, сличая со шпаргалкой, консультируясь у третьего разведчика (хозяина шпаргалки), помогая друг другу дополнительными объяснениями своих соображений в тетрадях.

Все заняты делом. Думать о себе, своей скованности и своем отношении к возможному мнению других некогда. В движениях появляется (оживает) естественная пластичность, грация спокойной свободы. Отношение с партнером («третьим разведчиком») также отличается спокойствием. Та хрупкая эмоционально-положительная связь, которая возникла в начале занятия при выполнении цикла «Разведчики» («связались глазами друг с другом»), теперь, в середине занятия; с одной стороны, позволяет начать общение с «третьим» партнером сразу как со старым знакомым, то есть свободно и спокойно, с другой стороны, в ходе такого общения эта хрупкая эмоционально-положительная связь постепенно укрепляется, делая поведение все более и более дружественным.

В развитии и укреплении дружественного типа общения с третьим партнером сыграло свою роль и предыдущее задание. Во время «проверки памяти» были как бы заново увидены многие детали на фрагментах карточки; по-новому была оценена изготовленная шпаргалка (как помнит читатель, мы отметили, что некоторые слушатели пожелали ее «по-тихому» переделать и даже успели это осуществить). Поэтому материал для взаимных консультаций, деловой помощи, понимания друг друга с полуслова у них уже оказался накопленным.

Когда все карточки были найдены, и слушатели попарно уселись опять в полукруг (теперь уже рядом с тем, с кем шло взаимное отыскивание нужных карточек), ведущий попросил каждую пару положить две карточки так, чтобы изображения на них не совпадали и вообще были бы из разных открыток.

На середину же класса, на пол, ведущий в это время кладет стопку больших листов ватмана, цветные школьные мелки, разноцветные восковые грифели и предлагает каждой паре нарисовать какую-то общую картину. В ней помимо всего прочего обязательно должно быть использовано то, что изображено на двух фрагментах тех карточек, которые лежат перед ними. Пары разбирают листы, набирают мелки, устраиваются где-нибудь на полу и, обсуждая задумки, начинают рисовать, помогая друг другу. Мелков не очень много, поэтому, поработав одним мелком, его тут же нужно вернуть в центр класса, то есть «лишний раз прогуляться» — такая разминка на занятии благотворно действует на общение, особенно детей. В советах же методистов часто подразумевается лишение детей этого удовольствия.

Характерная ситуация в начальных классах: помочь раздать материал для работы учительница разрешает только любимой ученице или примерному ученику, тогда как другие в это время должны сидеть за партами, скромно сложив ручки перед собой, в душе или завидуя любимчикам, или принимая их за роботов. Такой порядок, конечно же, не способствует укреплению и развитию дружественности общения ни между учениками, ни между классом и учительницей.

Итак, все пары занялись рисованием. Ведущий курсирует между листами. Подбадривает начавших. Сочувствует сомневающимся в возможности соединить несоединимое. Чрезмерную увлеченность выдумыванием и обсуждением идеи-замысла направляет на

поиск доступного воплощения. На листах начинают постепенно появляться фантастические и реалистические, пейзажные и сюжетные, правдоподобные и условные изображения.

Пара рисующих, объединяя два фото-фрагмента (лесная поляна и гладиолусы) решила изобразить полянку в лесу, а на ней зайчика с букетом гладиолусов. По ходу работы ведется разговор:

—А у меня заяц никогда не получится, — говорит одна.

—Да нет, это легко, узнать можно будет, — возражает вторая и начинает рисовать зайца.

—Вот здесь лучше сделать вот так, — поправляет первая.

—А говорила, что не умеешь зайцев рисовать. (Смеется). Конечно, так лучше.

—Вот здесь место пустое. Что бы нарисовать?

—Может быть, какие-нибудь цветочки?

—А давай избушку?

—На курьих ножках?

—А у тебя курьи ножки получатся?

—Сейчас посмотрим. (Рисует). Кажется, похоже. Получается, что заяц пришел поздравлять бабу-Ягу.

—С трехсотлетием! Давай только курьи ножки другого цвета сделаем.

—Я принесу. (Встает с колен и идет за мелком другого цвета).

Слушательницы ползают вокруг листов. Бегают в центр класса менять «инструменты». Смотрят на свои «полотна» издали, заглядывают в чужие, перенимают понравившиеся приемы. Каждый ощущает равенство всех участников задания в интересе, в увлечении. Задача изобразить что-то на листе ни у кого не вызывает возражений, отказов. Страх нет, как будто вовсе не было.

После того, как фрагмент был изображен в шпаргалке, а при проверке памяти внесены какие-то уточнения, после того, как все убедились что вне зависимости от их умения рисовать другой человек может найти соответствующую карточку по изготовленной ими шпаргалке, после того, как предшествующая разминка («разведчики», «хождения», «разговоры») укрепила и расширила зону комфортного спокойствия, свободного проявления инициативы в совместном деле, уверенности во взаимной дружественности при общении друг с другом — после всего этого как бы само собой у присутствующих возникает доверие к Собственной руке. Взрослые с удивлением и восторгом знакомятся со своими возможностями, о которых многие и не подозревали.

Когда работа над рисунком заканчивается, то авторы относят его в Центр комнаты и укладывают на полу. После этого «отдыхают».

Возникает достаточно необычное для стандартной дидактики зрелище. Внешне «отдыхающая» пара мало чем отличается от работающих. Правда, если «работающие» все еще колдуют над ватманами, ползая на коленях, то «отдыхающие», как правило, располагаются на стульях. Но по мобилизованности друг к другу они от работающих пар не отстают. Темы общения у «отдыхающих» разные, но все они не бытовые (разве что за редким исключением). Идет интенсивный обмен мнениями и о прочувствованном на занятии, возникавших в их личной педагогической работе, и о проблемах, и о своем новом понимании прежних планов на будущее.

Подобные обсуждения в минуты отдыха возникают на семинарах обязательно. Ведь ведущий предлагал им только разные формы заданий, не объясняя целей, задач, последовательности и их методического смысла. Но по ходу выполнения участникам стала открываться некая «педагогическая» взаимосвязь происходящего и переживаемого, причем открываться всем по-своему. И каждому хотелось эту связь в разговоре со своим партнером-очевидцем проверить и утвердиться в своих догадках. Интенсивность и деловитость общения «отдыхающих» пар показывает и то, что участникам есть чем поделиться, и то, что чувство комфортной общности стало расширяться, захватив профессиональные интересы.

В разговорах начинают появляться вопросы, мысли, проблемы, соображения, на высказывание которых раньше многие из присутствующих просто не отваживались. А сейчас эти высказывания возникают без опаски и как бы сами собой, и они понятны как слушающему, так и самому говорящему. И тот и другой, с интересом воспринимая их, если нужно, легко дополняет, уточняет или расширяет возникающими практическими соображениями.

Наконец, все работы закончены. В центре класса образуется разноцветный «ковёр» из рисунков. Увлеченные предложением ведущего, все, обступая «ковёр», медленно движутся по кругу, с любопытством рассматривая рисунки. Слышны одобрения, восторги, выяснения авторства, спонтанные обмены мнениями. Рисунки всегда получаются действительно очень интересные.

Казалось бы, ведущему на этом можно ставить точку, но в его сегодняшние планы входит еще большее укрепление и расширение достигнутого присутствующими приятия друг друга. Теперь каждая пара, взяв в руки свой лист, решает, какой паре она может доверить свой рисунок для возможного улучшения.

Те, кто во время общего движения по кругу установил авторство понравившегося рисунка, — довольно быстро и с явным удовольствием передают свой лист установленной авторской паре, после чего с любопытством ждут, кто же доверит им свою работу для улучшения. Решимость первых подхватывают менее решительные, менее расторопные, замешкавшимся же парам приходит на помощь ведущий. Он сводит их друг с другом, чем несколько облегчает для них выход из возникшей растерянности от выбора. (При работе же с детьми важно, чтобы помощь ведущего не превращалась в обычный учительский диктат; если какая-то пара или даже большинство пар не решились доверить свою работу другим для улучшения, то ведущему с таким решением рабочих пар следует согласиться и оставить авторов в покое; у учеников, понаблюдавших даже со стороны за развитием событий и результатами, в следующий раз возникнет больше доверия к остальным участникам, и они уже без проблем включатся в выбор).

Опять все располагаются на полу и приступают к рисованию. Темпо-ритм работы теперь другой. Чтобы действительно улучшить чужой рисунок, приходится приглядеться и к нему, и к своим техническим возможностям. То, что рисунок «для улучшения» передавался в руки новой пары самими авторами (а не ведущим или по его собственному усмотрению), требует от пары более ответственного отношения к заданию. (Как правило, среди детей момент «приглядывания» протекает более ярко, хотя заканчивается гораздо быстрее, чем среди взрослых.)

В каждой композиции действительно появляются улучшения. В более удачных эти улучшения минимальны. Удивительно, но факт — неоднократно предлагая разным аудиториям это задание, мы еще ни разу не встречали явного ухудшения первоначальных рисунков! Типы улучшений, используемых как детьми, так и взрослыми, очень разнообразны. Наиболее часто встречаются: добавление фона (брусочек цветного мела, положенный плашмя на бумагу, легко дает на большой поверхности листа ровную и нежную тонировку); добавление деталей (цветов — на лугу, или ветвей и листьев — на дереве, или деталей одежды на персонаже); введение новых цветовых решений и введение новых персонажей. А из усовершенствований экзотических вспоминаются такие, как текстовые дополнения (стихотворные и прозаические). Очень часто улучшения существенно изменяют сюжет или стиль изображения; рисунок из сказочно-бытового становится волшебнo-фантастическим (или наоборот), из плоскостного — объемным.

Улучшения занимают меньше времени, чем предыдущее задание. Закончив работу, каждая пара самостоятельно находит для улучшенной картины место на стене и способ прикрепления (с помощью кнопок, иголок, липкой ленты, жвачки и т.д.). Стены класса быстро преобразуются, и тогда начинается «экскурсия».

Все присутствующие обходят картины. У каждой работы ее первоначальные авторы делятся со зрителями своими впечатлениями о доработках и улучшениях (что было, — что добавилось; что хотели, — что видят сейчас и т.д.) и ставят диагноз: улучшилась картина или нет.

Подобный «анализ» выполняют на обычных уроках сами учителя. Это связано не только с их дидактической нетерпеливостью и назидательной прямолинейностью, но и с тем, что большинство учеников не рвется использовать инициативу в таких целях. Речь же тех, кто пытается высказывать свои соображения, сразу становится косноязычной.

Поэтому учителю приходится подводить итог самому. При этом его чаще всего не интересует, нужны ли эти итоги ученикам, поэтому педагог подводит итоги хотя и вслух, но все же сам для себя, следуя когда-то усвоенному дидактическому шаблону³³. Однако необходимость использовать шаблоны исчезает, если всей предшествующей работой среди учащихся была создана ситуационная атмосфера дружелюбия. Тогда они легко и с удовольствием начинают как высказывать свое мнение (которое по ходу его изложения начинает по «цепной реакции» аргументироваться, расширяться и углубляться, оформляясь все более стройной грамматикой), так и заинтересованно выслушивать других. Атмосфера дружелюбия всегда вызывает у участников представления о доброжелательных слушающих, которым что-то рассказывать — одно удовольствие. А появление представлений о таких слушающих дает возможность каждому проявиться и как выск

³³ Заметим, что дидактические шаблоны очень часто являются преградой на пути объединения интересов обучаемых и обучающих, на пути развития и укрепления дружелюбия как друг к другу, так и ко всем в целом. Подробнее об этом — в следующем очерке.

в а ю щ е м у с я . Когда ученики из проверяемых учителем ответчиков становятся друг для друга слушающе-высказывающимися, косноязычие исчезает. Его место занимает неожиданное совершенное владение родным языком — ученики начинают вольно рассуждать друг с другом на заинтересовавшую всех тему.

Во время обмена впечатлениями и в детской, и во взрослой аудитории нам редко приходилось встречать пары, которые не хотели признавать улучшений в своей картине. Когда же это случалось, то ведущий, конечно же, не мешал такой паре упорствовать и не спешил ни высказывать свое мнение, ни, тем более, читать нравоучения. Истина и так уже становилась видна окружающим — а это самое главное. Создается своеобразная атмосфера всепонимания, и присутствующие с сочувствием относятся к упорному нежеланию первоначальных авторов признавать очевидные для всех остальных улучшения. Такое сочувствие лучше всего воспитывает (или, как говорят некоторые учителя — перевоспитывает) как упорствующих, так и самих сочувствующих.

После «экскурсии» ведущий предлагает авторам написать отзывы в тетрадях тех, кто улучшал их рисунок. Присутствующие всегда сразу подхватывают это предложение. Отметим, что почерк, которым пишут такие отзывы, и у детей, и у взрослых всегда становится более понятным или красивым. У взрослых чаще, чем у детей, появляются дополнительные украшения: рамочки, цветочки, звездочки.

В описанном занятии при желании можно выделить разные этапы: срисовывание, рисование с использованием заданных фрагментов, дорисовывание. Но они сами по себе не были для ведущего занятием педагога самоцелью. Появление этих этапов было вызвано стремлением ведущего к установлению и развитию дружественности в поведении присутствующих через укрепление личных произвольных представлений каждого о соответствующем отношении к нему окружающих, представлений об общем единении. Рисование являлось всего лишь материалом, предлогом для осуществления работы над дружественностью учащихся. Учились они именно этому, хотя попутно, как это часто бывает в жизни, научились и многому другому. Как-то на семинаре слушательница после одного из подобных занятий не удержалась и на следующий день специально подошла к ведущему, чтобы поделиться своим открытием: она, оказывается, умеет рисовать! До занятия она была твердо убеждена в прямо противоположном. А тут вдруг увидела, что у нее может получаться то, что нравится и ей самой, и окружающим.

Любой учебный предмет, любая программная тема может рассматриваться учителем не как самоцель, а как своеобразный материал, предлог для развития учащимися своих взаимоотношений, представлений и о себе, и о других, и о предполагаемых мнениях других о себе, и о связях всего этого между собой. Тогда обучение из «принудилки» становится удовольствием и радостью.

Как-то в Смоленске мы провели импровизированный опрос студентов последнего курса пединститута и педучилища о самых радостных воспоминаниях, связанных со школой. Чаще всего в качестве радостного события в школе вспоминалось ее окончание — выпускной вечер или последний день перед летними или зимними каникулами. Гораздо реже — первое сентября в первом классе или начало учебного года после каникул. Но часто вспоминались мероприятия внешкольные (походы, туристические поездки по городам) и внеклассные (огоньки, вечера, КВНы). И только у двух студенток (из более ста опрошенных) радостные воспоминания были связаны непосредственно с учебным процессом. На вопрос: что вы, как учитель, планируете делать, чтобы ваши ученики чувствовали, что попали в «школу радости», — большинство отвечали: устраивать вечера, походы, огоньки. И всего лишь трое ответили, что постараются сделать уроки интересными, то есть сделать жизнь детей на самих уроках радостной. Если представление о «школе радости» у большинства будущих учителей связывается с проведением внешкольных и внеклассных мероприятий, то это свидетельствует, что и сама подготовка педагогов с этой радостью не была связана, и студенты если и испытывали удовольствие, то не от обучения и не в стенах учебной аудитории.

«А когда нам этой ерундой (то есть радостью) заниматься?» — возражают преподаватели этих студентов. — «Ведь у нас времени не хватает. У нас очень большая программа, трудные темы. И постоянно отвлекаться на создание студентам радости мы не можем. Времени просто жалко». «А тратить время на мало кому нужный ритуал — мы можем? И тратить на это жизнь не только свою, но и чужую — нам не жалко?» — можем парировать мы.

Казалось бы, зачем на чтении, рисовании, физике учителю занимался проблемами общения, поведения? Для этого можно ввести особый предмет — например, этику. И, как мы знаем, попытки ввести пику и в институтах, и в старших, средних, младших классах общеобразовательной школы регулярно предпринимаются. Но всякий раз практика показы-

ваит безжизненность этой затеи. Когда проблемы живого общения отсекаются от изучения каждого программного предмета или темы в самостоятельный предмет или тему, то страдает и общение, и поучение.

В жизни всегда можно разглядеть многоликую диалектичность. И один из ликов диалектичности живого обучения связан с отношением учителя к учебной теме как к предложению для приобщения к чему-то высшему, непреходящему, общечеловеческому. Тогда обучение становится искусством, помогающим детям жить полноценно и насыщенно.

Начиная разговор о дружественности, мы ушли от того, чего обычно ожидает читатель прежде всего — описания проявлений дружественного поведения учителя, и сделали акцент на дружественности среди самих обучающихся. Объясняется это тем, что простое описание проявлений дружественности педагога может для читателя оказаться медвежьей услугой, так как при прямом использовании (клишировании) подобных приемов в своей работе учитель рано или поздно, но почувствовал бы, что они не дают желаемого эффекта. А дело в том, что диалектичность жизни способна самозащититься, когда нечто неживое пытается рядиться в ее одежды и выдавать себя за живое. В результате этой самозащиты все «наряды» только подчеркивают изначальную безжизненность.

«Наवेशивание» учителем на себя (свое поведение) чужеродной доброжелательности³⁴ делает его поведение особо враждебным, и ученики это улавливают очень чутко. И наоборот, оттенки враждебности, раздраженности партнером, ситуационной занятости не его (их), а сугубо своими интересами и проблемами — иногда быстро убеждают учеников как раз в дружественности такого учителя, и в своем диагнозе они, как правило, очень точны. Известно же, что некоторых строгих учителей дети любят.

Об этом и о других закономерностях и загадках нашего поведения, известных в актерском и режиссерском искусстве, пойдет речь в следующих очерках главы. И чтобы настроить читателя на диалектико-объемное понимание, мы начали разговор не с тех случаев, когда ученики чувствуют дружественность учителя, а с ситуаций, когда учащимся становится видна и осязаема дружественность их собственная.

Изменчивые лики стихийной враждебности в школе

Каждый первоклассник, переступая в сентябре порог школы, с любопытством и готовностью ждет от нее чего-то неведомого, заранее веря, что это неведомое будет интересным и добрым. За время же многолетнего обучения в школе это любопытство и готовность почему-то неизбежно исчезают, а на смену им приходят и равнодушие, и недоверие, и порой даже ненависть.

Хорошо известно, что ученики начальных классов почти поголовно преданно любят своих учителей. Но к концу начального этапа обучения от этой преданности мало что остается. В средних же и старших классах безразличие к предложениям учителя, зароненное в первые три-четыре года обучения, укрепляется и развивается (за редким исключением) до отношений явно не преданных и отнюдь недружественных. И эта закономерность с подозрительным постоянством повторяется из года в год почти в каждой школе. Что же отталкивает значительное число школьников от нас, учителей, и почему их позитивное отношение к нам меняется на негативное или безразличное?

Педагоги-исследователи предлагали и предлагают разные ответы на этот вопрос. Часто причину изменения отношения школьников к учебе и учителям исследователи связывают и с неизбежными возрастными изменениями учащихся, и с влиянием семейного и внешкольного окружения, и с индивидуальными особенностями характера школьников или учителей (которые, конечно же, иногда могут быть и не очень внимательны, и не очень находчивы, и не очень сдержанны)³⁵.

³⁴ То есть такой доброжелательности, которая для учеников не подтверждается реальной общностью интересов и возникновением у них чувства комфорта, спокойствия, свободы.

³⁵ Данные о зависимости различных проявлений агрессивности подростков (физической, косвенной, вербальной и неагрессивности) от пола, возраста и социального положения семьи см.: Семенов Л. Н. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. // Мир психологии и психология в мире. — 1994. — № 0 (октябрь-декабрь). — С.57–63.

Приводимые данные позволяют автору сделать, например, вывод, что наименее агрессивны подростки из среды торговых работников, а наиболее — из семей сельских механизаторов.

Режиссура и театральнo-исполнительская теория действия, направляя наше внимание на особенности поведения людей и помогая ориентироваться в типах этих особенностей, открывает нам свой «поведенческий» вариант ответа о причинах смены явно дружественного отношения первоклассников к учительнице и учению на явно недостаточно дружественное отношение у значительного числа учеников к концу третьего (четвертого) класса.

При наблюдении за поведением учителя и учеников (и младшего, и среднего, и старшего школьного возраста) прежде всего бросается в глаза то, что в школе проявления враждебности (особенно в мелочах) необязательно связаны с отдельной индивидуальностью или характером того или иного взрослого или ребенка. Враждебность в школе — это слепая стихия, время от времени то там, то тут захлестывающая то взрослого, то ребенка помимо их воли.

Ребенок, впервые попадающий в школу, ждет от встречи с ней чего угодно, но, как правило, не враждебности — по крайней мере, от учителей. Хотя именно они невольными проявлениями враждебности в мелочах своего поведения освящают и узаконивают в глазах учеников многообразные формы школьной враждебности, включая школьную «дедовщину».

В теории режиссуры *дружественностью* называется такое поведение общающегося человека, в котором присутствуют нюансы, мелкие (и даже мельчайшие) действия, связанные с внутренней уверенностью человека в какой-то общности его интересов с интересами партнера (партнеров). Чем больше уверенность в общности, тем ярче в поведении признаки дружественности. *Враждебностью же* называется поведение, основывающееся на «слепой уверенности» человека в противонаправленности, антагонизме своих интересов интересам того, с кем он общается — уверенности, беспричинной по большому счету.

В жизни у каждого человека умение считывать враждебные или дружественные признаки поведения окружающих людей доведено до безотчетного автоматизма, что дает нам возможность очень быстро и не задумываясь определять по поведению окружающих степень совпадения, общности их интересов с нашими собственными. По мере освоения родного языка овладевают этой способностью и дети.

Соотношение интересов учителей и учащихся с идейно-педагогической точки зрения рассматривается вполне однозначно: их интересы хотя и могут не совпадать, но, тем не менее, противоречия не являются антагонистическими. Поэтому педагогическая идеология все проявления бытования враждебности относит к частным случаям (то есть к исключениям) и для борьбы с ними предлагает известные нам призывы-заклинания. Они, конечно, помогают, но, как показывает практика, в узком диапазоне.

Теперь посмотрим на соотношение интересов учителей и учеников глазами самих учеников, сидящих за партами и владеющих (еще с дошкольного возраста) способностью невольно «считывать» интересы взрослого с его поведения и примерять его интересы к своим.

У доски отвечает ученик. Нашими вздохами, нетерпеливостью мы невольно демонстрируем свое отношение к нему как к ученику слабому, бесперспективному. Это хорошо видит и сам отвечающий, и его друзья по классу, которые с такой учительской демонстрацией мнения о способностях отвечающего могут быть не согласны, и к тому же не заинтересованы в нашей публичной учительской откровенности. Привычность же для нас такого поведения может восприниматься ими как проявление глубины расхождения между их ученическими и нашими, учительскими мнениями и интересами.

У доски отвечает другой ученик. Теперь мы невольно предались скучающему унынию (или заполнению журнала). И, дождавшись конца ответа, равнодушно ставим тройку или четверку в журнал, даже не задумываясь, как это может быть воспринято учеником и его товарищами. Вспомним, а как мы воспринимаем равнодушную реакцию окружающих (и особенно друзей) на наши попытки или выпутаться из неприятного переплета, или доказать свою правоту, или косноязычно изложить что-то, нами понятое (или так до конца и не понятое)? Безусловно, мы сами такое равнодушие воспринимаем как проявление недружественности, пытаясь определить, насколько эта «дружественность случайна или закономерна.

Расхождение или общность в интересах читаются детьми во всем: в том, перебиваем ли мы их или нет; если перебиваем, то когда и как (каким тоном); радуемся ли мы вместе с ними, или, наоборот, то, что радует их, нас огорчает.

Через нашу учительскую реакцию процесс недружественного размежевания детей в классе часто стимулируется. Одного учительница вызывает с тяжелым от безнадежности вздохом: «Попробует ответить Вова Д.» Другого — с саркастическим покачиванием головы: «Ты можешь сказать что-нибудь по этому поводу?». Она как бы подсказывает им, что

они оба — «одного поля ягоды». Тогда как третьего учительница почти всегда вызывает зазывно-интригующим и звонким голосом: «Слушаем Сашу О.!»

Ежедневное восприятие подобных мелочей приводит многих детей сначала к стойкому ощущению недостаточной дружественности по отношению к себе, потом и к уверенности в том, что их ученически-человеческие цели и интересы чужды нашим, учительским. Обучение становится для них обузой. Школа же превращается в остров, на котором покинутые дети-робинзоны ищут себе Пятницу и воюют с другими Робинзонами, видя в них ничтожных или кровожадных туземцев. Стихия враждебности начинает все чаще и чаще входить в их жизнь и определять ее.

Недружественность, непреднамеренно запущенная нами самими или кем-то из наших коллег, бумерангом возвращается к нам же. Как всегда, ведомые благими педагогическими намерениями, мы все чаще начинаем наткаться на глухую стену холодного безразличия учеников, и тогда все чаще стихия захлестывает нас, и мы закикливаемся на представлениях об антагонизме своих и детских устремлений.

Поэтому достаточно часто можно увидеть и услышать учительский «диалог», в котором в ученика мечутся молнии злости, бушует ярость и торжествует насилие. А «силовые» приемы, унижение, требование покорности — все это применяют в общении не с другом, а с тем, кого скорее можно назвать врагом. При этом мы, находясь «в сердцах», всегда твердо уверены, что добровольно этот «не-друг» навстречу не пойдет, просьбу не выполнит, поручение не примет и т.д., и т.п. Нередко подобное отношение к ребенку у взрослого возникает даже после первого непослушания. Учителя-«бездельники» особенно легко (почти автоматически) переходят к средствам враждебного воздействия.

Стойкая деловая инициатива учителей-«тружеников» также не застрахована от стихии враждебности. Враждебные оттенки в их поведении менее экспрессивны, но зато могут быть более методичными. Учитель строго требует беспрекословного подчинения, обычно у такого учителя вырабатывается система наказаний, достаточно чувствительных для детей. Деловитость такого учителя приносит свои плоды — изучаемый на его уроках предмет будет освоен каждым учеником. Но только единицы (так называемые сильные, дисциплинированные) смогут полюбить эту область знаний. Большинство же учеников отвращается от предмета изучения, так как процесс его освоения навсегда свяжется у них с отрицательными переживаниями от испытанного насилия, принуждения, страха наказания. Все это происходит от стихийного и всем привычного недружественно-высокомерного представления некоторых из нас о незначительности личных интересов и устремлений ученика.

Размышляя о мере дружественности в общении между нами и учениками, нам всегда следует помнить, что и у них по этому поводу всегда существует свое мнение. И как это ни странно, мы далеко не всегда осознаем ту нашу враждебность, которую периодически ощущают, видят и знают наши воспитанники.

Мы настойчиво используем театральные термины «борьба» вместо более привычного и распространенного в педагогике слова «общение». Очень показательны то, что учителя первое время с трудом принимают этот термин. В нем им видится признание или даже провозглашение фатальной враждебности и состязательности, которые, хотя и повсеместно наблюдаются в разных ситуациях общения учителей с учениками, но чаще всего в педагогической среде умалчиваются, в отличие от среды ученической. Поэтому для того, чтобы разобраться с фатальной враждебностью, якобы шлейфом тянущейся за предлагаемым нами театральным термином, рассмотрим целесообразность использования термина «борьба» на «нейтральной» деятельности, а именно — на игре, выбираемой свободными участниками произвольно.

Абсолютному большинству игр, захватывающих участвующих в них партнеров, свойственна явная состязательность, то или иное противостояние. Если в этих играх не будет партнеров-противников, между которыми завязывается борьба открытая, честная (то есть по определенным правилам, принятым добровольно всеми участниками), то сама игра исчезнет. Но наличие противников в игре к враждебности не приводит. И несмотря на слушающиеся (особенно в детском возрасте) обиды проигравшего (или проигравшей команды), после игры оба партнера (или обе команды) остаются довольны участием в игре и ищут новых возможностей для ее повторения.

Теперь сравним желание участников игры еще и еще раз в нее окунуться с отношением участников, например, открытого урока к его проведению. На нем, казалось бы, враждебности не было, как не было и открытой борьбы. Это могут засвидетельствовать все приглашенные на открытый урок педагоги. Так вот, в большинстве случаев ни ученики, ни сам учитель после открытого урока не мечтают как можно скорее провести его вновь.

Читатель нам может возразить, что на открытом уроке показывается работа, а игру с работой сравнивать не стоит — это слишком разные вещи. Но ведь в любой работе можно увидеть своеобразное противостояние (например, «замысла» с материалом), так же, как

можно припомнить и такую работу, которая вызывает у выполнившего ее работника, помимо прочего, и желание повторить ее еще раз. Для разных людей и работы такие будут разными. А значит, причина не в самой работе, как и не в самой игре или открытом уроке, — а в тех интересах, которые при этом или учитываются, или нет.

Что же мешает в той или иной работе, в том или ином уроке учитывать интересы учеников? В ответ от педагогов можно иногда услышать — отсутствие соответствующих интересов у детей. Как только подобная мысль овладевает нами, то появляется представление о противостоянии наших педагогических интересов интересам ученическим, немедленно и явно сказывающееся на нашем поведении.

Но педагогика не может строиться на отсутствии нужных интересов, она сразу разваливается. Поэтому нам, учителям, в установлении столь необходимой дружественности, общности интересов с детьми мешает примитивизм в понимании своих педагогических прав и своих педагогических интересов.

Например, каждого из нас всегда подстерегает простенькая мысль: «Я сказал, а он (она) не выполнил (выполнила). Да как он (она) смеет? Ну я ему (ей) сейчас покажу! Сколько же можно терпеть?» И мы «показываем» — ставим его (ее) перед всем классом, записываем в дневник, вызываем родителей, оставляем после уроков, в качестве наказания лишаем какого-то поощрения (возможно, кстати, заслуженного) и т.д. и т.п. Совсем разгневаны мы бываем, когда, несмотря на наши предупреждения, ученик совершает предвидимый нами «нежелательный» поступок. А мы-то столько «усилий» потратили: и на уроке уделяли ему особое внимание, и после уроков по-хорошему объясняли, и даже незаслуженно (в качестве аванса или взятки) раз-другой похвалили, — а он сбежал с дежурства! Вывод — надо встать в дверях и не выпускать из класса.

В подобной (время от времени всех нас захлестывающей) логике сквозит примитивное недомыслие в понимании педагогических прав. Недомыслие заключается в барственной претензии на послушание! барственном расчете на то, что дети должны *сами собой* воспитываться, неукоснительно выполняя наши педагогические предписания! Педагогика оказывается сведенной к примитивной раздаче предписаний порядка: порядка в обучении, порядка в поведении. При этом у многих педагогов возникает невольное разделение — «они» и «я». Автоматически с языка начинают срывать словосочетания «я им покажу!», «они должны!...», а в голову лезть соответствующие этой позиции поощрения, наказания, оценки, средства воздействия. И здравый смысл нам начинает изменять все больше и больше. «Ослепнув», мы уже не задаемся вопросом: если они и должны, то почему именно мне и именно сейчас? Абсолютизация своих учительских прав становится для нас априорной, и, окрыленные ею, мы, находясь при исполнении своих служебных обязанностей, отважно вступаем со слабым учеником в борьбу (отнюдь не честную, как в свободно выбранной игре), оттачивая свою доблестную настойчивость. (Видимо, не случайно девочина в армии сопровождается выражениями, заимствованными из педагогики: «проучить салага», «научить уму-разуму».)

В посещающем нас желании добиться от ученика выполнения требований именно моих и именно сейчас, помимо всего прочего, примитивное понимание педагогических прав усугубляется примитивным пониманием педагогических интересов. Педагогические интересы и цели оказываются подозрительно «близкими». Как будто, если ученик именно сейчас выполнит наше столь упрямое требование — то наступит полный триумф педагогики, после которого она сможет заснуть спокойно.

Обманчивая достижимость близких «педагогических» интересов (целей) связана с узостью нашего взгляда как на собственные интересы и цели, так и на интересы и цели детей.

Желание детей двигаться, увлеченно играть, самостоятельно трудиться, участвовать в общем деле — прекрасные цели, которые взрослым следует разделять с ними, точнее, принять к исполнению, помочь подыскать или придумать какой-то способ (форму) для их осуществления. Тогда взрослый становится нужен детям. И у него появляется возможность способствовать расширению, усложнению и обогащению целей и интересов своих воспитанников.

Но, как известно, наш взгляд время от времени сужают шоры недоразумений. Тогда нам вдруг кажется, что желание детей подвигаться в корне противоречит нашим высоким и благородным педагогическим целям. И мы начинаем воспринимать это детское желание только как отсутствие «нужных желаний», как досаждение нам баловством и непослушанием. Такое сужение наших представлений об интересах детей неизбежно сопровождается появлением у нас позиции, в той или иной степени враждебной детству.

Поэтому перед каждым заданием или упражнением педагогу полезно задуматься: в чьих же интересах оно задается и осуществляется? И если оно реализует только «педагогические» цели взрослого и не учитывает, не реализует, не опирается на уже сложившиеся интересы самих учащихся (в их возрастной, индивидуальной и коллективной специфике), то его выполнение неизбежно сопровождается элементом насилия. И уже именно этот

элемент насилия определяет тот или иной педагогический эффект (который точнее было бы назвать педагогическим дефектом). Если же сиюсекундный характер интересов и устремлений детей используется учителем максимально и ему удастся на этой базе вернуть познавательную деятельность, то дети и «учат себя» (учатся) и «воспитывают себя» (воспитываются) как бы незаметно, без всякого ощущения насилия.

Мы освободимся от узости представлений о педагогических профессиональных обязанностях, если начнем в любых ситуациях подбирать дело в интересах детей и создавать условия для того, чтобы, выполняя это дело с удовольствием, дети приобретали знания и учили себя всему комплексу учебно-воспитательных навыков и умений. Мы освободимся от узости представлений, если, начав работать в таком стиле, будем неустанно совершенствоваться, не поддаваясь возможной стихийной враждебности администрации и коллег и не теряясь от завихрений дружественности ошалевших учеников.

Учитель с широким взглядом на интересы как свои, так и ребенка, всегда обнаружит в них хоть какую-нибудь общность. И тогда он спокойно (то есть деловито и дружественно) встретит отказ ученика от порученного дела и его каприз, и ошибки, и прочие проявления его настроения, самочувствия, характера. Понятно, что все детские оплошности, погрешности, баловство *не могут* являться *досадными, нежелательными* препятствиями на пути достижения взрослым человеком — учителем — своего профессионального счастья, так как именно за преодоление, сглаживание, освобождение ребенка от них педагогический труд ценится в обществе. Поэтому отношение взрослого к ошибкам и шалостям детей (воспитанников) является показателем и того, что обычно называется «любовью к детям» и того, что называется педагогическим призванием.

В предыдущем очерке мы показали, что представление об общности интересов *естественным* образом выражается в характерных чертах и особенностях поведения — в дружественности! Растущее поколение благодарно и легко откликается на всякую! живую заинтересованность, внимание и дружественность, даже] малую. Разные варианты представлений учителей об общности (и! разности) интересов или самой возможности этой общности по«| рождают многообразие дружественного и враждебного поведения с учениками.

Один педагог и не прикидывается «старшим братом» — он, не таясь, ведет себя, как враг, узурпатор, дрессировщик. Другой, хоть и| имеет с детьми общий интерес, но всего лишь в том, чтобы без хлопот, не напрягаясь, провести общее время занятия — соответственно, и поведение его носит черты легкого дружественного флирта. Третий обслуживает интересы детей, опекая их и по-простецки подчиняясь их желаниям.

В четвертой главе мы рассматривали особенности любовно-позиционного и концертно-солирующего стиля в педагогике. К сказанному добавим: представление педагога о том, что он такой умный, хороший, благородный, порядочный, образованный, красивый или даже неотразимый и во всем достаточный человек, обычно приводит его к позиции человека, претендующего не только на уважение, но и на обязательную любовь со стороны учеников. М.Ю.Лермонтов писал, что в любви подставляет щеку для поцелуя первым тот, кто себя очень уважает. И нередко самозабвенное самоуважение учителя завораживает окружающих, и они предпринимают разного рода усилия, чтобы войти к нему в доверие и поцеловать «подставленную щеку». Некоторые ученики ценят, подобно фанатичным влюбленным, оказанное им доверие, в ответ стремясь и выполнить все задания, и предугадать желания такого учителя. Свои взрослые и благородные интересы этот учитель держит, как планку, достичь которой жаждут замороженные ученики и тем самым развиваются, самоусовершенствуются, приобретают знания, умения, хорошие привычки.

Можно ли сказать, что все здесь происходит в интересах детей? Да. Но едва ли в этом процессе интересы детей главенствуют. Дети только подчиняют — добровольно — свои детские интересы интересам любимого и уважаемого взрослого. В его же руках сосредотачивается реальная сила, которую он употребляет, к сожалению, не всегда бескорыстно и не всегда в максимально полезном для учеников направлении. К тому же при таком стиле работы учитель всегда оставляет без внимания часть самых слабых, неуверенных, скромных и трудно контактирующих детей.

Н«> всех педагогов устраивает любовно-позиционный стиль, и они ищут' (находя или нет) индивидуальный оптимальный стиль общения детьми, в котором было бы достигнуто и равноправное, и равномерное чередование взрослых и детских интересов. Причем взрослые и дети обычно явно ощущают, когда не их интересы доминируют, призывая себе на

помощь терпение и уступчивость³⁶. На уроке педагог, работающий в таком стиле, чутко заботится о переключении интересов детей, добиваясь того, что на каком-то этапе учебного занятия интересы его и детей начинают совпадать.

Важно учесть, что совпадение интересов детей и взрослого не может быть полным и постоянным. Совпадение (общность) возникает локально, хотя, повторяясь, оно формирует у детей устойчивое представление об общей дружественности старшего. Такое представление о дружественности не ущемляет самостоятельности и обособленности целей и интересов ребенка.

Друг в одном деле не всегда является другом в каком-то другом. Бывает, что во время урока кто-то из учеников своим поведением начинает мешать уже наладившейся совместной учебной работе одноклассников. Тогда переключение учителя с позиции «друга» на позицию «не-друга» по отношению к этому ученику обычно несет естественно позитивную воздействующую силу. При этом представления о дружественности учителя у учеников (в том числе и у виновника) только укрепляются.

Использовать враждебность категорически нельзя только в том случае, если «безобразие» совершает ученик, почему-то сам стоящий на враждебной позиции к учителю. В этом случае от педагога требуется абсолютная и безукоризненная дружественность. Ни на йоту нельзя усиливать озлобление ребенка против взрослых, его уверенность, его представление, что взрослые (педагог) — враги (враг).

Случается, что ребенок неожиданно начинает самыми резкими и недопустимыми выходками испытывать прочность нашей к нему дружественности, как бы стремясь лишний раз убедиться в ее надежности для того, чтобы более уверенно рассчитывать и полагаться на нее в будущем. Подчеркнем, что только дружественность испытываете! таким своеобразным способом, но никак не враждебность.

В ходе такой «закалки» педагогу приходится на деле (а именно — стойкостью проявлений дружественности в своем поведении доказывать этому «трудному» ученику его безопасность участия работе. Но обычно дети (и большие, и маленькие) легко, быстро и чутко реагируют на общий дружественный тон работы, и, прочитав ней добрую инициативу (см. главу 3), они не спешат испытывать ее на прочность своим непослушанием.

Установки учителей на враждебность или дружественность ярко проявляются в поощрении и наказании. Эти две акции давно уже определены как способы коррекции прав и обязанностей воспитанника воспитывающим. Последний либо расширяет права учеников, либо увеличивает их обязанности, либо сужает и уменьшает и то, и другое. Все эти процедуры целесообразно осуществлять всегда с позиции дружественности, так, чтобы воспитанник ощущал по всем мелочам поведения взрослого, что все делается в его, детских интересах (ощущал, а не просто слышал от самого взрослого). Особенно важно это по отношению к наказаниям: «Встань и постой 5 минут», «Дай мне эту игрушку, которая мешает тебе заниматься», «Положи дневник на стол», «Работай один», «Пересядь», «Я забираю у тебя книгу» и т.д. и т.п., — может звучать и враждебно (да еще как способ унижить, самому возвеличиваясь), а может звучать и по-деловому дружественно, например, с тяжелым искренним вздохом сочувствия, так как один вынужден делать другому неприятность, но в его же интересах.

Враждебный тон, нотка антагонизма всегда сильно воздействует на фоне предыдущей дружественности и при условии, что тот, на кого воздействуют, сам стремится к дружественности. Дети и взрослые бывают по-разному чувствительны к ноткам враждебности. На одних каждая такая нота действует сильно и положительно, на других сильно и отрицательно, на третьих почти не действует. Когда мы говорим «положительно» или «отрицательно», то имеем в виду соответствие или несоответствие цели, которую поставил перед собой тот, кто ждал эффекта от примененного средства воздействия.

Педагогический опыт показывает, что на натуры эгоистические враждебный тон оказывает озлобляющее действие, на альтруистов — огорчающее и побуждающее к заглаживанию своей вины. Ребенок же, выращиваемый в атмосфере враждебности, относится без всякого переживания к средствам антагонистического педагогического воздействия, и вызвать отклик в его душе способна только твердая и верная дружественность.

Повторим, что дружественность и враждебность, как и вообще те в поведении педагога, четко видны в мелочах совершаемых действий; огорчился (или обрадовался) ли он

³⁶ Отметим, что учитель — «старший друг» — разбираясь по просьбе ученика в создавшейся вокруг него конфликтной ситуации, призывает обычно к прощению и добру только самого ученика. Детей легче уговорить не обижаться на папу, маму, другого учителя: «Пойми, им так тяжело, они так устают». Убедить в этом же взрослых (пап, мам, конфликтующую учительницу-коллегу) гораздо труднее! У нас — у взрослых — иногда оказывается меньше доброжелательности, терпения и скромности.

вместе с воспитанником; помог ли в трудное мгновение; был ли внимателен, покоен; не изменила ли ему вера в то, что перед ним (педагогом) хороший человек (ученик). Уважение к личности ученика, интерес к его самобытности и вера в его добрые намерения проявляются в добром (покойном взгляде и готовности слушать ученика, в отзывчивости на его заботы и трудности).

Как специальную педагогическую задачу следует оговорить цель формирования дружного ученического коллектива. Поскольку читатель теперь подробно ознакомлен с нашей точкой зрения на причину дружелюбности как на единение интересов, мы можем сформулировать правило объединения детей в коллектив: включение их в общее дело, то есть обнаружение общей для всех цели. На этот счет существует древний педагогический совет: никогда не делай замечание всем участникам беспорядка, а только одному. Устраивая проработку всему классу или его части, учителя часто невольно помогают детям объединяться в плохих делах.

Туристический поход может быть первым шагом к сплочению коллектива. Если в классе затеяли ставить спектакль, может быть в нем скоро родится дружный коллектив. Общие дела ведут к сплочению, если удастся занять ими всех.

И как тут не вернуться к странной ситуации: в школе у всех детей, казалось бы, есть общее дело — учиться, но оно почти никогда не объединяет детей в коллектив. Вероятно, требуется прямо-таки революционная перестройка всех дидактических представлений для того, чтобы процесс научения стал делом, объединяющим учеников. Может быть, потребуется пересмотреть и цели, и содержание, и методы обучения для детей от 5 до 15 лет, оставив для старшего возраста индивидуалистические формы общего или специализированного образования под консультативным присмотром квалифицированного специалиста.

И в заключение попросим читателя вспомнить учебники по педагогике и методике, припомнить планы и отчеты по воспитательной работе, восстановить в памяти образцовые планы уроков, подготовленные согласно дидактическим и методическим требованиям, до сих пор существующим. Автоматически начинают мелькать в памяти то умственное развитие, то нравственное, трудовое или физическое воспитание, то тренировка памяти, то усвоение норм поведения и т.д. и т.п. Но вот целостной картины, единого образа из этих педагогических фрагментов не возникает.

И это не случайно, так как большая часть официальной педагогической литературы и привычных педагогических ожиданий (требований) построены так, что действие их можно сравнить с работой циркулярной пилы. Подобно ей, они расчленяют будущую целостную жизнь ученика или коллектива учеников в стенах класса на дискретные кусочки, которые затем педагогической теорией именуется то целями, то задачами, то результатами, то средствами, а то и еще как-нибудь.

Казалось бы, что такая вивисекция могла быть придумана только равнодушно-враждебным чиновником от просвещения. Но ее распространенность заставляет задуматься более глубоко. Ведь большинство учителей в своей работе невольно оказываются на позициях полного отстранения от живых учеников и их общения между собой. Из-за того, что «циркулярные» формы планирования, отчетности и специализации привычны и никого не удивляют, мы, учителя, ежедневно уподобляемся или рискуем уподобиться бездушным чиновникам, от которых сами же стонем.

Но «членение», переполюющее педагогику, все-таки возникло не случайно и не по злой воле. Деление знаний на дискретные единицы вызвано естественным для людей стремлением разобраться в накопленном и систематизировать его. Расчленение целостного образа жизни ребенка³⁷ свидетельствует как о самом стремлении взрослого (педагога) разобраться, так и о том, что он находится всего лишь на одном из начальных этапов долгого пути. Конечный пункт — воссоздание (уже на основе понимания) этого целостного и живого образа. Тогда педагогическая наука трансформируется в педагогическое искусство. Но случается, что, начав путь, взрослый (педагог), быстро притомившись, тут же делает привал, который, затягиваясь, продолжается потом чуть ли не всю профессиональную жизнь. По мере того как в сознании педагога стремление к идеальному результату — воссозданию целостности — меркнет и забывается, дискретные номенклатурные единицы обретают для него все большую фундаментальность и упорядоченность, а разнообразные педагогические классификации все увереннее вытесняют неуловимо-призрачную и

³⁷ Сейчас инерцию сохранить пусть в чем-то наивный, но все же целостный образ жизни ребенка можно встретить в семейной педагогике; но и она, ориентируясь на отголоски рекомендаций ортодоксальной педагогики, нет-нет да начинает мечтать об избавлении (ставшей уже уникальной) целостности своего взгляда на ребенка.

интуитивно-кустарную педагогическую системность. И сам педагог (конечно же, незаметным для себя образом) становится все большим и большим бюрократом.

Конечно, предъявление бюрократических мерок и критериев к уроку: где тут у Вас осуществлялось обучение? где развитие? где воспитание? — ставит дисциплинированного учителя (особенно начинающего) в безвыходное положение. Ему приходится игнорировать реальных учеников, укрепляя в себе и в них чувство отвращения к уроку.

Зашоренность того, кто готовит решения, постановления, программы и иную регламентацию нашего педагогического труда, переходит и на того, кто в соответствии с этой регламентацией работает. И мы перестаем замечать, что учебные программы и методики по существу своему являются для нас рассадником запретов, так как предписание того, что на таком-то уроке ученик (и учитель) должен думать, о чем вспоминать, что делать — одновременно является запретом думать и вспоминать обо всем остальном, запретом делать все иное. И учителя, засучив рукава, стремятся даже к досрочному насаждению всех этих запретов. Ученики же на такую зашоренность учителей программами и методиками в свою очередь отвечают в диапазоне от досады до ненависти. Таким образом стихия школьной враждебности получает столь необходимую поддержку со стороны дидактики.

Спасти от этого наваждения можно, отказавшись от лишней регламентации. Как показывает практика, учителю начальной и средней школы вполне достаточно руководствоваться годовыми этапами жизни ребенка. Вся промежуточная регламентация является всего лишь чьей-то субъективной вариацией. Вариацией возможной, но не единственной, и если первоначально даже живой и симпатичной, но, тем не менее, не универсальной. Когда же эта вариация, расчлененно-зацементированная буквой предписания, спускается «всем и всюду» для повторения, то, как в восточной сказке, на месте привлекательного юноши-победителя оказывается многоголовое чудовище, парализующее всех исторгаемыми запретами.

Но смельчаки, отважившиеся приглядеться к этому страшному чудовищу, вскоре замечают, что размеры его не превышают тараканьих. А со временем это становится очевидным даже самой робкой душе. И если при встрече очередного спущенного «сверху» чудовища вовремя вспомнить, что оно всего лишь педагогическая галлюцинация, вызванная излишеством мелкой, дробной регламентации, то у нас может освободиться время, силы и разум для спокойной работы с детьми и кропотливого поиска собственного понимания идеальной системной целостности и всеохватывающего единства.

Дружественность и враждебность как соотношение интересов партнеров

У любого человека есть определенные представления (мнения) о собственных интересах, целях. По его мнению, среди этих целей есть и отличающие его от других людей, и объединяющие его с ними. Человек бывает занят и теми, и другими, а в зависимости от многих обстоятельств он подчиняет одни другим, даже не осознавая этого. При этом стороннему наблюдателю видно, какие именно цели, интересы и идеалы' данного человека для него осознанно или неосознанно более значительны — те ли, которые объединяют, или те, которые разъединяют его и окружающих³⁸.

Исключительные, катастрофические события (война, стихийные бедствия, политические революции) нередко объединяют людей, казалось бы, не имеющих ничего общего между собой, и разделяют людей, считавших себя близкими друг другу (такие ситуации даны, например, в пьесах «Кориолан» Шекспира, «Потоп» Бергера, «Любовь Яровая» Тренева). Но и несравнимо менее значительные события также объединяют и разъединяют людей, работающих на одном производстве, учащихся в одной группе, членов одной семьи — объединяют и разъединяют даже помимо существовавших у них и, казалось бы, еще существующих представлений, помимо их воли. Одни охотно идут на сближение и легко находят общность целей. Другие, наоборот, склонны по всякому поводу видеть расхождения в целях; они сближаются неохотно и только с немногими. Первые доверчивы, вторые -недоверчивы. Крайне доверчивы дети и такие люди, как, например, князь Мышкин у Достоевского. К наиболее недоверчивым принадлежат такие, как, скажем, Плюшкин в спектакле «Мертвые души», поставленном во МХАТе К.С.Станиславским.

³⁸ Интересный подход к изучению ориентации людей на конфронтационное либо на компромиссное поведение был предложен В.А.Лефевром. См. - Ш ре й дер Ю. А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания // Вопросы философии. - 1990. № 7. - С. 38.

Об Иване Грозном Ключевский писал: «Он был восприимчивее к дурным, чем к добрым впечатлениям; он принадлежал к числу тех недобрых людей, которые скорее и охотнее замечают в других слабости и недостатки, чем дарования или добрые качества. В каждом встречном он прежде всего видел врага. Всего труднее было приобрести его доверие»³⁹.

Ситуационно возникшее субъективное «ощущение» общности интересов своих и партнера может не только быть большим или меньшим, но и разным по происхождению — исходными в нем могут быть и собственные интересы, и интересы партнера.

Дети не только доверчивы, но и эгоистичны; они исходят из своих интересов: в удовлетворении их нужд, по их наивным представлениям, заинтересованы и все окружающие. Так помял эгоизм своей доверчивости юный Иосиф в романе Т. Манна «Иосиф и его братья». Самоотверженные альтруисты (такие, например, как Соня Мармеладова, князь Мышкин), наоборот, исходят из интересов партнера; они видят в его интересах свои собственные. Интересно, что Поль де Кюри седьмую главу своей книги «Борьба с безумием» начинает словами Хемингуэя: «Для хорошего человека всякая неприятность — это расплата за собственный грех»⁴⁰.

Различны и недоверчивые: одни подозревают всякого в обмане, другие склонны сами обманывать простаков, а простака видят в каждом.

При всем возможном разнообразии степеней и обоснованности доверчивости или недоверчивости либо то, либо другое в значительной мере характеризует каждого человека, как свойственная ему склонность (осознаваемая или неосознаваемая им самим). Склонность выражается в том, что одним особые и веские основания нужны для доверия, другим — для недоверия. Едва ли не первого обращения к человеку достаточно, чтобы по его реакции увидеть — доверчив он, приветлив, доброжелателен или нет.

Пока речь идет о пустяках, быть приветливым нетрудно. Доброжелательность в мелочах располагает искать и находить общность и в существенных интересах, если она, разумеется, вообще возможна. Также и всякая мелкая недоверчивость готовит почву для поисков расхождений в значительных интересах.

Глубокое взаимопонимание и единство интересов так же как вражда, ненависть и резко антагонистические отношения, могут возникнуть, как известно, между людьми вопреки их первоначальным представлениям друг о друге. Но дружба начинается с возникновения представлений об общности интересов, а вражда — об их разности. Те и другие представления развиваются, доходят до разных степеней, иногда колеблются и сменяются противоположными.

В борьбе мнений каждый из партнеров исходит из *предварительного представления* либо об общности, либо о противоположности каких-то существенных интересов своих и партнера. В противодействиях партнера можно видеть разность или противоположность интересов, но можно видеть и недоразумение: непонимание партнером его собственных интересов или неверное его представление об интересах второго партнера, его неосведомленность об условиях, в которых оба находятся, его недогадливость, его скромность и т.д.

В борьбе возникает, по выражению А.Ф.Кони, «сложная и в большинстве случаев совершенно произвольная по своему источнику формула действий: «Я думаю, что *он* думает, что я думаю... а потому *надо* поступить *так*, а не иначе»⁴¹. Произвольность этой формулы весьма относительна. «Человек, у которого есть глаза, чтобы видеть, и уши, чтобы слышать, может убедиться, что ни один смертный не может сохранить тайну. Если молчат его губы, он выбалтывает тайну кончиками пальцев: он выдает себя каждой своей порой»⁴². Это утверждение З.Фрейда наиболее практически применимо к субъективным представлениям о соотношении интересов своих и партнера. У каждого такие представления имеются. Но они больше подразумеваются, чем осознаются, и это особенно ясно, когда партнер незнаком или мало знаком.

Пока у человека нет оснований судить о другом, он исходит из представлений о себе самом. Если я добиваюсь чего-то от партнера, то только потому, что подразумеваю существование у него определенных обязанностей и интересов, хотя и не утруждаю себя размышлениями об этом. Даже если я рассчитываю только на доброту, уступчивость партнера, то и тут и подразумеваю в числе существующих у него интересов бескорыстное жела-

³⁹ Ключевский В. Сочинения в 8-ми т.: Т. 2. - М., 1957. - С. 190.

⁴⁰ Кюри П. Борьба с безумием. - М., 1960. — С. 111.

⁴¹ Кони А. Избранные произведения: В 2-х т. I. - М., 1959. - С. 181.

⁴² Цит. по: Уэст Гарри К. Павлов и Фрейд. - М., 1959. - С. 360

ние мне добра. Так, в обращениях к кому-либо и) всякого рода мелкими, пустяковыми делами все же содержатся и более или менее обнаруживаются предварительные представления о том, что именно человек считает само собой разумеющимся, а далее, следовательно, — в чем именно подразумевает он обязанности или интересы партнера.

Преодолевая каждое данное противодействие партнера, борющийся уже учитывает, можно ли ждать, почему и какого именно противодействия с его стороны. В этом предугадывании в первую очередь и сказываются представления о вышестоящих по субординации интересах партнера, а точнее — о соотношении интересов своих и партнера.

Чем проще, ближе цель — тем менее отдаленные и менее важные интересы свои и партнера подразумеваются. Так, скажем, в чисто служебных делах совершенно достаточно представлений о служебных интересах и обязанностях; в торговле достаточно представлений о заинтересованности продающего и покупающего в совершении сделки. А в дипломатических переговорах, например, могут понадобиться представления о соотношении интересов самых отдаленных и самых существенных для каждой стороны. Поэтому в дальновидной политике они тщательно изучаются и взвешиваются.

Поведение, основанное на представлениях об антагонистичности, *противонаправленности* существенных интересов своих и партнера (как правило, подкрепляемых обоснованным или необоснованным предположением таких же представлений у партнера) мы называем *враждебностью*. Поведение, основанное на представлениях о *близости* интересов, об их совпадении, мы называем *дружественностью*. Если враждебность предполагает субъективную уверенность во «взаимности», то дружественность может возникать и существовать и без субъективной уверенности во взаимности представлений партнера и без внешней ответной взаимности в поведении. Поскольку расходиться или сходиться интересы людей могут, в их представлениях, в самых разнообразных степенях, а предполагаемые в партнере представления могут в разной степени соответствовать тем, которыми он на самом деле руководствуется, и, кроме того, в разных случаях могут подразумеваться более или менее значительные для той и другой стороны осознаваемые или неосознаваемые интересы, поэтому и дружественность, и враждебность могут быть большими или меньшими, а каждый случай того и другого своеобразен.

Представления борющихся о соотношениях их интересов и соотношениях их предположений об этом проявляются иногда вполне ясно, но проявления эти бывают противоречивы и даже парадоксальны. Одним из обстоятельств, побуждающих человека преодолевать существующие у него, у партнера или у них обоих представления о враждебности интересов, является его нужда в данный момент в данном партнере. Чем больше эта нужда, тем больше он сам ориентируется на общность интересов и тем меньше признаков враждебности *в его поведении*, как бы ни была она сильна до возникновения этой нужды. Нужда побуждает искать хоть какие-нибудь общие интересы среди ближайших и отвлекает от представлений о противонаправленности отдаленных интересов.

Но и резкая враждебность по поводу совершенно конкретного предмета бывает следствием повышенной уверенности в общности интересов и взаимности представлений. Ссоры между близкими людьми возникают иногда только потому, что от близкого человека представляется неправомерным противодействие даже и в мелочах. У Тацита читаем: «Известно, что чем ближе люди по родству, тем более острое чувство вражды питают они друг к другу»⁴³.

Без преднамеренной маскировки, без всякого притворства враждебность и дружественность выступают то более, то менее ярко на разных этапах борьбы и в разные моменты ее течения в зависимости от претензий борющихся и от того, как практически колеблется в этой борьбе нужда в партнере (зависимость от него).

Человек, *знающий*, что он обращается к тому, кто, по всей вероятности, откажет, иногда начинает свое обращение с повышенной доброжелательности, доверчивости, как бы в расчете на полное единство интересов. Так, вероятно, действует в басне Крылова Волк, очутившись на псарне: «Друзья! К чему весь этот шум? / Я ваш старинный сват и кум, / Пришел мириться к вам...».

Случается и обратное: человек, твердо *уверенный* в совпадении интересов, именно поэтому начинает обращение чуть ли не враждебно, как бы с расчетом на отказ. Так, может быть. Повар в другой басне отчитывает Кота. В таких первых обращениях налицо позиционные наступления: в первом — попытка Волка наладить отношения с врагом (расположить его в свою пользу или хотя бы нейтрализовать), во втором — попытка Повара «поставить на место» друга, провокационно продемонстрировать возникающую по его вине отчужденность. Чтобы получить заверения в близости. Но даже в этих, парадоксальных,

⁴³ Тацит К. *Анналы: История: В 2-х т. Т. 2.* — Л., 1960. — С. 179.

на первый взгляд, случаях действительные представления каждого о соотношении интересов и о предполагаемом мнении партнера об этом же соотношении все-таки обнаружатся: в *повышенной* дружественности одного и в *нарочито откровенной* враждебности другого.

«Прогноз» на будущее во взаимодействиях с каждым данным партнером похож на некоторую инерцию, на выработанный навык ожидания от данного партнера той, а не другой реакции. Ожидание враждебной реакции требует расчета и осмотрительности; предполагаемая дружественность, наоборот, влечет за собой непосредственность и прямоту. Правда, позиционная борьба картину осложняет, но принцип остается неизменным: *осторожность, педантизм, рационализм, разработанность тактики* в борьбе тяготеют к враждебности, а *бездумность, беззаботность, откровенность, даже «беспорядочность» действий* борющегося к дружественности.

Дружественность раскрывает человека, враждебность закрывает его и психически, и физически — телесно. Враждебность мобилизует с некоторым скрытым излишком — запасом на случай нужды в дополнительных усилиях; дружественность обнажает действительную степень заинтересованности — освобождает и облегчает тело. Поэтому при меньшей мобилизованности дружественность проявляется в большей свободе и легкости движений, а враждебность при большей мобилизованности — в скупости и ответственности, точности, лаконичности движений.

Все эти признаки существующих у человека представлений о соотношении интересов и предположений о соотношении этих представлений с представлениями о том же партнера наиболее ясно видны, когда ему приходится общаться (бороться) одновременно с несколькими партнерами: с одними — дружественно, с другими — враждебно, и если ему нет нужды скрывать свои представления о тех и других. Сторонний наблюдатель легко и безошибочно увидит и дружественность, и враждебность как таковые. Они обнаруживаются во всех элементах поведения, иногда — в самых тонких оттенках.

Взаимодействия дружеские более или менее радостны, и противоположность взаимодействиям враждебным, которые могут быть лишь злорадны. Это неизбежно сказывается на характере движений. Балетмейстер М.Фокин отметил: «Выражение печали в танце требует очень мало движения. Оно кажется легким. Выражение же радости, наоборот, требует массы движения. Это труднее. Чем радостнее на душе, тем больше нам хочется двигаться»⁴⁴.

Представления о дружественности и враждебности несомненно влияют и на инициативность общающегося. Если человеку нужно обратиться по делу к одному из нескольких возможных партнеров, то он предпочитает того, с кем у него наиболее определенные и прочные дружественные взаимоотношения.

Дружественность облегчает деловое общение и в деловой борьбе располагает к пользованию инициативой — к *наступлению*. Враждебность — к тому, чтобы *распоряжаться* инициативой, или к *обороне*. Наступая, человеку приходится раскрывать свои цели и интересы; враждебность побуждает скрывать их — вооружать врага сведениями о себе человеку невыгодно. От друга нет оснований утаивать их. Враждебность побуждает *беречь силы* для максимально эффективного их использования (т.е. обороняться). В другом варианте враждебность проявляется в том, что распоряжающийся инициативой не столько сам работает, сколько *побуждает работать других*.

Оборона требует меньших усилий, чем наступление. Переход к обороне при малейшей к тому возможности, ее упорство, расчетливое и скупое использование инициативы — все это признаки враждебности в деловой борьбе. Отсутствие этих признаков говорит о дружественности. Именно оборонительность в делах, в частности — в деловом диалоге, прежде всего издает впечатление враждебности, а упорная оборона это впечатление укрепляет.

Человек обороняется от друга, единомышленника, союзника, только если он поглощен делом действительно неотложным, увлекающим его или более важным, чем то, с каким обратился к нему партнер. При враждебном же представлении о наступающем человек начинает обороняться, даже если никаких дел, забот и увлечений у него нет.

Если в деловое наступление на врага человек идти избегает, то в позиционное наступление на врага, наоборот, некоторые люди идут охотно по любому поводу и при всяком удобном случае. Так, скажем, начальники придираются к подчиненным, к которым они враждебно настроены. Так, враждующие родственники, соседи и сослуживцы не упускают случая сделать друг другу неприятность. К деловому наступлению на врага человеку приходится *принуждать себя*, а от позиционного наступления «ставить на место» приходится *удерживать себя*.

⁴⁴ Фокин М. Против течения. — М., Л., 1962. — С. 396

Примером может служить объяснение Павла Петровича с Базаровым перед дуэлью в романе Тургенева «Отцы и дети». Потеря хладнокровия и выдержки ведет к постепенному или резкому обнажению позиционных претензий и, следовательно, к позиционному наступлению, которое неизбежно уведет от дела. Враждебно обороняющийся иногда упорством своей обороны специально провоцирует на это наступающего: отказывая в деле, он тем самым стремится его «поставить на место», унижить и наказать за недостаточное к себе уважение. Так деловая борьба между несдержанными и враждебно настроенными людьми часто завершается позиционной — руганью и ссорами.

Для дружественного делового наступления характерны: разнообразие свободно используемых средств, расточительность в расходовании усилий и непринужденность переходов от одного воздействия к другому. Если в деловой борьбе партнер обнаружил недостаток понимания, недоверие или разность интересов, то наступающий дружественно смело прибегает к мерам сближения; деловое наступление мгновенно заменяется дружественным позиционным, той или другой его разновидностью. Но если и оно не дает положительных результатов, то наступающему остается либо отказаться от своей цели, либо отказаться от своих представлений об общности интересов. Результатом бывает обида, причем обидевшийся прежде веет переходит к обороне, а возникающая таким путем враждебность часто бывает поспешна и необоснованна и влечет за собой недоразумения, ссоры, за которыми следует примирение и возврат к деловой теме.

Максимальная степень враждебности в деловом наступлении — немедленное физическое принуждение: обращаться к разуму, к воле, к сознанию партнера бесполезно, говорить с ним не о чем. Остается отнять, всучить, вытолкать, втащить и т.д. Стремление к физическому принуждению спадает вместе с ослаблением враждебности, то есть когда появляется надежда хотя бы на минимальное взаимопонимание; в той же мере цель наступающего отодвигается из настоящего в будущее. Чем дальше во времени отстоит то, чего считает возможным добиваться от партнера наступающий, тем, соответственно, меньше в его наступлении враждебности.

Для того, чтобы наступать дружественно на того, кто обороняется или контрнаступает враждебно, наступающему нужно обладать терпением и выдержкой, иметь ясные и прочные убеждения об общности интересов своих и партнера. Такую твердость обнаруживают иногда любящие жены по отношению к мужьям (как, например, Элисон в исполнении А.Б. Покровской в уже упоминавшемся спектакле «Оглянись во гневе») и мужья по отношению к женам, мать и отец по отношению к сыну или дочери, воспитатели по отношению к трудновоспитуемым подросткам. «Вспыльчивый человек возбуждает раздор, а терпеливый утишает распрю», — сказано в Библии, в книге притчей Соломоновых...

Чем враждебнее партнер, тем прочнее должны быть сложившиеся ранее у наступающего представления об общности интересов, чтобы его наступление оставалось дружественным, и тем более отчетливо он должен сознавать, что ближайшие цели, в которых налицо расхождение, подчинены отдаленным — совпадающим, в которых не может быть расхождений, что конфликт этот — недоразумение.

О степени враждебности, так же, как и о степени дружественности, в каждом конкретном случае можно судить по полноте и яркости признаков той и другой, если борющиеся не прилагают специальных усилий для их преодоления или маскировки. Но в большинстве случаев людям приходится прилагать такие усилия, и они весьма значительно и всегда своеобразно осложняют каждый частный случай. Много ярких примеров для иллюстрации такой маскировки можно найти в мине Светония «Жизнь двенадцати цезарей». Так, император Домициан «все свои самые суровые приговоры начинал заявлением о своем милосердии, и чем мягче было начало, тем вернее был жестокий конец»⁴⁵.

Длительная и острая деловая борьба, когда ни один из борющихся не уступает, всегда является испытанием прочности сложившихся взаимоотношений. В такой борьбе испытывается не только сдержанность, благодаря которой она возможна при враждебных взаимоотношениях, но и дружественность сама по себе. Коль скоро партнер упорствует — возникает возможность обобщений, и наступающий вынужден решать, что для него важнее — сохранение дружеских взаимоотношений или то, в чем в данный момент не уступает ему партнер. Если последнее важнее, то — конец дружественности, как в басне Крылова «Собачья дружба». Но часто стремление сохранить отношения побеждает. Дело приносится в жертву взаимоотношениям, как в басне «Кукушка и Петух». Но дело это может быть более или менее значительным (объективно и субъективно), а дружественные отношения — более или менее дороги по разным причинам.

⁴⁵ Светоний. Жизнь двенадцати цезарей. — М.: Наука, 1996. — С. 216.

Беспринципные дельцы избегают всякой враждебности. Отношения у них со всеми «приятельские», основанные на общности мелких бытовых интересов, а что касается отдаленных и существенных, то подразумевается их фатальная противонаправленность. А если, мол, она неизбежна, то достаточно той общности интересов, которую в данных обстоятельствах можно использовать в своих собственных выгодах. Такой практический эгоизм по сути своей обрекает человека на враждебные представления обо всех, а в итоге — на полное одиночество. Но эту враждебность «деловой человек» тщательно скрывает, завоевывая (точнее, покупая) дружественные взаимоотношения всюду, где они продаются не слишком дорого и потому связаны с интересами близлежащими.

В той мере, в какой интересы человека действительно совпадают с интересами другого в существенном и далеком) между ними возможна и подлинно дружественная деления борьба. Она ведется из-за конкретных путей, средств и способов реализации того, в чем заинтересованы обе стороны; обе ищут оптимальное решение, но цель каждой — отстоять свой проект; пока решение не найдено, каждый имеет в виду общность отдаленной цели. У каждого есть подлинные друзья единомышленники и есть поэтому определенные враги. Борясь с друзьями, он, в сущности, сотрудничает с ними, так как борется за общее дело.

В увлеченности таким делом — источник дружественности, по природе своей оптимистической, ибо она ориентирует на здоровые общественные устремления и уверенность в конечной победе разума и справедливости. При такой дружественности — в принципе ко всему человечеству — враждебность, даже самая острая и непримиримая, распространяется лишь на тех, кто мешает, вредит успеху дела. Враждебность — это не более как необходимая и вынужденная мера защиты позитивных, отдаленных и значительных целей.

Таковы крайности: на одном полюсе основанием для дружественности служит общность самых близких конкретных (чаще всего материальных) интересов, на другом — единство отдаленных жизненных идеалов. Для большинства, расположенного между этими полюсами, основанием для делового взаимопонимания служит совпадение интересов более или менее отдаленных.

Так, бывает, что группа лиц, работающих, скажем, в одном учреждении, объединена общим интересом — получать регулярно зарплату по заведенному порядку и с минимальными затратами усилий. Такой микроколлектив может быть чрезвычайно спаян и дружественно работоспособен, хотя работа его может быть объективно бесполезной. Если в его среду попадает человек, заинтересованный в общественной полезности дела, а следовательно, и в коренной перестройке всей работы учреждения, то он неизбежно встретит враждебное к себе отношение, как бы он сам ни стремился к дружественности. Деловое функционирование учреждения будет осложнено позиционной борьбой. Микроколлектив приложит все усилия, чтобы избавиться от человека с чуждыми ему интересами. Борьба между ними может быть более или менее длительной и сложной, в зависимости от соотношения сил борющихся сторон. Так обычно сталкиваются интересы революционера, рационализатора, Новатора с интересами реакционеров, консерваторов и рутинеров. Их деловое сотрудничество невозможно, пока противонаправленность их интересов не удастся сменить хоть какой-то их общностью. На подобных коллизиях построено немало современных пьес, присутствует она и в «Доходном месте» Островского.

Позиционное наступление любой разновидности можно вести и дружественно, и враждебно. Но дружественное позиционное наступление резко отличается от враждебного, и одни разновидности позиционных наступлений более естественны при дружественных представлениях о партнере, другие — при враждебных.

Казалось бы, «ставить на место» можно только враждебно. По родители детей, воспитатели воспитуемых, вообще близкие друг другу люди нередко решительно и определенно «ставит на место» вполне дружественно. В таком наступлении неизбежно присутствуют отдельные мотивы или моменты наступления «приблизить партнера». Получается противоречивое сочетание — «удалить приближая». Это значит «удалять» не максимально, как во враждебном наступлении, а не слишком далеко или даже близко. Основанием для этого может служить расхождение в представлениях о соотношении интересов, при снисходительности, возникающей из общности представлений о чем-то бесспорном, например, о соотношении сил. Но упорное сопротивление партнера может поколебать и эту общность. Тогда в наступлении будет все меньше дружественного «приблизить» и все больше враждебного «ставить на место». (Все это можно увидеть в разных вариациях в наступлении Повара на Кота в басне).

«Возвеличивать себя», хвастаться, можно тоже и дружественно, и враждебно. Но наступления этой разновидности тяготеют к дружественности, а враждебность проникает в них вместе с мотивами наступления «ставить на место». Основанием для дружественного самовозвеличивания являются расхождения в представлениях о тех или иных возможностях наступающего (о его знаниях, умениях, опыте, связях, положении, способностях и

т.д.) при совпадении представлений об интересах. Поэтому в «возвеличивании себя» как таковом враждебность если и присутствует, то сдержанно, скрыто. В той мере в какой она выходит на поверхность, хвастовство делает открытым противопоставлением себя партнеру, унижением его или издевательством над ним.

Насколько дружественно или враждебно наступающий «отдаляет» партнера — это более или менее ярко отражается всем поведением участников общения. Признак враждебности в способах словесного воздействия — «предупреждать», признак дружественности — «удивлять». Первый придает «закрытость», второй — «открытость» тем сложным способам словесного воздействия, в состав которых они входят. Даже в книге притчей библейского царя Соломона сказано: «Глаза твои пуст прямо смотрят, и ресницы твои да направлены будут прям перед тобою. Человек неблагонамеренный <...> прищуривав глаза свои, чтобы придумать коварство, закусывая себе губы совершает злодейство».

Яркий признак дружественности — п р а в о на непринужденную улыбку, даже в относительно остром столкновении. Враждебность исключает возможность такой улыбки даже в столкновении мимолетном и малозначительном.

Добиваться сближения, казалось бы, можно только дружественно. Если друг в чем-то отказывает, с чем-то не соглашается или медлит, то причину естественно предполагать в том, что он упускает из виду общность интересов — близость.

Но бороться за сближение можно и отдавая себе полный отчет в противонаправленности интересов своих и партнера. Если такое исходное представление у наступающего существует, то борьба за сближение делается неискренней. В «восхвалении партнера» появляется лесть, в «унижении себя» — угодничество. То и другое в обнаженном виде всегда говорит о разности существенных интересов. Здесь могут присутствовать все признаки дружественности, исключая произвольные. Чаще всего скрываемая враждебность проявляется в повышенной мобилизованности внимания и всей телесной мускулатуры со всем, что отсюда вытекает: поспешностью и стремительностью выполнения угадываемых побуждений партнера, торопливостью «забегания вперед», ответственностью, обдуманностью словесной аргументации, стремлением к точным формулировкам. Искренней дружественности как таковой, непринужденности все это противоречит. Поэтому и дружественность, и враждебность, если они действительно существуют, в конце концов обнаруживаются.

Ларошфуко заметил: «Никакое притворство не поможет долго скрывать любовь, когда она есть, или изображать — когда ее нет»⁴⁶. Наблюдение это подтверждается тем, что едва ли не лучше всего угадывают дружественность и враждебность дети, они замечают такие подробности и оттенки поведения, которые ускользают от внимания взрослых, и безошибочно делают общий вывод. Е.Сушкова вспоминает себя в пятилетнем возрасте: «С детской пронизательностью я поняла, что матушка нелюбима, не оценена мужем и его семейством, но угнетена и преследуема ими. Тогда я еще больше привязалась к ней и ко всей ее родне: с ней и с ними я была ласкова, разговорчива, услужлива, послушна, а с отцом и его родней — дика, боязлива, упряма и молчалива»⁴⁷.

Недостаток искренности в наступлениях «за сближение» не всегда делает их бесплодными. Правда, близость интересов притворным изображением дружественности не достигается, м<> партнер бывает доволен самим стремлением другого изобразить ее и платит иногда даже за явную лесть снисходительностью.

В театре актеры знают, что во время репетиций дружественность общения персонажей легко заменить враждебностью, так же, как деловую борьбу — позиционной. Обратные замены, напротив, трудны, они требуют усилий и мастерства. Позиционная борьба уместна, когда невозможна деловая. Враждебность уместна, когда невозможна дружественность. Некоторая степень дружественности почти всегда возможна, если возможен диалог.

В способности и умении быть дружественным в общении в значительной степени кроется секрет как актерского, так и педагогического обаяния.

⁴⁶ Ларошфуко Ф. Максимумы и моральные размышления. — М., Л., 1959. — С.16.

⁴⁷ Сушкова Е. Записки: 1812—1841. — Л., 1928. — С. 44.

Г л а в а ш е с т а я

Представление общающихся

о соотношении своих сил.

Сила и слабость учителя

Профессиональная сила и слабость учителя

Напомним, что приспособление тела человека к совершению любого действия называется на языке технологии актерского искусства *пристройкой*. Например, в транспорте каждый из нас легко заметит того из сидящих пассажиров, кому скоро выходить. Заметит по его *приспосабливанию* к вставанию. А на автобусной остановке из всех ожидающих мы сразу выделим тех, для кого подъезжающий автобус оказался с нужным номером маршрута — по тому, как они заранее готовятся войти в автобус. Очень ярко и наглядно проявляется пристройка к штанге у тяжеловеса, но не всегда можно заметить пристройку, например, фигуриста или акробата к сложному элементу.

В «пристройке» воедино слиты и внимание, и работа мускулатуры с непрерывным процессом реагирования, учитывания реальных воспринятых обстоятельств. Подбегающая к подгорающей каше хозяйка готова («пристроена») совершать разные действия: максимально быстро отключить газ, схватить тряпку, чтобы снять кастрюлю и т.д.

Если человек считает какое-то дело важным для себя, но не знает, как с ним справиться, он пристраивается на одну-две секунды дольше того, кто это же дело может выполнить квалифицированно. Вспомните, как мы бинтуем рану, кроим ткань, чистим ягоды, вяжем, если дело это нам приходится выполнять редко. И еще: если дело относится к разряду любимиых, то «пристройка» к нему включает учет большего числа обстоятельств, чем к тому же делу в случае, если мы считаем его скучным и утомительным. Внимание к «языку пристроек» может раскрыть наблюдателю не только квалификацию человека, его предпочтения и антипатии, но даже его страхи, надежды и радости.

Особый интерес представляет для наблюдателя то, как изменяется характер «пристроек» одного человека к другому или другим. Конечно, то, как приспособляется физически, телесно один человек к воздействию на другого человека, в очень большой степени зависит от того, что это за воздействие (вопрос или ответ, поцелуй или удар, приказ или просьба и т.д. и т.п.). Но есть одна общая для всех воздействий черта — представление одного человека о своем праве в данный момент именно так воздействовать на другого человека. Если воздействующий ощущает это свое право, то все его пристройки обладают чертами пристройки «сверху», если он ощущает свое бесправие — пристраивается «снизу», в случае «золотой середины» — пристраивается «наравне».

Предложенный П.М.Ершовым критерий различения «пристроек» человека к человеку сверху, снизу и наравне очень прост и понятен в наблюдении, хотя достаточно сложен в обосновании. Почему в данный момент данный человек к данному партнеру «пристроился» именно *наравне* — объяснить бывает трудно. А вот увидеть, узнать ну пристройку — достаточно просто: человек не мобилизовался, не потратил ни одного лишнего усилия при обращении, вне зависимости от того, был ли он «открыт» или «закрыт», никак дополнительно не переприспосабливался.

«Пристройка» же *сверху* проявляется в распрямлении спины, «увеличении» роста человека, чтобы слова посылались сверху вниз, чтобы послушание, поддакивание, исполнительность того, к кому человек обращается, последовали сами собой. Причем это «увеличение себя» говеем не обязательно связано с агрессией. Люди часто расплываются в улыбку и раскрывают объятия (буквально или фигурально), обращаясь к тому, кто, по их представлениям, обязан исполнять, слушаться, обожать, соглашаться. Полное пренебрежение правами собеседника — вот что выражается в чертах «пристройки сверху». Смело приблизиться, решительно протянуть руку, без спроса взять вещь, похлопать по плечу, потрепать по щеке — и все это с уверенностью, что возражений у партнера быть не может. Надеемся, что читатель, подняв глаза от текста и понаблюдав за общением людей (возможно, окружающих его в данную минуту), сможет определить, кто из присутствующих пристроен более всех «сверху». Может быть, чуткий читатель вспомнит, что

иногда «пристройка сверху» наблюдается даже у того, кто пространственно находится ниже партнера. Например, пристройка хворающего, лежащего в постели к стоящим над ним близким (скажем, маленького ребенка — к бабушке и т.п.).

Пристройка снизу выглядит как тщательное приспособление говорящего к тому, от кого он ждет ответа. Человек старается занять как можно меньше места, улечься в самое короткое время, возможно меньше обеспокоить значительного для себя собеседника, чтобы тот без труда смог согласиться, выполнить просьбу, помочь.

Особенно ярко читается «пристройка» у человека, открывающая го дверь и входящего в комнату с целью изложить свою просьбу тому, от кого зависит ее выполнение. Если человек открывает дверь лишь настолько, что сначала «входят» глаза, потом голова, потом туловище и наконец ноги; если он ловит взгляд сидящего в комнате, чтобы обратиться, робко занимает край стула, если ему предложили сесть; если начинает свое дело с длинного, путанного извинения, значит, он пристраивается «снизу». Черты «пристройки снизу» могут присутствовать в пристройке к выполнению любого действия, в том числе и тех, что мы перечисляли выше — и поцеловать, и ударить и приказать.

Вероятно, читатель уже представил себе живые образы «пристроек», вспомнив своих знакомых, друзей, родных. Труднее детально вспомнить свое собственное поведение, и очень часто люди отрицают по отношению к себе то, что для них совершенно очевидно по отношению к другим.

«Пристройки» каждой разновидности у любого человека очень разнообразны. Они тонко отражают все изменения и в восприятии человеком своего партнера, и в его отношении к нему (см. стр. 310—312).

Со всей очевидностью различия в отношениях человека к разным его собеседникам, одновременно участвующим с ним в разговоре, проявляются, когда ему приходится для каждого партнера использовать свои пристройки (для одного — «снизу», для другого — «сверху», для третьего — «наравне»):

— Вы как считаете, Н.Н.?

— Ну, так слушайте же, К.К....

— Я понял, М.М.

Такие и подобные фразы могут произноситься почти сразу друг за другом. Но когда произношение одной фразы сопровождается особым вниманием к выражению взгляда Н.Н., а другая фраза (для К. К.) говорится небрежно, через плечо, третья же (для М.М.) звучит, как нечто само собой разумеющееся — перед нами картина трех «пристроек», трех приспособлений, в основе которых лежит представление говорящего о равенстве с М.М., авторитетности Н.Н. и о своей собственной значительности для К.К.

Этот экскурс в типологию «пристроек» поможет нам обсудить с читателями, какие же «пристройки» свойственны хорошему (занятому делом воспитания) педагогу.

Если педагог считает, что ему даны особые права на дидактическое лидерство, а детям даны всего лишь обязанности, — то в его поведении на занятиях с детьми будут превалировать «пристройки сверху» к ним всем и к каждому в отдельности (и было бы очень интересно увидеть, какой же повод может вызвать в таком педагоге ну этого типа «пристроек» на другой).

Если педагог, приступая к работе, робеет перед грандиозностью и сложностью стоящей перед ним задачи воспитания, а дети представляются ему «фугасными снарядами» или гениальными, неприкосновенными личностями (что бывает у педагогов гораздо реже), которые, может быть, снизойдут до ответа на учительские требования и призывы, то, по всей вероятности, такой педагог уже и входит-то в будет в пристройке «снизу» (интересно, что же в этом случае может заставить его «гаркнуть» на детей или дать кому-то из них «трещину?»).

Педагог-«демократ» войдет на занятие в пристройке «наравне», но очень интересно, как же он встретит первое возражение, отказ, непослушание?

Если читатель-педагог по ходу наших рассуждений уже начал анализировать свое поведение на занятиях с детьми, то, вероятно, он ощутил сопротивление такому прямолинейному и упрощенному делению педагогов на три типа отношений к своим правам, возможностям и обязанностям. И действительно, на практике одобрение выпивает лишь педагог, подвижно меняющийся в пристройках к детям, и, наблюдая за ним, можно увидеть все три типа пристройки даже к одному и тому же ребенку на данном занятии, и не одну-единственную на все случаи. Или одну, постоянно «прикрепленную» к одному ребенку, а другую — к другому. Ведь, попросту говоря, такое *однообразие пристроек* будет свидетельствовать о предвзятом отношении к какому-то воспитаннику, о зашоренности педагога либо о его чиновничьем равнодушии к реальному ребенку, находящемуся перед ним.

Кстати, нередко единообразие поведения (в том числе «пристроек») педагога приучает детей к мысли, что взрослых надо «перетерпеть» аналогично тому, как эти взрослые терпят общение с детьми.

Но все же, о чем говорит сменяемость пристроек (или готовность к их смене)?

Не об общей ли уверенности, дружелюбности и деловой занятости педагога? Целеустремленность педагога в обеспечении полезного и доброго использования ребенком времени обучения неминуемо связана с учительской (воспитательской) подвижностью в реакциях, наличием «перестроек», то есть использованием многообразных приспособлений, разных *словесных воздействий*. Но для этого учителю (воспитателю) нужно чувствовать себя свободным, творящим, квалифицированным специалистом. А если он себя таковым не чувствует? Вот и тупик. Потому что, если чувствует, то и советы никакие вроде бы ему не нужны. Если вы согласны с подобным рассуждением, то, вероятно, вы воспринимаете в прочитанном прежде всего то, что и так знаете сами, а остальное пока отвергаете, критикуете, не видите, не слышите. Такой этап часто бывает для читателя неизбежным, однако проходящим.

Известно, что представления человека о своих правах и возможностях всегда как-то выражаются в особенностях его поведения. В свою очередь, эти особенности, проявляясь, создают у окружающих то или иное впечатление о степени уверенности или неуверенности человека в своих силах. Впечатлениям этим люди интуитивно доверяют больше, нежели заявлениям самого человека о присущей ему силе или, напротив, о непреодолимой слабости-неуверенности.

Любые перечисляемые учителями-практиками вопросы, трудности, проблемы в большей или меньшей степени связаны как с самими представлениями о своих правах, обязанностях и возможностях (и профессиональных, и человеческих), так и с особенностями их реализации в поведении (и профессиональном, и человеческом). На семинарских занятиях всегда находятся учителя, сетующие на то, что некоторые ученики быстро «салятся на голову». Другие жалуются, что испытывают трудности со своими руками и поиском места в классе, где им лучше находиться. Третьи — огорчаются, что дети их боятся, и просят чем-нибудь помочь. Четвертые, пятые и шестые жалуются на придирки к ним администрации, и т.д. и т.п. Поэтому мы приступаем к новому блоку идей, связанных с представлением общающихся о своих силах, о соотношении их с предполагаемыми или визуально воспринимаемыми силами партнера или партнеров.

Окончание очерка: см. стр. 215—229.

Соотношение сил

Представления о соотношении сил (как и представления о соотношении интересов) сказываются на всем поведении человека, особенно при общении с окружающими его партнерами. Если вы внимательно проследите, как вошедший не знакомый вам человек обращается к одному или нескольким из присутствующих, то увидите: считает ли он себя равным, сильнее или слабее того (или тех), к кому он обращается. Товарищ ли он по работе, начальник или проситель. Разумеется, вы можете ошибиться — бывают начальники скромные, просители самоуверенные и товарищи по работе самые разные. Это-то и любопытно — вы увидите в первую очередь не должностное или служебное положение человека, а его субъективную психологическую позицию, но и она выступает каждый раз с разными оттенками и в разных вариациях. Сегодня начальник распоряжается не совсем так, как вчера, одному он дает указания не совсем так, как другому. Внимательный наблюдатель, знающий этого начальника, заметит: прибавилось ли у него силы или убавилось, о ком из подчиненных и в каком направлении изменились его представления, укрепилось ли его служебное положение или пошатнулось, кто из подчиненных знает или догадывается об этом, как это повлияло на представления данного подчиненного о соотношении сил. Все это неизбежно и не произвольно более или менее ярко отразится на конкретном поведении каждого.

То же относится и к представлениям о равенстве сил: равным по силам партнер сегодня хоть на сколько-нибудь сильнее или слабее, чем вчера; а если у него самого не прибавилось и не убавилось сил, то, по его представлениям, хоть сколько-нибудь прибавилось или убавилось у его партнера. Тут могут играть роль самые, казалось бы, незначительные и случайные детали, вплоть до одежды (особенно у женщин), влияющей на самочувствие и настроение в данный момент. Мелочи эти явно вносят оттенки и поправки в отмеченную выше привычку иметь (ело с сильнейшими, со слабейшими или с равными по силам). Что же касается самой привычки, то она наиболее ярко обнаруживается при первом знакомстве с ее носителем, особенно при случайных, мимолетных соприкосновениях с ним: тут яснее всего выражаются его представления о своих собственных силах.

Представления о своих *силах* — это сложившийся в сознании итог всего предшествующего опыта человека, следствие того, с кем и сколь успешно ему приходилось бороться. Одержавший много побед над самыми слабыми противниками или избалованный исполнением своих желаний склонен преувеличивать собственные силы. А часто повторяющиеся поражения формируют склонность преуменьшать их значение. Полная беспристрастность в оценке тут едва ли возможна, как и в оценке всего, в чем человек чрезвычайно заинтересован. О распространенности в суждениях пристрастности Тацит пишет: «Во всякой войне неизменно действует следующий, в высшей степени несправедливый закон: удачу каждый приписывает себе, а вину за несчастье возлагают на одного»⁴⁸.

В представлениях о *силах* другого меньше заинтересованности, и возможна поэтому большая объективность. Но если этот другой — ближайший единомышленник и друг или злейший враг, то оценка бывает обычно либо преувеличена либо преуменьшена.

Физические силы человека могут быть сравнительно точно измерены и определены (например, по механической работе спортивным результатам или даже по внешнему виду человека). Относительно точно могут быть «измерены» у человека силы социальные (например, по богатству, служебному положению, научному званию, связям). Но в плане личных взаимоотношений между людьми представления о соотношения сил обычно лишены столь прочных обоснований, так как сами силы здесь не поддаются вполне объективному и бесспорному измерению. Возможности свои и своих партнеров люди неровно видят в *глубине* и точности понимания фактов, процессов принципов, в *находчивости*, в *ценности* своих знаний и *правильности* своих прогнозов. Тут каждый мерит на глаз и бол или менее «на свой аршин».

Силы человека могут измеряться не только его реальными возможностями, но и его убежденностью в правоте исповедуемой идеи. Увлеченность даже практически недостижимой целью, уверенность в ее конечном торжестве оказывается реальной силой, иногда превосходящей все другие, безусловно значительные силы. Тот, кто, не имея ни власти, ни денег уверен, что борется в интересах человеческого общества, именно в этом черпает силу и находит основания для уверенности в ее непобедимости. Тот, кто разделяет такие основания, признает существование силы (или правомерность притязаний на нее) у самого, казалось бы, слабого человека.

Во взаимодействии людей сила каждого измеряется силами других. Поэтому обычно человек стремится не просто «знать», а знать лучше или не хуже, чем, как ему кажется, знают другие, не просто «уметь», а уметь, по его представлению, лучше других (или не хуже кого-то); не просто разбогатеть, а быть богаче или не беднее других. Любые возможности привлекательны для человека часто только в сравнении с его представлениями о возможности других людей, причем практически не всех «других», а каких-то определенных (входящих в так называемую референтную группу).

Субъективные представления человека о соотношении сил своих с силами окружающих партнеров могут быть в более или менее остром противоречии с мнением самих окружающих. Такое расхождение наталкивает на позиционный конфликт (позиционное выяснение отношений). Но тот, кто увлечен, расхождения этого, как правило, не замечает. Так представления о соотношении сил связаны с интересами.

С изменением интересов человека изменяются его суждения о силах — и своих собственных, и силах тех, с кем ему приходится иметь дело, и об их представлениях о соотношении сил. Дети любят игрушки и игры, самый могущественный человек для них — обладатель игрушек и *сочинитель игр*. Жизненный опыт формирует цели, интересы и идеалы человека, а одновременно складываются и его представления о сравнительной ценности разнообразных возможностей, способностей, сил. Чем более ограничен круг интересов человека, тем более подвержен он ошибкам в оценке сил и своих собственных, и партнеров. Но, вероятно, нет людей, которые не ошибались бы в этих оценках.

Можно не сомневаться в превосходстве сил партнера в чем-то одном и быть столь же уверенным в своих преимуществах в другом; борясь, каждый стремится пользоваться тем оружием, каким, по его представлениям, он располагает и владеет лучше партнера. Поэтому в словесной борьбе мнений в том кто, какой вид «оружия» применяет, обнаруживается, в чем каждый видит свою силу и в чем — слабость партнера.

Мать семейства, например, может ясно видеть превосходство сил своих детей и домочадцев в их профессиональных вопросах, но в то же время чувствовать свое неоспоримое преимущество в толковании вопросов нравственности, быта и семейных обязанностей;

⁴⁸ Тацит К. *Анналы*. История: В 2 т: Т. I, — Д., 1969. — С. 341.

определенность ее представлений в тех и других делах по-разному, но ярко обнаруживается.

Когда представления о соотношении сил сложны и противоречивы, в них борются разные тенденции. Какая именно побеждает? Это зависит от того, какая сила в данный момент в данной ситуации для данных людей имеет наибольшее значение. Ведь иногда даже к уважаемому человеку приходится применять физическую силу. И, например, медицинская сестра может с полным правом и сознанием своего превосходства командовать пациентом, который во всех других отношениях несравнимо сильнее ее, хотя, может быть, делать это он будет не совсем так, как с пациентом слабейшим (ребенком, например).

Разность сил вызывает либо *уважение*, либо *пренебрежение*; соотношение интересов — либо *симпатию*, либо *антипатию*. В итоговом, общем отношении к партнеру одно с другим сливается в сложное, часто противоречивое, трудно определяемое словами целое. Но чем больше разность в силах, тем меньше места остается представлениям о соотношении интересов; а чем больше ясности, определенности в представлениях о близости интересов, тем меньше значение соотношения сил. Легкая симпатия иногда сочетается с пренебрежением, но горячая любовь с ним несовместима. Сильного врага можно уважать, но крайняя ненависть исключает уважение. Совершенно беспомощный, бессильный враг вызывает даже жалость; он, в сущности, уже и не враг. Единомышленник, авторитет которого возведен в культ, не может быть другом.

В словесной борьбе мнений партнеры переходят от одной аргументации к другой. Но если в выборе аргументов борющиеся руководствуются только их объективной убедительностью, как она каждому представляется, если каждый свободно указывает на слабые места в доводах партнера и без колебаний, решительно и смело отводит его аргументацию, выдвигая преимущество своей, — значит сознание каждого из них свободно от обобщенных представлений о разности сил своих и партнера. Это — борьба равных по силам в представлениях обоих. Ни один из них не делает вывода ни о своем превосходстве в силах, ни о превосходстве своего партнера.

Как только такой обобщающий вывод делается, он тут же ограничивает выбор аргументации и способов ее использования. Каков бы ни был этот вывод, он делает борьбу менее стройной, менее логичной, последовательной, в строгом смысле слова — менее деловой.

Тогда часто выдвигаются такие *силы*, как совесть, честь, долг, моральные принципы. И если партнер не отказывается воспользоваться ими, то борьба развивается вокруг этих принципов и поэтому делается позиционной. Если же партнер уклоняется от применения таких сил, то нередко, как раз для того, чтобы избежать отклонений от дела. Поэтому сколько-нибудь длительная деловая борьба требует смены аргументом (смены «оружия») и избегания эмоциональных обобщений во взглядах на силы, позиции и интересы. Многократное же применение одного и того же «оружия», довода выдает стремление к борьбе позиционной.

Используя параметр «силы», можно выявить и множество других интересных закономерностей в поведении и окружающих, и своем собственном. Например, принципиальное отличие самоуверенности как отрицательной черты характера от уверенности в своих силах как черты положительной заключали в том, что первая основана на личных силах, противопоставленных силам окружающих людей, а вторая — на силе самую общественно полезного дела, на силе убежденности в правоте этого дела и его победе, которые дают и личную силу, даже если справедливость, нужность, полезность этого дела еще не признаны или не поняты окружающими. Самоуверенный человек в общечеловеческом масштабе всегда, в сущности, одинок. А человек уверенный — не одинок, так как, по его представлениям, борется ради многих (иногда даже ради будущих поколений!).

Занятость важными делами создает впечатление преимущества в силе. Но занятость можно имитировать в интересах *карьеры*. Имитацию от подлинной деловой занятости, хотя и с трудом, но все же можно отличить. Карьерист ищет в любом деле то, чем он может партнеру помешать — якобы из деловых соображений. Он делает вид, будто понимает это дело глубже, серьезнее, ответственнее, чем его партнер. Чисто по-деловому отказывая, умело изображая при этом искреннее сочувствие, он боится себя от разоблачения. И он тем *сильнее* по отношению к партнеру, чем больше заинтересован последний в достижении своей цели. Сила такого карьериста в том, что он может отказать, может помешать делу.

Этим средством обычно пользуются те, кто не обладает силой в деле (знаниями, умениями) и кто стремится восполнить это свое бессилие властью самого, казалось бы, незначительного «места». Такой человек, прежде чем поставить свою «визу» на документе, тянет, якобы изучает вопрос, взвешивает, собирает справки и колеблется; он как будто бы

никого не хочет ни унижать, ни вытеснять, ни подчинять себе. Он занят делом по видимости. В действительности же он добивается признания своих преимуществ и признания значительности занимаемого им места. Подлинно заинтересованные в деле люди оказываются вынужденными считаться с ним, даже благодарить его, если он вдруг не воспользуется своей возможностью мешать им.

Можно не знать причин существующих или возникающих у человека субъективных представлений о соотношении сил, но сами эти представления всегда так или иначе обнаруживаются в деталях поведения всех уровней рассмотрения; и в оценках, и в мобилизации, и в характере пристроек, и в выбор средств воздействия.

Того, что для слабого важно, значительно, сильный может не заметить вовсе. Это обнаруживается в оценках: все, что входит в состав оценки (неподвижность, облегчение или потяжеление тела, изменение степени мобилизации), ярче, определеннее видно в оценках слабого, чем в оценках сильного, пока тот и другой еще только воспринимают одни и те же касающиеся их события, не участвуя в них. Это сказывается на дальнейшей мобилизованности.

Борясь с тем, кто, по его представлениям, сильнее его, слабый надеется на успех, но не может быть уверен в нем; поэтому противодействия партнера являются для него меньшей, а собственные успехи, достижения, победы — большей неожиданностью, чем для сильного. Сильный воспринимает исполнение своих требований, как должное, а противодействия и замедления в повиновении — как нечто неожиданное, ненормальное. Так, Наполеон⁴⁹ раздражался, когда чувствовал справедливость аргументации спорящего с ним.

Сильный удивляется противодействию партнера, его отказам; слабый — его уступками и своим успехам. Но эта общая тенденция не всегда наглядно проявляется, она бывает завуалирована тем обстоятельством, что для слабого вообще все изменения в окружающей среде более значительны, чем для сильного. Поэтому могут быть очень ярки и его оценки отказов партнера. Известно также, что скромного человека обрадовать легче, чем человека с претензиями.

К началу борьбы (к началу воздействия) слабейший всегда более мобилизован, чем сильнейший. В ходе борьбы значительные оценки (как положительные, так и отрицательные) слабого вызывают у него некоторую, хотя бы мгновенную, демобилизацию; правда, вслед за ней он обычно усиленно мобилизуется вновь, спешно наверстывая упущенное. Отсюда — некоторая суетливость.

Телесная мобилизованность, с которой начинает борьбу сильный, более устойчива; это есть *пристройка сверху*. Уверенность в себе, независимость освобождают тело; поэтому пристройки сильного «сверху» всегда проще и определеннее, и чем он сильнее, тем меньше в его пристройках всякого рода мелких, суетливых движений, говорящих о противоречивости устремлений, о судорожных поисках способа воздействия на партнера. Слабость требует осторожности при каждом шаге. Внимание сильного направлено прямо к желанной цели; мелочи, пустяки не задевают его. А если что-то его действительно коснулось и побуждает к вполне определенному действию, то он уверенно его выполняет.

Поэтому пристройки сильного более четки, ясны и закончены, даже в тех случаях, когда он вдруг пристраивается «снизу». Если сильный, например, просит, то он именно просит, а не кланчит, не выпрашивает. Если сильный объясняет, то он именно объясняет, а не совершает сложное словесное воздействие, в состав которого входит, между прочим, и объяснение. Он действует спокойнее.

Слабый заранее, на всякий случай, подготавливает свое тело для какого-то воздействия «снизу» — такова его общая мобилизованность, его пристройки характеризуются признаками, противоположными проявлениям самоуверенности. Об актере Орленеве один из современников вспоминал: «Вот он, например, в старинной пьесе «Горе-злосчастье», в роли несчастного, маленького чиновника... Он и смотреть-то боится прямо. Ни разу он не становится фасом к публике — потому что фас, открытый фас — это смелость, достоинство, уверенность, — а в три четверти, вполоборота. Ибо откуда же набраться забитому, бедному человеку смелости глядеть прямо в глаза?»⁵⁰

Для представлений о равенстве сил характерны пристройки «наравне», или то слегка «сверху», то слегка «снизу»: чем ярче была «сверху», тем ярче последующая «снизу», а легкости переходов от одной к другой обеспечивается малой и потому относительно небрежной мобилизованностью.

⁴⁹ См.: Гарле Е. Наполеон — М., 1941. — С. 267

⁵⁰ Кругель А. Театральные портреты. — М., Л., 1967. — С. 254

Зависимость слабого от своего партнера обнаруживается в расточительности мелких движений в пристройках. Отсюда беспорядочность жестикуляции, чрезмерная работа лицевой мускулатуры, излишки мышечного напряжения, стремительность в переходах от пристройки к воздействию и от одной пристройки к другой, иногда прямо противоположной по характеру. Слабость проявляется в обострении ритма, в лихорадочных поисках средств воздействия вплоть до попыток продемонстрировать отсутствующую независимость.

Суетливость как признак слабости и спокойствие как признак силы особенно ясно видны в немом кино и в пантомиме. Не случайно именно балетмейстер М.Фокин обратил внимание на проявления того и другого в бессловесном поведении.... Но и Ф.Шаляпин, по воспоминаниям Вс.Рождественского, говорил: «В драпировке-то каждый дурак сумеет быть величественным. А я хочу, чтобы это и голышом выходило. И представьте себе, в конце концов добился того, что хотел: «Знай прежде всего свое тело...» — это стало с тех пор моим нерушимым правилом»⁵¹.

Одним из характернейших проявлений слабости является страх. Вл.И.Немирович-Данченко писал: «Сильного, самоуверенного человека не только не останавливает явная опасность, а еще больше взвинчивает. Он становится еще дерзче, хотя, может быть, страх сильно постучался в его груди, еще упрямее в своей нелепой настойчивости»⁵².

Но близкое страху другое проявление слабости — робость — неразлучна, как говорил А.С.Пушкин, с истинной любовью⁵³.

Робость бывает и провокационной. Известно, что перед аустерлицким сражением Наполеон артистически разыгрывал роль человека, очень испуганного, ослабевшего, больше всего опасавшегося битвы.

Интересное образное описание отличия поведения человека уверенного в преимуществе своих сил, от человека, убежденного в обратном, находим у И.А.Гончарова в «Обломове»: «Илья Ильич <...> не глядит на всякого так, как будто просит оседлать его и поехать, а глядит он на всех и на все так смело и свободно, как будто требует покорности себе»⁵⁴.

Представления о соотношении сил проявляются и в словесных воздействиях. Давая понять партнеру, чего именно он от него добивается, слабый склонен преувеличивать мучительность своей цели для себя и уменьшать ее значительность для партнера; сильный — наоборот, уменьшать ее значительность для себя и увеличивать для партнера (это выражается в лепке фраз). То, чего добивается слабый, ему *очень* нужно, а партнеру сделать — легко; то, чего добивается сильный, ему достаточно важно, но партнер выполнить — *обязан*. Проявление повышенной заинтересованности в *своих* целях в (борьбе с партнером говорит о недостатке сил. Повышенный интерес к обязанностям, делам, целям и нуждам *другого* говорит о силе.

Слабый, стремясь облегчить партнеру выполнение того, чего он от него добивается, склонен подробно и обстоятельно аргументировать свои притязания. Экономя время и внимание партнера, он в то же время стремится подробно изложить все обстоятельства, стечение которых нуждается в немедленном вмешательстве партнера. Партнер *не знает* этих обстоятельств. Если его информировать, он сделает то, что нужно слабому. Если же он все-таки медлит или отказывает, то виноват сам слабый, и нужно попытаться еще лучше все разъяснить и обосновать.

Сильный не прибегает к обстоятельным обоснованиям своих деловых требований. Партнер знает достаточно, поскольку ему так или иначе изложено то, что от него требуется, а больше ему и незачем знать. Если же он чего-то не понимает, то сам виноват — недостаточно сообразителен. Приходится выяснять, почему он не понял того элементарно простого, что дол бы понять. Поэтому, имея в виду дело (в позиционной бор картина меняется), сильный кратко формулирует то, что нужно, а излагая свои требования, он уже ждет начала выполнения (или разъяснений о причинах промедления).

Слабый добивается только крайне необходимого и не вполне уверен в успехе, отсюда — торопливость в использовании обстоятельной аргументации. Но торопливость влечет за собой ошибки, оплошности — их необходимо исправлять с еще бол шей торопливо-

⁵¹ Рождественский Вс. Страницы жизни. - М. Л 1962 - С 170

⁵² Немирович-Данченко. Вл. И. Статьи. Речи. Беседы. Письма. - М., 1952. - С. 405.

⁵³ См.: Пушкин А. С. Собр. соч.: ВЮ т.: Т. 5. - М., 1960. - С. 78.

⁵⁴ Гончаро в И.А. Собр. соч.: В 8 т.: Т. 4. - М., 1953. - С. 392

стью. Это ведет к суетливости в речи. У сильного нет оснований торопиться: суетливость отсутствует и в строе его речи.

Рассказ Чехова «Толстый и тонкий» может служить хор шей иллюстрацией того, как представления о соотношении сил резко меняются не в результате изменения собственно положения, а под впечатлением об изменившемся положении партнера.

В подавляющем большинстве случаев человек *видит*, имеет ли он дело с партнером, считающим себя сильнее, слабее или равным ему (и это относится даже к самым поверхностным знакомствам и мимолетным встречам), хотя объяснить это словами, а уж тем более доказать, часто затрудняется. Отметим, что проявления силы побуждают партнера к вниманию и даже к повиновению.

«Кто верить сам в себя умеет,
Тот и других доверьем овладеет,
И вот — ему успехи суждены»,—

говорит Мефистофель у Гете⁵⁵.

Признаки слабости, беспомощность располагают партнера к снисходительности и уступкам. Поэтому люди иногда «настраивают себя» — сознательно внушают себе те представления о соотношении сил, какие они *хотели бы иметь*: готовясь к важному свиданию, человек повторяет принятые для себя правила и рисует обязанности партнера или воображает могущество партнера и свое беспомощное положение. Когда такие самоубеждения удаются, человек использует усвоенные по собственному «заказу» представления.

Чтобы принесла плоды самоуверенность, нужно поверить в свою силу, либо в слабость партнера. Чтобы произвести впечатление скромности, нужно поверить в силу партнера или в свою слабость. Тогда борющийся призывает партнера к великодушию и покровительству: вам, мол, ничего не стоит то, что для меня крайне важно, и вся моя надежда на вас... Партнеру приятно признание его превосходства в силе, и за полученное удовольствие он, может быть, согласится заплатить уступкой.

Проявления силы и слабости произвольно используются иногда в борьбе между близкими — например, между родителями и детьми, между учителем и учеником. Так, чтобы утешить, ободрить огорченного друга, подчеркивают свою бодрость, то есть силу; чтобы добиться прощения, примирения, демонстрируют свою беспомощность. Но такие подчеркнутые проявления ведут к осложнениям, как только переходят определенные границы и задевают самолюбие партнера.

В поведении человека его представления о соотношении сил взаимно переплетаются и с дружественностью—враждебностью, и с деловитостью—претенциозностью, и с инициативностью. Рассмотрим наиболее типичные случаи таких переплетений для дальнейшего уяснения и уточнения как описанных нами параметров, так и основных закономерностей поведения людей в жизни. Вспомним, что параметр инициативности позволяет типологизировать поведение человека при общении с партнером как более или менее явное наступление, оборону или навязывание инициативы (то есть распоряжение ею). В обороне сила обнаруживается преимущественно как величина потенциальная. Оборона говорит лишь о том, что партнер не нужен в данных обстоятельствах. Но независимость от сильного — уже демонстрация силы. Такая независимость может быть следствием неприхотливости или незаинтересованности обороняющегося во всем том, что может дать или чего не может лишить сильный партнер. Но подлинного столкновения сил здесь нет, и действительные возможности того, кто производит впечатление сильного, не раскрываются. А производит он такое впечатление потому, что сила располагает не пользоваться инициативой, а только распоряжаться ею. Партнер, *подчиняясь*, пользуется инициативой в отпущенных ему границах. Сильный сам не «работает» — он руководит, а «работает» его слабый партнер-исполнитель. Л.Толстой указывает на такой закон: «<...> Чем меньше то прямое участие, которое они (люди — П.Е.) принимают в самом действии, тем они больше приказывают»⁵⁶.

Слабому приходится как бы контрабандой протаскивать то, что в его интересах, ибо инициатива предоставлена ему лишь для исполнения того, что нужно сильному. Отсюда все та же суетливость. Ее тем больше, чем, во-первых, больше, по представлениям слабого, дистанция в силе между ним и его партнером; во-вторых, чем нужнее ему то, чего он добивается; и, в-третьих, чем уже границы предоставляемой ему инициативы. Если же

⁵⁵ Гете И.Ф. Собр. соч.: В 13 т.: Т. 5. - М., 1947. - С. 122

⁵⁶ Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 20 т.: Т. 7. - М., 1960. - С. 357.

сильный торопится пользоваться инициативой и проявляет суетливость, значит, в данный момент он утратил независимость и его представления о своем преимуществе в силе пошатнулись.

Сильный либо решительно берет инициативу и тут же передает ее партнеру для совершенно определенного использования, либо ждет, когда тот, кто ему нужен, сам обратится к нему и предоставит ему инициативу. Но долго ждать — обнаруживать нужду; чтобы скрыть ее, сильный склонен начинать с какого-либо заявления, касающегося не его, а интересов партнера, с тем, чтобы заинтересовать собой, показав при этом свою независимость. Такое начало производит впечатление силы, хотя может совершенно не соответствовать действительности. «Сильный» может быть всего-навсего самоуверенным нахалом. Но партнер робкий или скромный склонен верить первому впечатлению о силе другого. Этим и пользуются. Поэтому апломб — уже некоторая сила. Он помогает одерживать победы, сперва в мелочах. Но победы эти, накапливаясь, создают репутацию силы.

Однако явно не обоснованные претензии на силу, неумело и неуместно проявляемые, всегда встречают противодействие; они обнажают слабость и создают впечатление враждебности. А слабого врага унижают или избегают общения с ним.

Чем больше разность в силах, тем, соответственно, более значительными для слабого должны быть его цели, чтобы он вступил в борьбу за них с сильнейшим. Для борьбы с ним слабые объединяются, и недостаток силы компенсируется комбинациями их целей и задач.

«Когда между кошкой и собакой вспыхивает внезапная дружба, значит, она направлена против повара, — эту поговорку приводит Ст.Цвейг. — Дружба между Фуше и Талейра-Мом, — говорит он далее, — означает, что министры открыто не одобряют политику своего господина»⁵⁷. Представления объединившихся о степени превосходства своих сил выражается в их требовательности, начиная с позиции, занимаемой партнером. Если обе борющиеся стороны обладают реальной силой, обе претендуют на преимущество и каждая нуждается в другой, то обе *стремятся распорядиться* инициативе и обе *уклоняются* от ее делового использования. Каждая держится независимо и ждет от противной стороны проявления и ее деловой заинтересованности, то есть зависимости, слабости, чтобы использовать ее в своих целях. Такое ожидание может быть бесплодно. Вместо деловой борьбы происходит «прощупывание сил» примеривание, прикидка. Тем дело может и ограничиться. Но тогда обнаружится относительная слабость той стороны, которая больше теряет от бесплодности, как как более заинтересована в цели и потому больше пользуется инициативой в этой разведке.

Значит, чтобы не уронить свое достоинство, нужно, не раскрывая своих действительных деловых целей, заинтересовать собою противную сторону и принудить ее к использованию инициативы. Но для этого необходимо и самому проявить ее. Приходится начинать наступление. Но чтобы его не восприняли, как проявление слабости, оно должно быть откровенно или даже демонстративно позиционным.

Напомним, что по второму параметру общение одного человека с другим типологизируется как преследующее либо деловую цель, либо цель, связанную с претензией на какое-то изменение взаимоотношений (в вариантах увеличения или сближения дистанций между инициатором общения и его партнером). Так вот, пока каждая из сторон, нуждаясь в другой, претендует на преимущество в силе, инициатива может быть использована без ущерба для престижа только в позиционном наступлении «за сближение». Если обе стороны так и используют ее, то борьба протекает в проявлениях симпатии, щедрости, единомыслия, которые совершенно не касаясь дела, служат в то же время доказательством одновременно и силы, и дружественности и потому должны располагать противную сторону к деловым поступкам. Не здесь ли причина того, что в старину дипломатические миссии начинали свою деятельность с торжественного ритуала и обильных подарков?

Иллюстрацией может служить библейский рассказ о возвращении «в землю свою» Иакова. Боясь гнева брата Исава, он решил предпослать своей встрече с ним щедрый подарок, разделив его на пять частей (200 коз и 20 козлов; 200 овец и 20 баранов; 30 верблюдов с жеребятами; 40 коров и 10 волов; 20 ослиц и 10 ослов). С каждым стадом он посылал по рабу, чтобы Исав в равные промежутки времени до встречи с ним получал по подарку. Встреча прошла вполне мирно.

После того, как в подготовительной позиционной борьбе «за сближение» каждая из сторон, оберегая свой престиж, смело пользовалась инициативой, переход к самому делу опять потребует настойчивого стремления ею распорядиться. Уступка делового содержания предлагается партнеру в виде очередного подарка и предоставляется инициатива для

⁵⁷ Цвейг Ст. Избранные произведения. В 2 т.: Т. 2. — М., 1957. — С. 255.

выдачи компенсации. Если уступка мала, то она под тем или иным предлогом отклоняется и предоставляется инициатива для уступки более значительной.

Деловой борьбе мнений подобная «дипломатия» чужда. Деловой предмет борьбы возможен, если партнеры предполагают друг в друге равные силы и равную заинтересованность, не отвлекаясь на выяснение верности и правомерности этих предположений. Отсюда в поведении партнеров появляется свободная, решительная, конкретная критика доводов друг друга и смелое выдвижение рабочих («сырых») идей. Все это приводит к характерной для делового общения смене аргументов. Напомним, что многократное применение одних и тех же доводов выдает стремление к борьбе позиционной.

Если в деловой борьбе сильный стремится только распоряжаться инициативой, то в позиционной он больше склонен пользоваться ею. Поэтому в длительных выступлениях сильного (например, в пространных речах) почти всегда содержится го или иное позиционное наступление, хотя и сам наступающий, и его партнеры могут считать такое выступление по смыслу произносимых слов совершенно деловым. Сильные словоохотливы и в выговорах («разносах» и «разгромах») и в поучениях (дружественных наставлениях, увещеваниях и разъяснениях). Ведь и лекция, например, в сущности, имеет целью завоевание единомышленников по определенному вопросу в интересах отдаленного будущего. Даже и многословном «унижении» сильным себя таится обычно хвастовство своей прямоотой или скромностью.

Слабый, наоборот, в позиционной борьбе не может быть настойчивым — ему придется довольствоваться результатами тем более скромными, чем, по его представлениям, он слабее. Даже в наступлении «за сближение» его настойчивость есть лишь некоторая претензия на силу. Занимаясь только делом, он такой претензии не обнаруживает.

Вследствие этих тенденций слабый избегает позиционной борьбы и стремится держаться дела, а если добивается сближения, то, насколько возможно, по-деловому. Сильный чаще маскирует деловые цели позиционными, слабый — позиционные деловыми.

В уступках проявления «силы» тесно связаны с представлениями о дружественности—враждебности. Наличие уступок обнаруживает или *дружественность* или *зависимость* (то есть недостаток силы) уступающего партнера. Отклонение же уступок — или *силу* и *независимость*, или *враждебность*. Заинтересованность в деле и дружественность ведут к уступкам, а представления о своем превосходстве и враждебность — к повышенной требовательности. В колебаниях от проявлений силы к проявлениям слабости, от дружественности к враждебности и обратно протекает общение людей, нуждающихся друг в друге, но не расстающихся с представлениями о своем превосходстве в силах.

В дружественной борьбе (которая чаще всего носит деловой характер) каждый из общающихся обычно считает себя слабее своего партнера и стремится к максимальному использованию инициативы. Цель же того, кто первый начал наступление, сейчас же делается заботой и его партнера — свою он забывает или откладывает, как менее важную. Если каждый может удовлетворить нужду другого, то борьба на этом кончится. В ней выяснится, что сильнее тот, кто больше сделал для своего друга, но ведь каждый склонен преувеличивать заслуги своего сильного единомышленника.

Если слабейший не может выполнить то, чего добивается от него партнер, то он спешит воспользоваться инициативой или даже отнимет ее, чтобы объяснить и оправдать причину своего отказа. Здесь борьба обычно переходит в позиционно отказавший пытается предотвратить возможное отдаление предлагая или даже навязывая те услуги, какие он в состоянии сделать взамен того, в чем отказал. (При этом иногда применяется, по выражению Гончарова, «уловка лукавых людей — предлагать жертвы, которые не нужно или нельзя приносить, чтоб не приносить нужных»⁵⁸.) Но и партнер может претендовать на инициативу, чтобы успокоить готового на жертвы, встревоженного своим вынужденным отказом партнера. Возникает дружественная борьба за инициативу. А относительно сильнейшим в итоге будет тот, кто проявил меньшую нужду партнеру, меньшую деловую инициативность и большую позиционную.

В борьбе со значительно слабейшим наиболее полно, ясно и определенно сильнейший проявляет свое дружественное или враждебное к нему расположение в том виде, в каком оно действительно у него существует в данный момент, может быть, даже под влиянием минутного настроения, каприза, причуды. Ничто в представлениях о партнере не сдержи-

⁵⁸ Гончаров И.А. Обломов//Собр. соч.: В 8 т.: Т. 4. - М., 1953. — С. 362.

вает его побуждений к самым необоснованным и мимолетным позиционным наступлениям любой разновидности от — «барского гнева» до «барской любви».

В борьбе с сильнейшим, наоборот, действительные представления о соотношении интересов того, кто считает себя слабее, всегда более или менее значительно перестраиваются — иногда совершенно произвольно, иногда сознательно и преднамеренно. Существующая дружелюбность *усиливается* (иногда до нарочитой подчеркнутости), а существующая враждебность *сдерживается* (иногда до лицемерного доброжелательства).

Это относится и к тем случаям, когда каждая сторона преуменьшает свои силы и преувеличивает силы другой стороны. Так, если я считаю своего партнера человеком более сильным, чем я сам, а он считает более сильным меня, то мы оба будем подчеркивать дружелюбность, и у каждого останется некоторая неясность относительно отдаленных целей другого, хотя в ближайшем деле мы оба, может быть, придем к удовлетворительному для каждого результату. Упорные притязания одной из сторон на преимущество в силе (таковы спесь, гордость, самомнение) ведут к враждебности.

Представление о равенстве в силах способствует открытому проявлению существующих стабильных представлений о соотношении наиболее значительных интересов и предохраняет с одной стороны, от влияния момента, от каприза, от причуд, с другой — от искажений, вызываемых зависимостью, от поспешных компромиссов и скидок.

Профессиональная сила и слабость учителя (окончание)

Главным своим «богатством» (залогом своей силы) учитель нередко считает то, что он знает и умеет больше своих учеников. И с этим трудно спорить. Было бы смешно, если бы пьедесталом для своей «силы» учитель считал дороговизну своих туалетов, могущество родственников или высокие удои домашней коровы. Конечно же, сила учителя в его знаниях. И субъективное отношение учителя к ценности своих уже накопленных знаний проявляется в его поведении.

Учитель приходит на урок, чтобы передать часть своих знаний детям. Уверенность в силе своего интеллектуального багажа выразится в том, как учитель войдет в класс (уверенно ли откроет и закроет дверь, пройдет через всю комнату или, войдя, долго будет стоять у двери), каким голосом скажет первые слова (спокойным, громким, не быстро и не медленно), как займет учительский стол, как будет двигаться по классу. «Сила» привлекательна, если в ней нет оттенков враждебности, и поэтому проявление силы определяет успех первых шагов, а иногда и всего года учительской работы.

А что это значит — войти «сильным», поздороваться, провести опрос, объяснить материал? Это значит, что во всех черточках поведения будет видна уверенность в своих словах, жестах, действиях. Если человек без всякого стеснения заполняет собою и место, и время, значит он чувствует свои силы, ощущает на это право. Обычно подобное ощущение, отражающееся в особенностях поведения, порождает сознательную или бессознательную уверенность в том, что те, другие, к которым этот «сильный» обращается, чем-то ему обязаны, что они должны. Вспомните типичные недоумения некоторых педагогов, попавших в конфликтную ситуацию и воюющих с учениками: «Как они смели? Они же должны знать свое место! Они не имеют права!» В подобных высказываниях подразумевается, что воспитанники обманули ожидания взрослых, расширили свои права, проявили смелость, вышли за границы «своего места», за границы отведенного им беспорядка. И судит взрослый об этом возмущенно и уверенно. Чаще всего в основе подобных конфликтов лежат *позиционные претензии* учителя, обостренные неудачной попыткой властвовать, направлять, чувствовать себя сильным — сильнее учеников.

Можно даже точно сказать, что такие конфликты являются закономерным и ярким проявлением отсутствия у учителя подлинной силы, уверенности в ценности или глубине своих знаний и умений. Подобные конфликты демонстрируют ущербность стандартных педагогических методов воспитания.

И действительно, учитель (воспитатель) находится в таких условиях, когда его заинтересованность, озабоченность, желание достичь хорошего результата в своей работе (измеряемого, к сожалению, странными подсчетами двоек, нарушений тишины, количеством ошибок и т.п. — и все это за произвольно взятый отрезок времени в удобные для какого-то «управленца» календарные сроки!...) зависят от его же учеников. Он хотел бы добиться видимых результатов к такому-то числу и часу, а его ученики ко всему этому, в сущности, равнодушны. Им нет нужды измерять свою жизнь теми же отметками и показателями, которыми измеряет свою работу учитель, а потому взрослый попадает в зависимость от детей. И начинаются изощренные поиски способов получения показушных результатов, которые так хочется предъявить начальству (для подтверждения своей квалификации) и при этом сохранить благополучные отношения с детьми. Собственно подлинным спасением от

этой угнетающей зависимости учителя от нежелающих учиться учеников является только одно — сделать обучение и желанным, и привлекательным — как для всего класса в целом, так и для каждого ученика в отдельности.

Как уже говорилось выше, первое впечатление от встречи с добрым и сильным человеком может расположить детей к доверию, безотчетному стремлению учиться у него и согласию подчиняться его требованиям. У такого счастливого педагога может сразу сложиться идеальная обстановка для работы. Что же грозит нарушить эту идиллию, возможно, начавшуюся с удачного входа в класс (и иногда поддерживаемую репутацией учителя и слухами о нем)? Все опасности кроются в причинах учительской уверенности в себе.

Если причина уверенности — в образованности, то достаточно наткнуться на знающего, эрудированного ученика, чтобы потерять эту уверенность. Правда, самоуверенность обычно делает человека слепым и глухим, и он не сразу замечает, что попал «в лужу», высокомерно выговаривая то, что спрашивающий эрудит никак не сочтет за умный ответ. Такой учитель не заметит скрытого смысла в оригинальном, небанальном вопросе ученика. А ведь дети могут и не знать, какие вопросы следует задавать по данному поводу, а какие нет, и очень трудно представить себе все вопросы, которые могут прийти в голову тем, кому вы что-то объясняете, надеясь на полноту своих знаний и пониманий. И вот возникает взаимное недовольство. Учитель ощущает нанесенный ему урон в силе и обычно сердится и огорчается, а то и пытается унижить любознательного ученика, нередко теряя при этом даже внешние черты поведения сильного человека.

Если же причиной силы является сознание того, что я большой, а ребенок маленький, то часто само сопротивление, неподчинение, ошибка ребенка выводит взрослого из себя. Какая уж тут сила! К тому же одиночество учителя перед массой детей само по себе нередко порождает у него ощущение беспомощности. Они делают то, что хотят, а не то, чего он от них ожидает или требует. Дети как бы игнорируют его «величину, ширину и высоту», на значимость которых он рассчитывал.

Собственно, сильный учитель, желающий главенствовать и подчинять себе детей, всегда обречен на неудачу. В педагогическом деле сила нужна совсем для другого. Не для того, чтобы класс подчинить, а для того, чтобы его *обслуживать* с максимальной пользой для развития всех и каждого. Для этого надо и много знать, и со вкусом одеваться, и быть старше, и добрее, и умнее, и сильнее.

В бытовом значении слово «обслуживать» выглядит синонимом «приспосабливания» слабого к сильному, в педагогике же именно сильный (и только сильный) может «обслужить» духовное, ответственное, физическое, нравственное и пр., и пр. развитие группы детей и каждого из участников этой группы. Слабый не справится с этой задачей. У него страх, неуверенность, скудость средств свяжут руки, мысли и действия. Самые хорошие и скромные люди обычно именно так и чувствуют себя. Им часто кажется, что у них нет способов и средств увлечь детей работой, что дети в любой момент могут сделать что-то такое, с чем трудно будет справиться, и это их очень пугает. Наконец, их страшит ответственность в определении — верно или неверно они сейчас реагируют на что-то, сказанное ребенком.

Так часто и получается, что хорошие, добрые люди не удерживаются в педагогике или, страдая сами, наносят вред и воспитанникам, формируя, в них пренебрежение к добродетели, но *слабому* человеку справиться с таким комплексом профессиональной непригодности, в общем-то, легко: путем тренировки усвоить особенности поведения сильного человека, одновременно меняя ложно-профессиональные представления о своих педагогических правах на профессионально-деловые представления о своих обязанностях, которые всегда можно выполнить, если хочешь детям добра.

Довольно частое заблуждение заключается в том, что, готовя к занятиям что-то не только полезное и нужное для детей, но и интересное для самого учителя, и наталкиваясь на равнодушие класса, педагог приписывает ученикам неспособность сочувственно откликнуться на его заботу. Ученическое же равнодушие часто появляется лишь потому, что тот интерес, с которым учитель готовил урок, на самом уроке никак не проявляется в учительском поведении, поэтому ученики оказываются не способны хоть сколько-нибудь заразиться этим самым учительским интересом, или хотя бы отнестись к нему уважительно. Вспомним эффект Тома Сойера, который сумел превратить скучную обязанность красить забор в дело, желанное для всех. На уроках же нередко приходится встречать обратное — интересное дело превращается в скучную обязанность.

Педагогическая профессия обязательно включает умение делать интересным для других то, что считаешь интересным сам. А для этого учителю необходимо смело и свободно позволять себе интересоваться интересным — вот это и будет поведение сильного человека, увлекающего за собой воспитанников.

Содержание программ средней школы и всех предыдущих ступеней, по-нашему мнению, стыдно называть сложным. Но если оценивать бытующие сейчас методы, способы и организацию обучения программному содержанию, то трудно не прийти в отчаяние от

невозможности осуществить их на практике без вреда для детей. И тут выход из положения находят прежде всего «сильные» люди, которые способны отказаться от бессмысленных вериг, сковывающих, калечащих и убивающих нормальный ход развития детей. Чаще всего эти «сильные» («отважные») учителя и воспитатели не имеют административной власти и даже бессильны перед нею, но зато они «короли» и «королевы» на своих уроках и занятиях, они увлекают, ведут за собою, обеспечивая ученикам ощущение полноты жизни на уроках.

Основные черты поведения «сильного» педагога: делает то, что считает нужным, и делает уверенно, не жалея времени и пространства. Молчит, когда не знает, что сказать. Ходит, когда хочет. Когда хочет — сядет, встанет, скажет. Очень показательна реакция «сильного» на неповиновение — *недоуменное удивление* (неспешная «немая сцена»): «В чем дело? Меня не поняли?? Не может быть!!!» И ждет «сильный» всегда именно поддержки, понимания и расположения.

Тяжелое впечатление всегда оставляет враждебная «сила» собеседника. Он давит, требует выполнения сию же секунду, не шутит, не «нисходит». Враждебность как бы перекрывает пути свободных, творческих поисков выхода при встрече с препятствием — остается только действовать напролом.

Разумеется, учитель без ощущения своей способности справиться с поставленной задачей обречен на провал и неудачу. Но, повторим, если он считает своей задачей лишь передачу предусмотренных программой знаний и видит свою силу в том, что он писать умеет, а первоклассник еще нет, — такой учитель тоже безнадежен. Потому что его такая и подобная ей «сила» быстро исчерпывается и совсем не ценится большинством обучаемых. Повторим, что учеников привлекает та сила учителя, которая пробуждает в них стремление самостоятельно открывать в знаниях интерес, доступность и глубину.

Как-то смешно представить себе взрослого человека, который чувствует глубокое удовлетворение самим собой от того, что знает, как делать бумажный кораблик или доказывать теорему Пифагора, и по этим поводам повторяет «непосвященным» правильные советы год за годом много лет. Согласитесь, «силы» здесь очень мало. А вот знать, как помочь ребенку справиться с трудностями и что-то для него трудное постепенно делать легким — это уже особое умение, и в нем больше оснований для «силы», которая сама по себе всегда помогает ученику и услышать учителя, и увлечься.

Итак, если в класс входит учитель, и по его глазам и всей его повадке видно, что он настроен по-деловому, то одно это уже дает очень много для положительной оценки его педагогического уровня. Но не всякая деловая целеустремленность гипнотически действует на воспитанников, заставляя их признавать авторитет педагога и проявлять готовность что-то делать, выполнять, слушаться. Одно из условий, украшающих эту целеустремленность учителя, это дружелюбность. Вторым условием является уверенность, или в терминологии, принятой в теории режиссуры, — *сила*, а в потребностно-информационной терминологии — сознание осуществимости своих задач и ощущение своей *вооруженности*.

Казалось бы, уверенность, сила, вооруженность — самые главные черты каждого педагога, не обладающий ими и в педагогику-то не пойдет. Но так может думать и говорить тот, кто никогда не преподавал сам, или тот, кто ни разу не испытывал в своей педагогической работе чувства бессилия или страха. А в каких случаях нас захватывают эти чувства? Разумеется, когда мы видим очень сложную ситуацию и не находим способа ее разрешения. Насколько много и педагогике трудных ситуаций, можно судить по количеству педагогических книг, но вот что считать способом разрешения этих ситуаций, какие способы можно считать приемлемыми, кто сколько способов может вспомнить, придумать и какой из них выбрать — эти вопросы обращают нас к самым, вероятно, важным личностным характеристикам учителя и воспитателя.

Ребенок не выполняет поручение (приказ, просьбу, предложение) взрослого. Это сложная педагогическая ситуация, широко распространенная в школе и дома. Из нее может быть масса выходов: на обратит внимания и дать другое поручение; обратит внимание и заставить (вариант — уговорить); обратит внимание и ждать; объяснить свое поручение еще раз; сразу наказать и т.д., и т.п. И все перечисленные и не перечисленные способы могут стать проявлением силы, уверенности, вооруженности педагога, а могут, напротив, показать его слабость и неуверенность. Все зависит от мелочей. Но в них-то все и дело.

Каким голосом было высказано задание—просьба—предложение? Если с дружественной позиции и верой в то, что выполнить его нетрудно, то есть с верой в силы исполнителей, так как просят о легком — то это значит, что педагог рассматривает свое задание без придыхания от сверхъестественной его трудности, без запугиваний. От задания, предложенного таким образом, довольно трудно отказаться: это вроде бы пустяк, от которого и отказываться-то стыдно. Но предположим, что такой поведенческий номер на этот раз не прошел, и ребенок или группа по-прежнему не выполняют поручение (задание).

Первое, что делает сильный человек, получивший отказ в ответ на вполне выполнимую просьбу — он остановится хотя бы в секундном недоумении («немая сцена»). В логику поведения уверенного в своей профессиональной квалификации педагога обязательно входит уверенность в добром намерении детей, а потому их отказ всегда несколько удивителен. Возникает «оценка» ситуации. За время этой «оценки» (обычно — несколько секунд) у вооруженного педагога происходит выбор того способа, с помощью которого он наиболее эффективно сможет справиться с непослушанием, неповиновением, невниманием, нежеланием.

Представление о своей силе проявляется в поведении педагога очень ярко во время выбора «хода». Сильный человек может позволить себе сколь угодно длинную паузу для поиска и выбора средства. Если «ход» приходит ему в голову сразу, то он сразу его и реализует, а если считает нужным разобраться в причинах и обстоятельствах, то, не стесняясь, занимается этим выяснением.

Но вот он находит способ воздействия. И если это не отказ от выдвинутого требования (отмена его), то следующий этап может быть продолжительным, и он будет связан или с наступлением, или с навязыванием инициативы, или даже с глубокой обороной.

Если взрослый снимет свое задание, то сила его проявится в смелости принятия этого решения — по собственной инициативе и как наилучшего выхода. И тогда окружающие ученики увидят, что принятое решение об отказе от задания не навязано ими, не принято покорно, а возникло именно как собственное и достаточно взвешенное решение учителя.

Но допустим, что взрослый не отказывается, а напротив, приступает к борьбе за выполнение своего задания. Он за время раздумья нашел (выбрал) цель, в которую как бы следует попасть. Для этого ему необходимо собраться, мобилизоваться, подготовиться к длительной работе.

Начиная шаг за шагом путь к цели, сильный сначала испытает на прочность каждое из препятствий, и уж только если убедится в особой прочности какого-либо препятствия, позволит себе потратить на преодоление излишне много сил — закричит, разволнуется. Он всегда будет подходить к любому препятствию как человек сильный, то есть сначала уверенно и сдержанно. Если такая малая затрата сил окажется недостаточной, тогда он затратит их больше.

Но сильный может и бросить трудно преодолимое препятствие и найти какое-то уязвимое место в поведении противника (сопротивляющегося ребенка или группы), чтобы «пробить брешь» в их обороне без большой затраты своих сил — то есть, он будет менять цели и способы воздействия. Смена способов воздействия (в том числе и «словесных воздействий» — см. главу 1) у сильного человека, встретившего серьезное препятствие (сложную педагогическую ситуацию), всегда сопровождается паузами, ранее нами описанными и обозначаемыми в театральном термине оценкой.

Итак, настойчивость, изобретательность, решимость, готовность самому принимать решения и выбирать способ действия не как вынужденный, а как лучший — вот черты поведения сильного человека в сложной педагогической ситуации. Эти черты характеризуют изначальную внутреннюю мобильность сильного человека, его оптимизм — он не ощущает безысходности, оказываясь перед серьезными препятствиями.

Уверенность человека в своей вооруженности совершенно ясно проявляется, когда он, стремясь к какой-то цели, разворачивает аргументацию и подает каждый следующий довод в свою пользу со все нарастающей настойчивостью и убежденностью. Начиная разговор с минимальных усилий, рассчитывая на понимание, внимание и со» гласив (повторим, что благодаря такому поведению партнеры очень часто сразу же идут на добровольное согласие, послушание, выполнение), сильный человек постепенно, шаг за шагом добавляет в свою речь огня, а доходя до яркой монологической формы, изобретательно меняет подходы, сохраняя и наращивая свою настойчивость.

Вообще сила человека проскальзывает в его поведении даже тогда, когда он еще не встретил никаких препятствий, чтобы ее применить. Как только педагог появился на глаза воспитанникам, от него веет либо покоем и уверенностью, либо опасениями и страхами, что он не справится со своими задачами. Его сила видна, например, в том, как он использует пространство комнаты и время встречи. Если педагог потратил минуту на то, чтобы, не смущаясь присутствием 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 приспособлению условий к себе, а не себя к условиям. Приспособление условий к своим интересам как будто бы не может служить характеристикой педагогической деятельности. Но так можно думать, пока под своими интересами мы не видим интересов педагогических, ставших своими. И в этом действительно заключается важная часть проблемы педагогического мастерства.

В предыдущей главе шел разговор о соотношении и общности интересов воспитателя и воспитанников. А уверенность взрослого в ценности и значимости каких-то общих и для него, и для детей интересов ярко проявляется в тех чертах поведения, которые мы сейчас рассматриваем. С одной стороны, вера в то, что я не делаю детям ничего вредного, а с другой — моя вооруженность, компетентность, мои знания о том, как это полезно для них дело организовать и обеспечить, чтобы они делали его с удовольствием, — лежат в основе нормальной (красивой) педагогической уверенности и силы. В отличие от этой нормальной уверенности существуют в педагогике и ненормальности: некрасивая самоуверенность, жестокая настойчивость и злая целеустремленность.

Как это ни удивительно, но ученики почти всегда «покупаются» на самоуверенность, если только она не отталкивает их сразу чертами возможной враждебности. Поэтому среди так называемых педагогов с большим опытом обычно больше половины о-о-очень самоуверенных, для которых начало их педагогической деятельности сложилось достаточно удачно, а дальше они только закрепляли свои позиции — учить, командовать, наставлять, подчинять себе. Больше половины! И поэтому иногда кажется, что школьная педагогика вообще может быть только «антигуманной» и идут в нее только соответствующего типа /ПОДИ. Например, в одном из специальных педагогических девярых классов одной из московских школ только два человека исходно проявили склонность к скромности и к уменьшению своей роли в произвольном, «ничего не значащем» театральном-этнодном диалоге. Все остальные тридцать человек неизменно исходили из преувеличенного представления о своих правах по сравнению со своими обязанностями. Отсюда и высокомерный тон задаваемых вопросов, и малоподвижная реакция на неожиданные аргументы собеседника, и быстрая готовность к гневу при неповиновении.

Такое представление о своих силах и возможностях опирается на непростительно упрощенное понимание своих учительских задач, учительских обязанностей. Если в мою задачу входит лишь говорить правильные вещи, а все остальные должны меня слушаться, то достаточно мне прочесть много умных книг и научиться заставлять людей меня слушать — овладев этими двумя видами вооруженности, я стану великолепным учителем.

Однако не в этих единицах вооруженности состоит сущность педагогической профессии и, соответственно, сила настоящего педагога. Более того, настоящий педагог всегда чувствует, что знать можно больше и лучше него, а организовать урок кто-то сумеет с большей эффективностью для того или иного из детей, поэтому хорошему педагогу самоуверенность не грозит. Думается, что скромному человеку научиться вести себя более уверенно легче, чем нахалу — скромно. Поэтому мы и продолжаем разбираться в особенностях поведения человека, чувствующего свою силу. Эту силу любой начинающий и не уверенный в себе молодой учитель может попытаться ощутить хотя бы в возрастной разнице с учениками, в своем большем опыте. К тому же педагог всегда (если захочет) может обрести уверенность и даже радость в том, чтобы учиться у своих учеников. И это будет проявлением его силы, так как он сам счел нужнее не учить, а учиться. Помните — «приспосабливать обстоятельства к своим интересам»? И если в эти интересы входит ощущение, что детям сейчас полезно дать возможность научить чему-то старшего, то согласие учителя на роль ученика становится проявлением его педагогической силы.

Здесь, кстати, уместно коснуться вопроса о том, хотим ли мы воспитать и вырастить **сильного человека** из своего воспитанника. Каждый практик знает, что в любой возрастной группе (от 2 и до 50 лет) встречаются такие, кто легко и комфортно СЕБЯ чувствует только тогда, когда от них ничего не требуется и им не надо ни к чему приспособляться. Среди таких людей есть обладатели болезненного самолюбия, то есть их не только опасно задевать и вовлекать в какое-то дело, их еще надо и похваливать все время, чтобы они ощущали комфортное состояние. Добиться или, точнее, дожидаться от них в групповой работе радости от желания помочь кому-то, от стремления приспособить себя к чьим-то особенностям, от открытия в себе способности слышать и понимать другого человека, думающего не так, как «я», — вот что представляется нам самым важным делом и воспитанием, и перевоспитанием, и образованием.

Известно, что примерно третья часть почти каждой возрастной (или учебной) группы — это люди скромные, в себе не уверенные. Среди них есть и замкнутые, и открытые (интроверты и экстраверты). Для таких «учеников» (или участников) педагог (или организатор, руководитель) должен обеспечить практический опыт лидерства в тех делах, которые у них хорошо получаются. Тренировка у этих застенчивых чувства силы заключается в не заметном для них создании условий, в которых они почти добровольно берут на себя ведущую роль и испытывают при этом не дискомфорт, а радость. Обычно такая победа достигается через радость одновременного действия вместе с самыми признанными лидерами группы. Когда наш «скромный» несколько раз испытывает коллективную радость от общего успеха, он становится более (или хотя бы чуть более) готовым к смелому принятию на себя роли лидера.

Сильный человек верит себе, своим мыслям и чувствам. Поэтому педагогу, воспитывающему будущее поколение «сильных», необходимо всегда видеть, понимать и чувствовать представления, ощущения и переживания своих воспитанников и именно из них исходить в своих действиях. Только сильный педагог способен честно и скромно оценивать значение и роль своих как сиюсекундных усилий, так и общих достижений. (Известно, что во время спортивных соревнований именно сильные спортсмены чаще всего точно знают, можно ли было выступить лучше — это, кстати, еще один довод против дежурного самодовольства, распространенного в «педагогике».) Кроме того, понимая космическую значимость личности каждого из своих воспитанников, педагог тем более не станет самоуверенно приравнять себя к божеству, вдыхающему жизнь в пустой сосуд. В своей учительской и преподавательской практике мы не допускаем мысли, что наши воспитанники (дети — в детском саду, ученики — в школе, студенты — в вузе, учителя — на курсах) глупее нас и всячески поддерживаем в них представление об их собственных значительных возможностях и силах.

К сожалению, многие передовые и известные педагоги «царствуют» на позиции «учу дураков». В такой силе есть своя привлекательность, но она обычно основана на превосходстве образованного над необразованным, а так как такое превосходство сопровождается административной зависимостью обучаемых от обучающего и установкой на подражание и угождение, то оно чревато глубокими конфликтами и ущемленностью для учеников.

Рассуждения о необходимости усилий по воспитанию и поддержанию самоуважения и силы воспитанника могут навеять воспоминания о трудных для педагога ситуациях, когда в общении ребенка со взрослым значительно сильнее выглядит первый. И выглядит ребенок сильным потому, что не чувствует своей зависимости от взрослого, который, в свою очередь, как раз ощущает эту зависимость в самой унижающей его форме. Взрослому надо, чтобы ребенок съел кашу, а ребенку — нет. Взрослому надо, чтобы ребенок выучил иностранные слова или этюд Шопена, а ребенку — лень. Правда эта унижительная для взрослого ситуация разыгрывается обычно дома, то есть с родным чадом, когда и «нужно», и «хочу», и «требую», и «полезно» смешаны, когда родительское тщеславие и забота о будущем данного дитя глубоко сидят в сердце взрослого. Но именно здесь взрослый человек часто сталкивается со своим бессилием из-за малой вооруженности против «лепи», «капризов», «упрямства», «легкомыслия», «отвращения», которые он в «букете» или по отдельности видит в ответной реакции ребенка. Если вы не хотите потерять силу и в этой острой домашней ситуации, то вспомните вышеприведенные примеры поведения сильного человека.

Если помните, среди советов был и «махнуть рукой», отказаться от своего требования, но в домашней жизни такое поведение сильного родителя, скорее всего, будет расценено ребенком как равнодушие, которое может внести враждебно-антагонистический оттенок во взаимоотношения. Если же настойчивость взрослого, утрачивая черты силы, приобретает форму банальной домашней войны («если не сделаешь, то я тебе не дам куклу»), то и в этом случае взрослый теряет плодотворные педагогические позиции.

Логика поведения сильного человека подсказывает несколько «правил», которые могут предотвращать конфликт или спасать 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.

Известно, что в покое «сила» проявляется в барственной экономии движений и усилий (припомним образ лежащего льва). «Сила же в действии — впечатляет мощностью и оглушительной непобедимостью. То же самое происходит и с человеком, который находим и среди более слабых. Если он не устремлен к цели, то сдержан и экономен во внешних проявлениях, если же он выбрал цель, то затруднения на пути к ней могут вызвать у него лавину аргументов и страсти. При краткой и беспрепятственной целеустремленности сильный человек всегда смотрит как бы «сверху вниз» в отличие от слабого, который смотрит «снизу вверх». Выражение силы в выпрямленности, поднятой голове, смелом взгляде, несуетности жестов противоположно сжатости тела, осторожному взгляду, торпливости движений.

Признаки силы хорошо видны в поведении учителя, уверенного в себе, но не очень озабоченного делом. Целеустремленный же, деловой учитель, знающий свои возможности (то есть сильный), не только как бы забывает о сдержанности и медлительности, но и может смотреть на ученика и «сверху», и «снизу» — как он посчитает нужным для достиже-

ния своей цели. Более того, разнообразие приспособлений в процессе убеждения на пути к достижению цели (занять всех учеников полезной для них работой), как мы уже отмечали выше, является одним из рычагов наступления «сильного» учителя.

Слабость часто проявляется в молчании, когда мы стесняемся сказать то, что нас беспокоит. Припомните реальную картину наших привычных собраний, когда с молчаливым, безмолвствующим народом делают что хотят те, кто считает себя сильным. Один уважающий себя человек говорил: «Раз уж я пришел на это собрание, я скажу свое мнение». Так и «сильный» учитель всегда чувствует право сказать все, что считает нужным, но все же он именно выбирает и решает, когда ему полезно смолчать, а когда высказаться. Силы педагога проявляются в самом целесообразном его поведении для пользы тех, кого он учит и воспитывает, а так как именно к ним он и пристраивается в своей работе, то при необходимости педагог сможет оказаться слабее своего ученика. И может быть, это один из способов возвысить ученика для воспитания его сильным человеком.

Девиз сильного: «Работая — работаю!» Поэтому сильный учитель на уроке собран, активен, мобилизован, учитывает каждую минуту, видит и знает, что делается вокруг него.

Вероятно, не требуется вспоминать и перечислять здесь огромное количество мер принуждения, придуманных взрослыми, чтобы подчинить себе детей: наказания, ограничения, унижения, лишения и т.д. Но испытывает силу ребенка и само поведение взрослых — достаточно только вспомнить злобно-строгий голос, прямую спину и жесткий пугающий взгляд. Часто способность к такой «строгости» (читается основным показателем способности к педагогической работе. И действительно, такая демонстрация взрослым (учителем) силы имеет совершенно определенное воздействие на детей (учащихся, воспитанников). Им сразу начинают приходить в голову мысли о том, что эту «тетю» или «дядю» лучше слушаться. Но если читатель разделяет наши взгляды на педагогику, то ему не надо объяснять, что такая позиция ребенка нам не по душе.

Однако прямая спина, низкий голос, немногословие, подвижность и изобретательность в приспособлениях, конечно же, являясь признаками «силы», могут спасти робкого, начинающего педагога в критический момент, когда он чувствует подступающие слезы слабости, когда страх провала занятия схватывает внутренности. Советуем: остановить свой взгляд на любом объекте, собрать на нем же свои мысли, выпрямиться и низким (насколько возможно) голосом произнести любое (лучше примитивное) задание; предложение; тему («А сейчас...»). Взяв таким образом инициативу, затем развивать ее по законам поведения сильного человека.

Немногословие педагога (не путать с молчаливостью «слабого»!) объясняется не только тем, что сильный педагог не тратит лишних слов, так как занимается делом, но и тем, что сильный обычно рассчитывает на сообразительность собеседников. Вот этот самый расчет сильного на сообразительность обычно дает очень неожиданные и интересные результаты. Если, давая задание (загадку, проблему), педагог знает разные способы его решения и поэтому ждет, что здесь, сегодня, сейчас (на этом именно занятии и в этом именно коллективе) может родиться новое, неожиданное решение, то это ожидание и снимает желание подстраховаться многословными рассказами о том, как это задание следует решать или как его решали другие.

В качестве парадокса можно предположить возникновение ситуации, когда педагог дождался такого способа исполнения своим заданием, что сам не знает, что с этим исполнением делать, как его объяснить, как оценить, как принять. Ученик или ученики удивили учителя и даже поставили его в тупик. У сильного человека, дружелюбно настроенного к воспитанникам, в этой ситуации всегда есть выход: *смех, радость, признание победы детей.*

Не знаем, как читатели, но мы с приобретением педагогического опыта все больше стали ценить «непричесанные», живые коллективы учеников, когда даже их сопротивление работе становится самой выигрышной ситуацией для начала общего интересного труда при сохранении каждым участником (или каждой группой участников) своей особой точки отсчета. Сильному игроку, конечно же, интересен сильный партнер, тогда как начинающие учителя и многие из опытных учителей-«бездельников» любят работать только в классах со сделанной дисциплиной.

Случается, что не сумев сразу дать задание в тот момент и таким образом, чтобы его невозможно было не выполнить, педагог делает ошибку за ошибкой, становясь даже исполнителем капризов и указаний сопротивляющихся детей. Нередко сопротивление учеников превращается в издевательство, а издевательство учителю пережить, сохраняя позицию силы, еще сложнее, чем непослушание. Один из способов — игнорировать безобразие, но для этого совершенно необходимо одновременно обеспечить успешное выполнение какого-то другого дела. Точнее, того самого, ради которого педагог встретился с детьми и сразу потерпел неудачу, — но как бы с другого конца. Обычно достоинства такого педагога открываются теми из учеников, кто почему-то заинтересовался его предметом. Расширить их ряды — вот первая задача пережившего неудачу педагога. А для этого

ему полезно и необходимо ставить разные группы детей на уроке в положение заинтересованных добытчиков знаний. И попутно, при создании проблемных ситуаций ему снова и снова следует вспоминать о специфических чертах поведения «сильного» человека: (1) готовности к тому, что собеседники естественным образом заинтересуются или согласятся с предложением «сильного»; (2) отношении к каждому несогласию партнеров как к большой неожиданности; (3) изобретательности в смене средств воздействия (вплоть до перемены цели); (4) использовании широких голосовых диапазонов — от тихой, спокойной речи до «металла» в голосе и бури эмоций, от речи быстрой до медленной, от использования верхних регистров своего естественного голоса до самых нижних, и так далее. В совокупности эти и другие усилия педагога могут помочь вывести урок из неуправляемого режима, который мучает и учителя и детей.

«У сильного всегда бессильный виноват»

Педагог, решивший использовать предлагаемую нами режиссерскую норию действий («взаимодействий») в своей повседневной работе, возможно, столкнется с, казалось бы, непреодолимым противоречием. С иной стороны, если он собственное поведение в классе сразу начнет поверять «вычитанной» теорией, то уподобится сороконожке, парализованной «размышлением» о том, какой же из ее сорока ложек нужно липнуть, чтобы сойти с места. С другой стороны, любая теория не может быть усвоена без апробации ее на практике.

В такой ситуации П.М.Ершов всегда советовал «копать туннель» с двух концов, как при строительстве подземной линии метро. Залогом же благополучного соединения двух частей туннеля станет стремление педагога к качественному результату своей профессиональной деятельности.

Если для освоения параметра «силы-слабости» начать копать туннель с двух концов, то один неизбежно будет расположен в области содержания «теории взаимодействий» и советов, изложенных в предыдущих педагогических комментариях. Эта область «туннельной проходки» для некоторых учителей может быть нова, трудна и необычна. Поэтому желательно, чтобы противоположная исходная точка «проходки» располагалась в «грунте» более привычном и податливом для педагога, а именно — в планировании урока.

Тема планирования уже затрагивалась в очерках педагогического комментария. Планируя урок таким образом, чтобы чаще уходить и дольше оставаться «в тени» (стр. 142, 146), учитель освобождает свое время, силы и желания для неспешной пробы сил в освоении пространства теории взаимодействий и, в частности, — параметра «силы—слабости». Детально спланировать педагогически «правильное» общение — нельзя, а вот спланировать рабочую занятость учеников, освобождающую учителя для попутного выяснения сил и слабостей — и своих, и ученических — можно. Но сначала договоримся о словах. Для затеваемого подробного разговора о той позиции педагога, когда он и не использует инициативу в своих целях (не наступает), и не бросает ее (не обороняется) — выражение «уходит в тень» оказывается не совсем удачным. Ведь «уход» этот очень относительный — классную комнату учитель не покидает и даже из работы не выключается. По аналогии вспоминается, что художники для достижения в рисунке впечатления объема — тень, лежащую на самом предмете, отделяют от тени, этим предметом отбрасываемой (и, как правило, более темной), кромкой едва заметного просветления (как они утверждают, наблюдаемой и в действительности), которая и сохраняет для зрителя контур предмета, и придает изображаемой тени убедительности и живость. Этот эффект, едва заметный в природе, но очень важный для передачи в рисунке объемности предметов, у художников называется *свето-теневой рефлексией*. И именно образ этой *рефлексивно освещенной* «тени» нам и нужен. Именно к этому образу мы будем обращаться в дальнейшем повествовании, и именно этот смысл вкладывался нами в словосочетание «уйти в тень».

Для этого очерка мы долго перебирали известные нам примеры удачного осуществления заранее запланированных ситуаций, когда учителям удавалось вызвать активность класса и, уходя в «осветленную» тень, не регламентировать проявление этой активности, заняться «безотрывным» от класса повышением своей педагогической квалификации. Больше всего вспомнившихся интересных примеров имели отношение к начальным классам и группам шестилеток в детских садах. Но по-своему интересны и примеры из опыта работы учителей-предметников в средних и старших классах общеобразовательных школ. А если выбирать здесь, то какому именно предмету отдать предпочтение — анатомии, литературе, химии, физике, русскому языку? Дело в том, что каждый из примеров осуществления учителем запланированного ухода и пребывания в «просветленной» тени вполне может быть использован на уроках по любому предмету, а при соответствующей трансформации — и с любым возрастом. Это видно и по тем примерам, что приведены в очерках предыдущих глав.

Ученикам интересно и полезно будет «помудрить» с длинной, сложно построенной (или даже наукообразной) формулировкой закона на уроке физики или химии, по группам выполняя задание «медленное чтение» или чтение «на разные голоса» (карлики и великаны).

«Руки-ноги» — обретут новое содержание на уроке русского языка, если хлопки заменить глаголами первого и второго спряжения. (Хотя на том же уроке этим же заданием можно будет пользоваться и с прежним содержанием, то есть в качестве разминки-разрядки.)

Рисование по объединенным «фрагментам» однажды было интересно использовано на уроке геометрии: случайные фрагменты нескольких простых чертежей нужно было, дополнив, объединить одной теоремой (или подходящей задачей). Но это же задание явно можно использовать и для классных групповых сочинений, заменив в этом случае рисование на индивидуальную запись истории, сочиненной учениками сообща (тройкой или парой) на основе доставшихся каждому случайных фрагментов. Разновидности подобного сочинения (в том числе устного) будут интересны и полезны как шестилеткам в детском саду и ученикам начальных классов, так и ученикам средних и старших классов.

Но позже мы решили не давать всех этих вариантов, остерегаясь того, что их описания могут восприниматься теми или иными читателями слишком заинтересованно, что обычно приводит либо к безоговорочному отрицанию, либо к весьма поверхностному принятию, и тогда в описании примера будет видаться руководство к действию, прямая инструкция, конспект — а не толкование того живого механизма структурной режиссуры, который позволяет учителю создавать моменты «свето-теневой просветленности». Поэтому мы в нише концов решили остановиться на примере, не связанном ни с занятиями в детском саду, ни с одним из предметов общеобразовательной школы.

Дело в том, что наш авторский коллектив имеет непосредственное отношение к театральной педагогике, а двое — А.П.Ершова и В.М.Букатов — долгое время занимались и детской театральной педагогикой. И пример, к описанию которого мы сейчас приступим, относится к той поре, когда работа нашего научно-исследовательского мини-коллектива велась на театральном отделении детской школы искусств, где мы впервые для себя открывали возможности нового подхода к проблемам обучения, возможности «светотеневых» ходов учителя на занятии. Среди читателей данной работы детских театральных педагогов, безусловно, будет очень мало, ничтожный процент. Поэтому мы смело можем рассчитывать, что абсолютное большинство наших читателей не будут иметь никакого отношения к материалу приводимого примера. И, возможно, это обстоятельство уберезит читателей от чисто эмоциональных отрицательных или положительных педагогических клише в его оценке, но позволит им удержать свое читательское и профессиональное внимание на структурно-педагогической режиссуре примера, предлагаемого нами.

Сам пример заключается в проведении так называемого «упражнения со стульями» с подростками 12—13 лет, обучавшимися первый год в театральном классе детской школы искусств. Упражнение это обычно используется для тренировки у будущих актеров собранности, внимания к партнерам, чувства слаженности, коллективизма. В театральной педагогике оно широко известно. Его выполняют во всех театральных вузах, училищах и во многих детских театральных студиях. В книге С. Гиппиуса «Гимнастика чувств» (М., Л., 1967) дано описание этого упражнения. Приведем его в сокращении.

По хлопку педагога все одновременно меняются местами вместе со своими стульями.

Сначала — без ограничения времени. Потом — по счету.

[Педагог] — 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 мы делаем перестановку декорации на сцене в короткой паузе между картинами. Зрители не должны слышать шума. (С. 62—63)

Далее идет тренинг, и кома из-за невнимательности одного из участников всем приходится еще и еще раз повторять упражнение, то атмосфера раздражения из-за нерадивости виновника повторов довольно сильно накаляется, что, по предположению педагога, и способствует перевоспитанию невнимательного студента или студийца. В таком виде данное упражнение явно ориентирует театральную педагогику на механическую дисциплинированность, знакомую каждому педагогу общеобразовательной школы.

На занятии, о котором пойдет речь, упражнение «со стульями» выглядело таким образом. Учитель энергично (мобилизовано), но как само собой разумеющееся, произносит задание: «После сигнала «ПРИГОТОВИЛ ИСЬ! ПОЖАЛУЙСТА!» все одновременно, бесшумно и молча встают, берут стулья и выстраиваются со стульями в руках в полукруг (затем были варианты: круг, треугольник, буква «А», цифра «9» и т.д.). Как только все нашли себе место, сразу быстро и одновременно ставят стулья и садятся».

Ученикам задание на первый взгляд кажется несложным, посильным, Специально подчеркнем, что смысл упражнения (тренировка внимания, собранности и т.д.) назван не

был вопреки дидактическим предписаниям, столь же хорошо известным театральным педагогам, как и учителям общеобразовательных школ и воспитателям детских садов. Это позволило подросткам в предлагаемое учителем перемещение вложить какие-то свои собственные цели, желания, интересы. И в самой возможности для каждого ученика вложить в упражнение свой личный смысл заключалась одна из причин того, что отказов («А я не хочу!») не возникало и не могло возникнуть. Наличие этих личных смыслов упражнения явилось основой и для дружной уверенности всех учеников при выполнении задания. Уверенность эта выражалась в шуме, быстроте и беспорядочности передвижений, то есть, в прямом нарушении инструкции.

В такой ситуации ортодоксальные театральные педагоги поступают обычно точно так же, как и все рядовые учителя в общеобразовательных школах и воспитатели в детских садах — останавливают учеников и начинают так или иначе их ругать, стыдить или корить за невнимательность. Вот здесь-то мы и запланировали первое краткое пребывание в «свето-теневой» рефлексии. То есть в таком состоянии, когда педагог не «влезает» в центр всеобщего внимания со своими возмущениями или наставлениями, но в то же время продолжает держать «бразды правления», не пуская все на самотек.

Запланированное сдерживание своего педагогического зуда осуществлялось следующим образом. Посреди шумной неразберихи неожиданно для учеников прозвучал сигнал: «ЗАМРИ!». Этот сигнал был им знаком по другим упражнениям на предыдущих занятиях, и они с удовольствием застыли, как бы соревнуясь друг с другом в виртуозности — точности, мгновенности и основательности — замирания. И тут-то замеревшему классу открылась картина, которую до этого никто не замечал; оказывается, что кто-то до сих пор не встал, кто-то еще не поднял стул, а кто-то уже поставил стул на «нужное», по его мнению место. По застывшей картинке ученики самостоятельно и легко определяют, кто из них «высочка», а кто «соня».

Даже те, кто явно пропустил мимо ушей инструкцию об одновременности действий, начали понимать, что именно ее-то — одновременности — и не хватает. В головах у участников к прежним представлениям о том, что нужно сделать (или можно делать) добавился новый, и уже единый для всех критерий оценки собственной работы. Общность же критерия обеспечила представление каждого участника о том, что их работы будут оцениваться всеми справедливо.

Окрыленные новым пониманием задачи подростки живо возвратились в исходное положение с уверенностью, что уж сейчас-то они ее сделают одновременно. И действительно, основная масса в своем поведении уже начала ориентироваться на других (возникает эффект самонаучения — ведь не случайно мы говорим, что на занятии дети учатся, то есть учат себя). Но некоторые из учеников все же обязательно нет-нет, да попадают то в один разряд, то в другой. Вот «высочка» после нескольких неудач при очередном повторении изо всех сил старается выполнить задание одновременно со всеми — а в результате, к своему удивлению, опаздывает и оказывается в разряде «соня». В итоге у учеников складывается личностное видение трудности, возникает самостоятельная ориентация в ее содержании. А личностное видение тянет за собой личностную решимость ее преодолеть. И такая решимость удваивает силы. Возникает игровой азарт, который захватывает практически всех. Стремление подростков справиться с поставленной задачей идет у них изнутри и поддерживается собственным открытием и видением трудности и собственным пониманием критериев оценки работы.

Но вот упражнение стало выполняться учениками уже более или менее одновременно. И они это чувствуют. И их радость достигает предельно-допустимого уровня. Вот тут-то опять звучит сигнал преподавателя «Стоп! (все замирают). Назад, — вы же разговариваете!» — «Кто разговаривает?! Мы? Нет, мы не разговаривали!» — недоумевают и возмущаются исполнители.

Читателю же напомним, что в инструкции к заданию было сказано не только «одновременно», но и «молча». Выстроиться всем в линии заданной фигуры (круг, ромб, буква «Г») можно «молча» или, в том случае, если каждый ученик будет занят поиском места среди других именно для себя, а не навязыванием окружающим ровесникам своих соображений — где, как и кому нужно «правильно» расположиться. Когда каждый (или большинство) из участников совместной работы начинает навязывать свое мнение, стремится лидировать (отметим — беря пример с нас, взрослых), то о коллективизме уже не может быть и речи. Для многих пришедших на театральное отделение подростков столь привычным было походя командовать словом, жестом, подбородком, локтем, что они уже не замечали этого за собой. Поэтому команда *остановить упражнение* вызвала у них удивление и возмущение вполне искреннее, достойное уважения и сочувствия.

Как читатель уже, наверное, догадался, в этом месте как раз и было запланировано второе путешествие педагога в «светотеневую» позицию.

В ответ на возмущенные восклицания подростков преподаватель разделил класс на две части — группу «исполнителей» и группу «судей». Задача «судей» — отмечать вся-

кую словесную команду среди учеников во время исполнения задания. Теперь, когда не педагог, а судьи останавливают упражнение, указывая, кто кому и что сказал, исполнителям поневоле приходится задумываться и присматриваться к своим действиям.

Оценивание результатов — «судейство» — обычно осуществляет педагог. Осуществляет на правах сильного. И ученики всех возрастов, как правило, признают эту роль за педагогом. А вот роль «судимого», «осужденного» или даже «засуженного» большинству из них выполнять не хочется. Поэтому они, признавая за педагогом право судейства, от своей роли «подсудимого», если есть хоть какая-то возможность, стараются или отказаться, или увильнуть, что приводит к стандартным конфликтам.

Но ведь педагог, по-человечески им сочувствуя, может не спешить принимать на себя судейскую роль, а позволит ученикам самим примерить ее. Сами ученики — от шестилеток до подростков — с очень большим энтузиазмом берутся за судейство. Об этом знают абсолютно все педагоги. Но зная, не спешат доверять им: «Ученикам ведь не известны все критерии — они могут судить неверно. Толи дело, когда сужу я сам». Так оправдывается педагог, защищая свое всем известное стремление к лидерству. То есть, стремление занять место сильного, знающего, умелого, умного взрослого — среди «слабых», «незнающих», «неумелых», «неумных» детей. Ведь для удовлетворения этого стремления не обязательно требовать от учеников восторженных проявлений признательности. В большинстве случаев вполне достаточно постоянно, безапелляционно и по любому (даже незначительному) поводу иметь право оценивать, судить, проверять, поправлять, наказывать и поощрять учеников.

Способность педагога уходить в мерцающую «свето-тьнь» часто есть способность уступать столь сладостную (как для взрослых, так и для детей) роль судьи. А перед этим (или посредством этого) он постарается поселить в головах или душах своих учеников сначала хотя бы один критерий, но живой, ставший для всех (или для большинства) их собственным. Трансформация своих педагогических забот-критериев в непосредственно-живые, понятно-близкие и личные критерии детей — и есть искусство педагогики.

Читатели могут вспомнить, что и в ранее приводившихся примерах подобная передача судейской роли в той или иной форме постоянно присутствовала. Например, эпизоды во втором классе, которые были связаны с голосом карлика и великана (стр. 101). Своеобразное судейство, возникающее в задании «**шапка вопросов**» (стр. 92—93) лежит в основе того интереса, который был испытан старшеклассниками на уроке литературы. (Конечно, если в «шапке вопросов» или в любом другом задании самостоятельное судейство учеников подменять либо суррогатом — «судите сами, но так, как я скажу или так, чтобы я — учительница — была довольна, согласна», — либо пустым учительским декларированием ученикам такой возможности, то, конечно, никакого прилива уверенности в силах и связанного с ним оживления интереса на уроке не возникнет).

Когда по ходу упражнения ученики попеременно выполняют роли «судящих» и «судимых», то их внимание невольно концентрируется именно на выполнении роли «судящего», которая дает возможность почувствовать себя более сильным, умеющим, знающим. А при таком самочувствии схватывание нового происходит гораздо легче (или активнее), чем в роли «подсудного» ученика. И уже в младшем возрасте дети стараются как можно чаще менять роль маленького (слабого) ученика, на роль поучающего-судьи, который знает, когда, что и как делать не следует. И такая смена ролей в естественной форме часто происходит во всех известных детских ролевых играх. Ребенок выбирает «меньшого» (куклу, друга, любимую бабушку) и перед ним с упоением разыгрывает роль «старшого», роль поучающего-судьи, как бы повторяя, закрепляя и проверяя недавно полученные из окружающей жизни знания, тренируясь в уверенности их использования.

Самостоятельное судейство подростков в описываемом упражнении освободило педагога от «выяснения отношений» с учениками, от необходимости использовать свою силу для «подавления инакомыслия». Недоразумение выяснилось как бы само собой, в результате чего у всех подростков возник еще один личностный критерий: «молча».

Увеличение числа критериев — это прогресс. В представлениях подростков уже возникает некая перспектива. И уже не преподаватель сообщает им о том, что они движутся вперед и движутся успешно, а они сами это открывают, ощущают, видят. Обычно ученики во время уроки не являются полноправными хозяевами своей жизни. Она наполняется содержанием по усмотрению кого-то (учителей, администрации, авторов учебников и программ и т.д.), сама находясь в это время как бы в страдательной форме существования. Поэтому ученики начинают распоряжаться своей жизнью тайком от учителя — «считать ворон», разговаривать с соседом, писать записки, рисовать.

В ситуациях же, сходных с теми, что возникли в описываемом упражнении со стульями, жизнь учеников на занятии начинает заполняться собственными открытиями то критериев, то своих сил, то возможностей соседа и т.д. Это позволяет хозяйской самостоятельности ожить и стать легальной. В уроке исчезает страдательность несмотря на то, что сами упражнения или задания по-прежнему предлагаются учителем, по его усмотрению, его, неведомым детям, планам, расчетам — как и на обычных уроках.

Легальность чувства «хозяина своей жизни» в каждой минуте урока, сливаясь с ощущением наполненности этой жизни интимно-личностными открытиями, наблюдениями и умозаключениями, создают эффект резонанса, умножающего и сами силы учеников, проявляющиеся в выполняемом задании, и их представления о значительности этих сил. И это умножение возникает благодаря очевидному для всех признанию учителем личных устремлений каждого ученика, делающему в их глазах эти устремления общественно осмысленными, признаваемыми, полезными.

Когда же ученики вынуждены скрывать стремление по-хозяйски распоряжаться своей жизнью и поэтому вести на уроке жизнь скрытую или партизанскую — тогда этого резонанса (от позитивного соотношения «личного» с «общественным») они лишены, а это, в свою очередь, может усугублять негативную направленность их сил.

Но вернемся к «упражнению со стульями». По явному желанию подростков упражнение повторялось еще и еще раз. А при каждом повторении «исполнители» и «судьи» *поочередно менялись местами*. Менялись с удовольствием. Ведь типичные недостатки поведения сверстников участники упражнения начинают видеть, находясь в роли «судей». Это помогает им потом, в роли «исполнителей» под пристальным и азартным наблюдением соучеников пробовать самим избегать их.

Вскоре один из судей первым заметил, что среди исполнителей есть такие, кто, хотя и не произносит слов, но пытается командовать движениями (то есть формально — «молча», а по существу все же — указывая другим). Это замечание подхватывается другими судьями, и вот его добровольно уже берут на вооружение все судьи. И теперь большинство учеников начинает замечать, что если один из «исполнителей» не может найти себе «верного» места и стоит в растерянности, задерживая всех (ведь стулья все должны будут ставить одновременно, и этому они уже хорошо самообучились), то одни «исполнители» склонны всего лишь показывать руками или взглядом, куда нужно встать, тогда как другие — сами идут на это место, уступая замешкавшемуся участнику место свое, уже найденное и всеми увиденное. Так второй критерий — «молча» — углубляется до различия учениками того, как именно ведут себя в упражнении те или иные «исполнители»: сохраняя найденное для себя место, *навязывают другим* свое мнение — кому и где стоять, или, уступая найденное, *ищут* себе такое новое место, чтобы и при уже возникшем раскладе все же стал вырисовываться контур заданной ведущим фигуры. А как только «судьи» начинают различать эти два способа поведения, то во время исполнения они уже стремятся следовать второму и избегать первого. Так в игровом упражнении начинает происходить самообучение альтруистическому способу поведения среди сверстников и своеобразная тренировка в нем.

Конечно, после «самопроизвольного» углубления критерия «молча» увлеченности прибавилось, и «исполнители» стали еще тщательнее контролировать свое поведение «со стульями». Любая внимательность и строгость преподавателя не могла бы сравниться с возникшей тогда на занятии внимательностью и строгостью коллективного судьи. Педагогу оставалось лишь, заняв свой рефлексирующий «свето-теневой» пульт управления, следить за тем, чтобы строгость не переходила в придирчивость, которая при общем энтузиазме и азарте могла бы погасить вдохновение выполняющих задание учеников, лишить их окрыленности, возникающей от выяснения (и овладения) индивидуальными и коллективными возможностями.

Заметим, что «упражнение со стульями» мы использовали на занятиях в течение всех четырех лет обучения на театральном отделении. А для того чтобы оно не вызывало апатию, которая часто возникает, если задания становятся уже слишком легкими для натренированных учеников, — мы постепенно обогащали его разными усложнениями: устанавливали четкий регламент (например, составить контур за пятнадцать, десять и даже семь секунд), усложнениями «фигуры» (например, букву «Ю» составить труднее, чем букву «Г», число «14» труднее, чем «9»). Но проблемы поиска усложнений, которые позволяют «оживить» хорошо известное и, возможно, уже поднадоевшее ученикам задание, останутся за рамками данного комментария.

Отметим только, что для «упражнения со стульями» и для многих других заданий подобного типа (см. *сборник упражнений* в кн.: Уроки театра на уроках в школе: Театральное обучение школьников I—XI классов / Сост. А.П.Ершова. — М., 1990.; — или в кн.: Шулешко Е.Е., Ершова А.П., Букатов В.М. Социо-игровые подходы к педагогике. — Красноярск. 1990) общим является то, что каждому участнику приходится потрудиться, чтобы найти свою линию поведения, чтобы вписать свое поведение в поведение других, сообщая выполняя общее дело. Многим педагогам (особенно предметникам) хотелось бы на уроках пользоваться результатами тренировки учеников в подобных делах-упражнениях. Видимо, с этим связано время от времени появляющееся стремление ввести то в начальных, то в средних классах новый предмет, который называют везде по-разному: и уроки театра, и театральные игры, и актерское мастерство. Но начинания эти

быстро гаснут. Мы, хотя по мере сил и поддерживаем их, все же считаем такое угасание естественным и неизбежным. На наш взгляд, уж если и использовать упражнения и арсенал театральная педагогика, то вводить их стоит не на отдельных, специально включенных в недельное расписание уроках с отдельным, специально приглашенным преподавателем, а на уроках обычных, ежедневных, которые проводят сами учителя-предметники. Именно в этом случае «свето-теневого», а стало быть и педагогический — воспитательный и образовательный — эффект, как показывает нам опыт, возникает наиболее естественно.

«Шапка вопросов», «карлики и великаны», «руки-ноги», «разведчики» — это все *более или менее* узнаваемые варианты заданий, которые выполняют студенты в театральных вузах. Возникли эти варианты благодаря переносу их в условия обычного школьного урока и «светотеневого» интерпретации. И стоит учителю начать «с душой» использовать подобные задания и упражнения, как выясняется, что он сам в состоянии и выдумывать новые упражнения, и сочинять варианты упражнений уже известных, и использовать в этом же русле детское и свое знание народных игр и забав. На сегодняшний день инициативными учителями самостоятельно наработан такой разнообразный и уникальный материал, что преподавателям актерского мастерства театральных вузов впору отправляться в экспедиции по общеобразовательным школам, разыскивая этих, пока еще редких учителей, собирая живые крупинки, столь ценимые и столь необходимые для творческого развития и воспитания студентов.

Овладение учителем игровыми возможностями обучения проходит успешно, если он начинает с двигательных упражнений. Они, как правило, не сложны ни по движениям, ни по условиям. В отличие от дидактических (как правило, скучных) игр, в двигательных сразу видно, успешно или нет их выполняют. Двигаться, соревнуясь на скорость, точность, одновременность без ощущения участниками полноты протекающей сейчас жизни — невозможно. А полнота эта создается и ученической инициативностью, и деловой увлеченностью, дружественностью и уверенностью в возможности победы. В дидактических играх это если и присутствует, то как момент не основной, а для некоторых педагогов даже как отвлекающий и детей от смысла, предписываемого заданию.

Читатель может вспомнить, что разные двигательные игры-задания используются на уроках физкультуры, в зале, где много места, не мешают столы и стулья. Да, они там используются, но эффект живых глаз, живых реакций, живых мыслей будет в несколько раз больше, если двигательные упражнения использовать на уроках и русского языка, и математики, и чтения. Например, с учениками седьмого класса после диктанта педагог сделала своеобразную разминку-разрядку — скоростную эстафету по рядам. Ученики каждого ряда по очереди подбегали к доске и писали в столбик по одному словарному слову с непроверяемой гласной. Как только один салился на свой стул, к доске устремлялся следующий. Условие: если слово было уже написано учениками какого-нибудь ряда, то повторять его нельзя. Победителей устанавливали дважды. Первый раз — какой ряд быстрее, второй — какой грамотнее. Во втором каждому ряду по жребию был определен «не свой» столбик слов для проверки, и ученики, собравшись (по рядам) в кружок, выясняли все недочеты и ошибки, после чего сообщали свою оценку проверяемому ряду (именно ему, а не учительнице, которая удачно спряталась в мерцающей «свето-тени»). Мы думаем, что учительница, выдумавшая и отважно пошедшая на такое задание, не отменила бы его даже в том случае, если после ее диктанта по расписанию шел бы урок физкультуры.

Мы достаточно подробно знаем путь освоения игровых возможностей обучения одной учительницей химии. В первый год использования двигательных, социо-игровых заданий (напомним, что в кабинетах химии столы намертво прикреплены к полу, поэтому возможности для движений, перемещений, перестановок, к сожалению, очень ограничены) ее очень волновало, что могут подумать ее коллеги. «Когда кто в класс не заглянет, делилась она своими переживаниями, — они то руки, то стулья поднимают, то в ладоши хлопают (есть и такие двигательные упражнения), то наперегонки к доске бегают. Что мои коллеги подумают? Как я им объясню, если спросят, при чем тут химия?» А еще она очень расстраивалась, когда тот или иной класс на ее уроке начин просить: «Давайте поиграем». Так она, причитая и охая, но не перестав то в одном, то в другом моменте урока использовать двигательные задания-упражнения, проработала полтора года.

И хотя она утверждала, что сама запуталась и уже ничего не понимает, — стало выясняться, что предмет ученики не только любят, но и прилично знают. А в механическом и порой бездумном (чего уж и скрывать) вкраплении заданий в урок вдруг все чаще и чаще стал открываться особый смысл и появляться уникальные результаты. Еще через некоторое время у нее на уроке стали возникать неожиданные социо-игровые ходы, оригинальные задания собственного сочинения. Так, перед знакомством со структурными формулами соединения атомов и молекулы органических веществ ученики в качестве домашнего задания (напомним — по химии) выясняли у родителей свою родословную и вычерчивали ее схему. Результат сравнения на уроке домашних работ (способом встречи то первых, то вторых «разведчиков» — см. стр. 152), конечно же, далеко выходил за рамки предмета химии, но знания по химии от этого только выигрывали.

А после трех лет работы внутренние страхи стали оставлять учительницу, и она уже даже на «открытых уроках»... работала в том же социо-игровом стиле, как и на «рядовых» уроках, понимая, что для учеников этот стиль гораздо полезнее, важнее, ценнее, чем показательный лоск «открытых уроков». Окрепшая ее уверенность в правоте своего дела четко улавливалась окружающими. И если раньше коллеги, зная, что она боится вопросов «при чем тут химия?», старались не задавать его, то сейчас они не задавали его скорее потому, что не хотели осмысливать ответ, искушать себя пересмотром собственных педагогических установок, травмироваться сомнениями в уровне своей работы.

Так, один из ее «открытых уроков», случившихся, когда класс приступал к изучению темы «Глюкоза», начался с того, что ученики привычно (а потому быстро) разделившись на четыре группки-команды, пересев и переставив стулья, увлеченно стали выполнять задание учителя: из букв темы, которая будет изучаться на этом уроке (напомним: «Глюкоза») составить все возможные слова. Потом команды слаженно выясняли и вычеркивали все повторы, определяя победителя. Те из читателей, кто в свое время пережил увлечение этой игрой — на переменах, тайком на уроках или на лекциях в институте — согласятся, что с таким количеством букв за короткое время трудно составить какие-то уникальные слова. И в командах, конечно, записывались одни и те же слова, которые при проверке и были вычеркнуты. Только в одной команде осталась единственная запись, которая и принесла им победу. Это слово было: «кал». И мы могли бы сказать, что ликование победителей и смеху проигравших не было предела, если бы не наступившая вскоре рабочая тишина и углубленность в новое задание (по формуле $C_6H_{12}O_6$ составить пшеничную структурную формулу с последующим сравнением полученных у команд вариантов и друг с другом, и с информацией в учебнике). Это задание выполняли те же ученические команды, прошедшие своеобразную спланированную закалку.

Уверенность учителя в своем деле сказалась на том, как присутствовавшие на «открытом уроке» (а это были, конечно же, в основном, представители администрации) во время «обсуждения урока» уходили от самого обсуждения. Возмущений по поводу составления слов из букв названия темы «Глюкоза» не было. Хотя если бы учительница позволила себе такое на открытом уроке раньше, во время первых скромных социо-игровых проб, то соответствующее назидание по этому поводу, полагаем, прозвучало бы обязательно. Видимо, именно поэтому учительница раньше и не позволяла себе такого на уроках. А когда по мере накопления опыта в социо-игровом стиле обучения эта нерешительность, неуверенность, боязнь недовольства администрации стали исчезать, то оказалось, что и всякое возможное недовольство у администрации также исчезло. На очень быстро прошедшем обсуждении открытого урока завуч, видимо, имея в виду задание составлять из букв слова, отметила, что она, на своих уроках тоже о-о-чень часто использует игры с дидактическим содержанием. Все промолчали. Учительница химии — тоже. И с л а в а Б о г у !

Но представим другой вариант. Учитель (учительница) уже с первых попыток использования двигательных заданий-упражнений, когда ни детям, ни ей самой еще не понятно, что, собственно говоря, происходит, — начинает оповещать всех о своей работе по «новой» системе. Конечно, по-житейски ее понять можно: она спешит оповестить всех до того, как ее начинания зачахнут. Но ведь понять можно и ее оппонентов (в том числе и администрацию), которые, еще не разделяя ее надежд, целей, представлений о будущих результатах, видят в происходящем сумбур, непоследовательность, бессвязность. А все это, конечно же, на первых порах обязательно будет присутствовать в той или иной мере. Это только стойкие сторонники такого подхода уже в первых пробах учителя могут угадывать будущие результаты, будущую стройность, последовательность и связность. Для всех же других недоумение вполне естественно.

Но когда в ответ на их недоумение учительница-неофит выдвигает обвинения в консерватизме — возникает рядовой позиционный конфликт, который иссякнет, но иссякнет вместе с неофитскими начинаниями. И останется тогда у всех только обычная иллюзия того, что и это направление наконец-то было, как говорят в народе, признано.

«У сильного всегда бессильный виноват...». Педагог, начинающий работать в новом стиле, конечно, как правило, проигрывает в «силе» администрации, уверенной в своих позициях. И в это время винить его — значит уподобляться Волку в известной крыловской басне. Но у многих представителей школьной администрации хватает природной чуткости, такта, ума избежать этого уподобления. Когда же этого не случается, то и выдвигаемые учителями ответные обвинения в консерватизме — суть та же волчья позиция. Только уже виновной и бессильной перед неофитом-скандалистом становится администрация. Тому в истории мы примеры нет-нет, да слышим.

В результате страдает и дело, и начинание, и сами ученики, ради благополучия которых якобы и начали свое противостояние враждующие стороны.

Чтобы не искушать Волка своим видом, Ягненку лучше всего не лезть на рожон и держаться от него подальше, а к другим ягнятам — поближе. Волку же, не рассчитывающему на свою выдержку, такт, осведомленность, лучше руководствоваться народным советом: утро вечера мудренее. И даже после обидных деклараций Ягненка не спешить при-

бегать к силе («Молчи! Устал я слушать. / Досуг мне разбирать вины твои, щенок!»). Старшему всегда легче и естественнее занять мудрую позицию выжидающего созерцателя, которая дает партнеру возможность самому разобраться и в просчетах, и в достоинствах, укрепляя и веру в свою силу, и представление о единстве интересов с коллегами.

Г л а в а с е д ь м а я

Информативность общения.

Педагогический процесс

как обмен информацией

Обмен информацией и информативность общения

Для того чтобы человек сознательно совершил что бы то ни было, в его представлениях должно произойти то, что именно к этому свершению ведет. Поэтому борьба между людьми протекает чаще всего в области знаний, суждений, решений в сфере с о з н а н и я . Это — борьба специфически человеческая. «Животное, — писал И.М.Сеченов, — всю жизнь остается самым узким практиком-утилитаристом, а человек уже в детстве начинает быть теоретиком»⁵⁹

Для того чтобы в сознании партнера произошли какие-то изменения, нужно дать ему соответствующую информацию. Наиболее совершенным, гибким и доступным средством дать ее является звучащее слово. Оно «сигнализирует о действительности», по выражению И.П.Павлова. «Если ты хочешь употреблять слова, — говорил он, — то каждую минуту за своими словами разумеешь действительность»⁶⁰.

Но слово всегда обобщает. Поэтому о *конкретной* действительности слово дает лишь относительно верные представления — в разных случаях более или менее точные. Кроме того оно дает большую или меньшую информацию в зависимости от того, в каком контексте, в каких обстоятельствах, как именно оно произносится. Имеет значение и состояние воспринимающего в данный момент — то, как он преинформирован. Так как последнее — не во власти воздействующего, то продуктивность его речи зависит от того, насколько верно он учитывает эту преинформированность, точны ли его формулировки насколько успешно он обогащает и уточняет их *характером произведения*. Чем менее точна словесная формулировка, тем более нуждается она в выразительном произнесении.

Все люди в какой-то мере информированы об окружающем мире, о других людях и каждый о себе самом, но одни информированы лучше, другие хуже. Поэтому в борьбе каждый пользуется своей осведомленностью — по его собственным представлениям, более полной чем та, которой располагает партнер. Борющийся *выдает* новую, как он думает, для партнера информацию, чтобы произошли нужные ему сдвиги в сознании партнера, но чтобы знать, что они действительно произошли, он *добывает* информацию об этом. Поэтому всякую борьбу, осуществляемую посредством речи, можно рассматривать как *обмен информацией*.

Сопротивляясь, партнер всегда дает информацию: она присутствует в возражениях, в бессловесной реакции или даже в отсутствии какой бы то ни было реакции. Всякое сопротивление одного из партнеров воздействию другого говорит о том, что полученная им информация оказалась недостаточно эффективной. Тогда, чтобы продолжать борьбу, нужно опять выдать информацию — более значительную, чем выданная ранее, чтобы добыть в обмен информацию о том, что выданная «порция» достигла цели. Это выражается в приведении новой, более веской аргументации и в использовании разных способов наступления («рычагов настойчивости» — см. третий очерк этой главы).

Так как наступающий выдает все новую и новую информацию, то обнаруживается, какой информацией он обладает и что считает наиболее значительным в своей осведомленности и в неосведомленности партнера. Нередко выдаваемая наступающим информация оказывается либо недостаточно новой, либо недостаточно значительной для партнера, потому что нечто важное для одного не является столь же важным для другого. При этом

⁵⁹ Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. — М., 1947. — С. 496.

⁶⁰ Павлов И.П. Избранные произведения. — М., 1949. — С. 529.

проявляется так же и умение каждого учитывать интересы и преинформированность партнера — то есть, выдавать информацию, которая в данной ситуации наиболее эффективна. Так Ипполит в пьесе А.Н.Островского «Не все коту масленица» играет на интересах Ахова, демонстрируя свою готовность к самоубийству, а Горецкий в «Волках и овцах» — на трусливости Чугунова, угрожая сжечь усадьбу Мурзавецкой.

Иногда в произнесении фразы выдача и добывание информации слиты в одно, и в нем содержится некое «не правда ли?». Человек выдает и одновременно добывает; он информирует о том, какой именно информации он ждет. Это—проверка уже более или менее известного. Но и в самой проверке больше либо добывания, либо выдачи, а поэтому в обмене информацией она служит тому или другому.

Каждый случай обмена информацией своеобразен, но поскольку участвующие в нем и выдают, и добывают (ждут, требуют и получают информацию), характер обмена зависит от того, что именно преобладает — добывание или выдача. Если же в поочередном произнесении слов нет обмена информацией, то нет ни борьбы, ни живого взаимодействия.

Поясним простейшими примерами. Лектор информацию преимущественно дает, а вот экзаменатор ее преимущественно добывает, тогда как экзаменуемый — выдает. Выступающий на собрании чаще всего преимущественно дает информацию, хотя и ему нужно получить определенное решение большинства или хотя бы одобрение своих единомышленников. Следовательно, допрашивающий подозреваемого, преимущественно добывает информацию, но и ему приходится ее давать. Такова грубая схема. И лектор, и экзаменуемый, и следователь в разных случаях в бесконечно разнообразных степенях отклоняются от нее. Но как сама схема, так и отклонения от нее много дают для характеристики любого конкретного процесса борьбы.

Преобладание чего-то одного («добывать» или «давать») может проявляться в разной степени; поэтому между ярко выраженными крайностями существуют промежуточные случаи, когда не сразу ясно, кто из борющихся больше добывает, а кто больше выдает. Это — обмен в наиболее чистом виде.

Некто проводит совещание. Но ему нужно только получить единодушное, краткое и всеобщее одобрение, и он преимущественно добывает информацию. Это — не совещание в настоящем смысле слова, когда люди именно советуются, и поэтому выдача и добывание информации в поведении каждого максимально уравновешены: каждый, предлагая свое, в равной мере и сам нуждается в предложениях других — ждет и добывает информацию от них.

В ходе диалога в моменты молчания человек чаще всего занят получением информации, а когда он говорит, он дает ее. Поэтому и определение — выдает или добывает информацию данный собеседник — связано с тем, насколько он многоречив или скуп на слова в данном конкретном случае. Но в актерском искусстве давно известно, что многоречивость или краткость высказываний далеко не всегда predetermined авторским текстом. Одна и та же речь (например, речь Алексея в «Днях Турбиных» М.А.Булгакова) может быть и длинной, и короткой, и зависит это не столько от количества слов, сколько от количества фраз: чем меньше фраз, даже самых длинных, тем короче речь; чем больше фраз, даже самых коротких, тем длиннее речь. Подобным же образом — чем больше в речи пауз, даже самых коротких (в ожидании ответа), тем больше в ней добывания информации; чем меньше пауз, даже самых длинных, тем больше выдачи информации. Значит, длинный текст можно превратить в относительно короткую речь.

В.Зубов приводит слова Аристотеля: «Короткая фраза часто заставляет слушателей спотыкаться, ибо когда слушатель еще стремится вперед к тому пределу, который он себе вообразил, и отбрасывается назад вследствие прекращения речи, он как бы спотыкается, встретив препятствие. Длинные периоды, наоборот, заставляют слушателей отставать; ...эти ораторы оставляют позади себя тех, кто гуляет с ними вместе»⁶¹.

На то, что длинноты в тексте — не то же самое, что длинность речи, указал Л.С.Выготский, полемизируя с Белинским о речи Гамлета, обращенной к Тени отца; Белинский в этой речи находил «расточительность, в рассуждениях» и «неумеренность в умствованиях». Выготский пишет: «Указание на длинноты неверно потому, что это не есть заверченный монолог, а ряд прерывающихся и исступленных вопросов все нарастающего безумия, отчаяния и ужаса — ведь Тень молчит, отсюда эта исступленная страст-

⁶¹ Зубов В. Аристотель. - М., 1963. - С. 39-40.

ность» возрастание вопросов, длительность, длинность, затягивание муки — из безмолвия Тени»⁶².

Это рассуждение для нас интересно потому, что Выготский описывает состояние Гамлета в момент добывания им информации...

Вл.И. Немирович-Данченко на репетиции «Трех сестер» говорил: «Тут у вас тоже получается целый ряд фраз, а в сущности говоря — это одна фраза. У вас тут по крайней мере три точки, а было бы достаточно и запятых»⁶³.

Длина фраз и длительность пауз в живой речи зависит главным образом от представлений говорящего о сложности того, о чем он говорит, для тех, к кому он обращается. А сложность эта, как мы видели, зависит от цели борющегося и от его представлений о партнере и о себе самом. Если, «добывая», партнер произносит длинную фразу или даже несколько длинных фраз, то это значит, что выдаваемая им информация направляет собеседника, подталкивает его и помогает выдать нужную информацию определенного содержания.

Часто случается, что, «выдавая», собеседник сам говорит мало. «Выдавать» информацию собеседник может даже с помощью вопросительных интонаций и конструкций. Тогда к «вопросительному знаку» произносящий добавляет более сильный «знак» — восклицательный, который делает вопрос утверждением факта, выводом, суждением.

Преимущественно выдавать — это значит на данном этапе борьбы восполнять неосведомленность партнера; преимущественно добывать — восполнять свою неосведомленность.

Что преобладает на каждом конкретном этапе или в звене диалога у данного участника — добывание информации или выдача ее, обнаруживается не только в том, как произносятся слова (в примененных способах словесного воздействия), но и в характере его пристроек, и в положении его тела в моменты, завершающие произнесение каждой фразы и непосредственно следующие за пристройками. Тело человека, преимущественно добывающего информацию, как бы разворачивается, раскрывается к партнеру. В процессе самого словесного воздействия, пока длинная фраза, например, произносится, положение тела обычно несколько изменяется — добывающему приходится, вопреки его главному желанию, еще и выдавать информацию. Но в моменты, завершающие каждое высказывание, тот, кто добывает информацию, замирает в полной неподвижности в том положении, в каком застал его ударный слог последнего произнесенного им во фразе слова: он вполне готов к восприятию, он — весь внимание и ожидание. Само положение его тела дает понять, что он все сказал партнеру, но дело не завершено, итога нет, положение неустойчиво, ненормально, поэтому он *ждет*, он *готов* — дело за партнером; для завершения партнер должен дать информацию. В случае даже самого краткого промедления партнера добывающий достроится и произнесет следующую фразу. За ней опять последует ожидание в полной готовности для получения информации. Промедление партнера опять может потребовать достройки и новой фразы, и так далее, пока главное для него — добыть определенную информацию от партнера, а тот все ни как не дает ее.

Выдающий информацию *т р у д и т с я с а м*, тогда как добывающий не только трудится сам, но и вынуждает *т р у д и т ь с я п а р т н е р а*. Поэтому если выдающий в последний момент высказывания как бы «отпускает» партнера (несколько расслабляется, демобилизуется), то добывающий не может себе этого позволить ни на одно мгновение.

Каждый из параметров, рассмотренных в предыдущих главах, своеобразно связан с характером обмена информацией между общающимися партнерами, то есть со смещением акцента то в сторону «выдавать», то — «добывать». Рассмотрим эти взаимосвязи.

1. ИНИЦИАТИВНОСТЬ В ОБМЕНЕ ИНФОРМАЦИЕЙ. Чтобы «взять инициативу в свои руки» (привлечь к себе внимание), достаточно *о б е щ а т ь* интересную информацию. Такое обещание может выражаться не только (и даже не столько) в словах, но и — в звуке, в жесте, в интонациях, в повышении голоса и т.д.

⁶² Выготский Л. Психология искусства. — М., 1968. — С. 533.

⁶³ Немирович-Данченко ведет репетицию: «Три сестры» А.П.Чехова в постановке МХАТ 1940 года. - М., 1965. - С. 554.

Обещающий располагает информацией и готов выдать ее, но для этого он требует к себе внимания. Получив его, он может начать добывать информацию, а может сам выдавать ее. Поскольку человек борется за инициативу, он *выдает* информацию только о своей осведомленности. Если на инициативу претендуют одновременно несколько человек, то каждый подчеркивает значительность или новизну обещаемой им информации. То есть, в борьбе за инициативу нужно обнаружить осведомленность большую, чем та, которой располагают партнеры об интересующем их предмете.

Чтобы поддерживать интерес к себе, не выпускать инициативу из своих рук, достаточно интриговать слушателей — дразнить своей осведомленностью; этим добывается информация о том, что партнеры хотят получить ее.

В навязывании инициативы преобладает *добывание* информации — требование ее, иногда самое настойчивое и категорическое. В нем содержится и некоторая выдача — указание на границы, соблюдения которых требует навязывающий инициативу.

Распоряжаясь инициативой преимущественно выдает информацию. Но она касается только того, кто и как должен ею пользоваться. Поэтому выдачи эти кратки и близки к команде. Чем строже человек распорядится инициативой, тем скупее и чаще он выдает и тем меньше и реже добывает информацию.

Обороняющемуся не нужен партнер, значит, ему не нужна и информация от него. Он выдает информацию с единственной целью — прекратить обмен ею. Партнер мешает потому, что не знает, сколь значительно то, чему он мешает, — его нужно об этом информировать. Информация должна быть достаточно ясной, сколь возможно краткой и окончательной. Обычно она выдается небрежно, поскольку выдающий занят чем-то более важным. Если выданная «порция» не достигает цели, то приходится выдать дополнительную того же содержания, но более точно выраженную, и подчеркнуть ее новизну для партнера. Если и она не производит должного впечатления, то рано или поздно обороняющемуся придется отвлечься от своего дела и *перейти в наступление*.

Теперь он будет преимущественно добывать: «Ну, что такое?», «Неужели вы не видите, что я занят?», «Понятно вам то, что я сказал, или нет?». Наступательность всегда тяготеет к добыванию информации.

Хотя речь наступающего всегда ближе к добыванию, но в наступлении сложном, хладнокровном (например, в лекции, в докладе, в речи на собрании) добывание бывает скрыто, а выдача лежит на поверхности (обнажение борьбы как раз и выражается во вскрытии этой поверхности).

Если оратор только дает информацию, то он в речи, даже обвинительной, в сущности, оправдывается — обороняется от ранее предъявленных ему и подразумеваемых обвинений. «Кто объясняется, тот уже оправдывается», — заметил Э.-М. Ремарк⁶⁴. По мере того, как он переходит от такой обороны-оправдания — к наступлению, в его речи все больше обнаруживается добывание информации.

2. ОБМЕН ИНФОРМАЦИЕЙ В ПОЗИЦИОННОЙ И ДЕЛОВОЙ БОРЬБЕ. Склонность добывать или выдавать информацию в равной мере возможна в общении позиционном и деловом. Но если в деловой борьбе выдающий информацию как бы *беспристрастно* предлагает ее партнеру, то в позиционной он или «швыряет», бросает ее партнеру, как нечто *непривлекательное*, если обороняется или стремится его «поставить на место», или внушает, подсовывает, навязывает, предлагает партнеру сведения, как что-то *заманчивое*, если стремится к сближению.

В деловом общении обмен информацией тяготеет к точным однозначным выражениям, и в нем нет места словам, лишенным вполне определенного смысла хотя бы для одной из общающихся сторон, и обобщениям, не имеющим определенных границ. Для позиционной борьбы характерно обратное: обобщения в виде аналогий, метафор, сравнений, самые смелые, а подчас и «безграницные» — плоды поисков достаточно яркого словесного обозначения того, что такому обозначению не поддается.

Переход позиционной борьбы в деловую, а деловой — в позиционную не только отражается на характере обмена информацией, но, может быть, больше всего именно в нем и обнаруживается. С появлением позиционных мотивов в обмене информацией, все меньше

⁶⁴ Ремарк Э.-М. Триумфальная арка // Иностранная литература. - 1959. - № 10. - С. 74

точности, ясности, определенности и все больше многословия; а краткость и определенность выражений, наоборот, говорит о деловом подходе к предмету спора. При этом признаки как делового, так и позиционного обмена информацией могут обнажать сущность предмета борьбы независимо от того, при помощи каких слов и выражений этот обмен осуществляется.

Если в произносимых словах подразумеваются определенные взаимоотношения партнеров, то слова эти тщательно подбираются и смысл их как бы преувеличивается — им придается обобщающее значение, и поэтому они произносятся в более взволнованном ритме. Эмоциональность возникает в поисках яркости выражений и призвана восполнить неточность формулировок. В деловом обмене информацией точность может быть обеспечена только формулировками, и дополнительные средства ищутся в новых, все более точных выражениях.

Правда, существуют люди столь «деловые», что они претендуют (и, как им кажется, успешно!) на полную однозначность и предметность там, где это невозможно. Сложное, субъективное они понимают примитивно и плоско — все для них просто и ясно. Существуют и такие, кто довольствуется беспредметными словесными построениями, когда речь идет о делах вполне конкретных и объективных. Это люди с недисциплинированной мыслью — либо непрактичные мечтатели, либо болтуны. «Когда патетически говорится о нравственности, она в большей опасности», — заметил А.Блок⁶⁵.

Когда человеку, в сущности, нечего сказать, а он хочет «произвести впечатление», то есть преследует позиционную цель «уменьшить» дистанцию во взаимоотношениях с данным партнером или партнерами, то он говорит много и особенно красноречиво; оперируя информацией общеизвестной (банальностями), он выдает ее как особенно значительную при помощи специальной и сложной терминологии или приемов красноречия (такова, может быть, лекция профессора Кру-госветлова в «Плодах просвещения» Л.Н.Толстого). Все время обещая что-то, намекая слушателям, что им предстоит услышать нечто небывалое, подобный оратор заставляет слушать себя. Если, нанизывая одну банальность на другую, он сумеет выдать в конце мысль достаточно популярную, приятную слушателям (например, ученикам) или слушателю (например, учителю) — он может иметь полный успех.

Об американцах широко распространено мнение как о народе деловом. Н.Смеляков рассказывает: «Многословность вредна для практической деятельности, говорит американец. Американские бизнесмены рассказывают, что есть даже курсы для руководящих правительственных работников по программе «не употребляй лишних слов». Издаются особые руководства, как правильно разговаривать по телефону, чтобы не отнимать друг у друга лишнего времени»⁶⁶.

Действительность, о которой сигнализирует слово, включает в себя и вещи, и отношения человека как к этим вещам, так и к другим людям (в том числе к собеседнику); в слове, произносимом *при деловом общении*, на первом месте стоит *вещь*; в слове, произносимом *в общении позиционном*, — *отношение*, и не только к самой вещи, но и к собеседнику.

3. СООТНОШЕНИЕ ИНТЕРЕСОВ (ДРУЖЕСТВЕННОСТЬ - ВРАЖДЕБНОСТЬ) В ОБМЕНЕ ИНФОРМАЦИЕЙ. Представление о расхождении интересов делает человека осторожным, если он не обладает явным и значительным преимуществом в силе. Поэтому *враждебность* (то есть представление о той или иной степени расхождения интересов) выражается в склонности *добывать* информацию от партнера, а самому не выдавать ее. Первый признак того, например, что человек обиделся, — он умолкает или делается скуп на слова. Кто в той или иной степени партнеру не доверяет, тот стремится добиться своей цели сейчас, немедленно; это опять-таки требует краткости формулировок.

Но как бы ни был враждебен партнер, иногда приходится выдавать ему информацию. Враждебность тогда обнаруживается в том, *какую именно* информацию и как он выдает. Сведения общеизвестные и общедоступные не вооружают. Такие сведения враждебно настроенный человек относительно легко выдает партнеру. Требования, аргументирован-

⁶⁵ Блок А. *Дневник: 1917–1921.* // *Собр. соч.: Т. 7. — М., Л., 1963.* - С. 385.

⁶⁶ Смеляков Н. *Деловая Америка. — Изд. 2-е — М., 1969. — С. 89.*

ные ими, выглядят как что-то само собой разумеющееся, естественное и простое. Выдавая информацию элементарную, общепринятую, борющийся ведет к тому, чтобы отказ партнера выглядел очевидным нарушением общеизвестных норм, чтобы своим сопротивлением партнер поставил себя в глупое положение и разоблачил — открыл свои эгоистические устремления. При этом подразумевается, что партнер дорожит мнением присутствующих так же, как и тот, кто на их оценку рассчитывает. В этом есть некоторая общность интересов, ограничивающая или сдерживающая враждебность. Так иногда уступают неприятному человеку только для того, чтобы не уронить себя в глазах других.

Но партнер может не бояться разоблачений или пренебрегать суждениями окружающих. Так бывает, когда враждебность менее сдержана, а претензии более значительны. Вместе с возрастанием враждебности в выдаваемой информации за недостатком новизны все больше подчеркивается ее особая важность для партнера. Враждебно настроенный либо выдает ее «крупным планом», либо намекает самим характером произнесения на ее невысказанную, недоговоренную значительность. Отсюда — характерные для враждебного обмена информацией способы словесного воздействия: «предупреждать» и «угрожать» (см. стр. 26—27, 37).

Известно, что на слабых, доверчивых и впечатлительных людей самые банальные сведения, поданные в виде предостерегающих или угрожающих, производят иногда сильное впечатление. Таким путем бдительность партнера в отношении реальной угрозы может быть вытеснена бдительностью в отношении угрозы мнимой.

Если оба партнера совершенно не доверяют один другому, то их общение бывает малопродуктивным. Впечатляющей информацией, получаемой от врага, могут быть только точные факты, а что касается оценки их значительности, то, имея дело с врагом, каждый человек предпочитает сам делать выводы, заранее предполагая, что выводы, навязываемые партнером, необоснованны. Если мой враг кого-то ругает, то у меня возникает склонность видеть в ругаемом своего возможного единомышленника; если мой враг кого-то хвалит, то у меня возникает настороженность в отношении восхваляемого.

Подобным же образом, если мой враг что-то выдает как весьма значительное для меня, я увижу в этом умышленное преувеличение; если он усиленно убеждает сделать что-то, то у меня складывается уверенность в том, что именно этого делать не следует, пока и поскольку мои представления о партнере как о враге нисколько не поколеблены. Поэтому, когда обмениваются информацией враждебные друг другу партнеры, то они часто прибегают к провокации: малозначительную для партнера информацию другой выдает, как самую важную, а самую значительную — как пустяковую; своих друзей и тот и другой выдают за врагов, а своих врагов — за друзей. Но такая маскировка весьма трудна. Она должна быть убедительной, тонкой и ловкой, ведь враг насторожен — он ждет провокаций...

Другой способ враждебной борьбы: выдача информации, новой по содержанию (следовательно, вооружающей противника), но в то же время, по возможности, деморализующей партнера. Выдача такой информации — самая характерная черта враждебного обмена информацией. Враг предпочитает не выдавать, а добывать информацию, но уж если ему приходится выдавать — он выдает ту, которая неприятна партнеру. При этом умный и расчетливый враг учитывает действительные интересы противника и выдает информацию о том, что существенно им противоречит, не растрачиваясь на мелочи, которые могут, раздражая партнера, активизировать его. Значительная, рассчитанная на деморализацию партнера информация не нуждается в провокационном ее раскрашивании, в подчеркивании ее важности — врагу подаются факты как таковые, без проявлений субъективного отношения к ним или с провокационным сочувствием, даже с комплиментами.

Враг менее умный и нерасчетливый не может удержаться от того, чтобы по любому поводу информировать своего противника обо всем, что может быть тому неприятно, он не в состоянии сдержать и проявлений своего отношения к выдаваемым сведениям — своего злорадства, он подчеркивает и приукрашивает все, что неприятно для партнера. Так обычно обнаруживается враждебность откровенная. Но постоянный и систематический обмен «колкостями» обнажает враждебность настолько, что ведет к открытой позиционной борьбе и к ее обострению.

Демобилизовать противника может не только сообщение об одном значительном препятствии его существенным интересам, но и сообщения о множестве мелких неприятностей. Если такого рода информацией пользуются оба враждующих партнера, это выглядит как пикировка или перебранка.

Дружественность в обмене информацией обнаруживается прежде всего в готовности *выдавать* информацию. Друга человек смело и щедро вооружает любой информа-

цией, находящейся в его распоряжении. Друг ничего не стремится скрывать, у него нет тайны, и он сам заинтересован в информированности партнера. Поэтому к выдаче информации его не нужно принуждать. Партнер может сопротивляться только из-за своей неосведомленности — он не понимает, что требуемая от него информация необходима в его собственных интересах. Значит, нужно дать ему сведения, которых ему недостает, чтобы понять это.

Друг может что-то скрывать, только оберегая интересы партнера; если же вследствие этого у партнера возникнет подозрение, что друг упускает из виду существующую общность интересов, то о нем опять-таки нужно дать партнеру дополнительную информацию взамен того, что приходится скрывать.

Выдавая информацию, друг стремится избегать сведений, которые могут демобилизовать партнера. Если же он вынужден давать информацию неприятную, то стремится так подать ее, так растолковать и прокомментировать, чтобы она, наоборот, мобилизовала партнера. Поэтому, выдавая неприятную информацию, друг обычно сопровождает ее дополнительными соображениями о возможных путях и средствах ликвидации или смягчения ее отрицательных последствий.

В результате всего изложенного становится понятным, как дружелюбие ведет к разговорчивости, а далее — к болтливости, к легкости, с которой высказываются все возникающие мысли, к свободе и безответственности выражений. Но такая крайняя степень проявлений дружелюбия говорит, в сущности, о ее эгоистической односторонности — когда человек дружески расположен к другому только на том основании, что этот другой, по его представлениям, целиком предан ему и живет его интересами. Иногда это соответствует истине, но для партнера такая дружелюбие обычно бывает в тягость. «Ведь доброжелательность бывает и со взломом», — как заметил С. Моэм⁶⁷.

Дружелюбие на основе общих интересов (а не только своих собственных) требует щедрого и обязательно взаимного (уравновешенного) обмена информацией. Она ставит границы и откровенности, и разговорчивости, и небрежности выражений, и выбору информации по содержанию. Дружелюбие выражается поэтому не только в склонности давать информацию, но и в сдержанности, деликатности, в такте, а иногда и в требовательности. *Подлинная дружелюбие* не лежит на поверхности поведения, так же, впрочем, как и самая *глубокая враждебность*.

Внешние проявления дружелюбия и враждебности (в частности, в обмене информацией) не говорят еще о прочности и глубине того и другого. Самая закоренелая вражда и самая самоотверженная дружба отличаются наибольшей сдержанностью, а потому едва проявляются иногда на фоне кажущегося безразличия.

4. СООТНОШЕНИЕ СИЛ И ОБМЕН ИНФОРМАЦИЕЙ. Информированность человека — это его сила. Известно, что абсолютно сильных и абсолютно слабых людей не существует. Представления человека о своем преимуществе в силах сказываются в склонности больше *выдавать* информацию в любом позиционном общении и больше *добывать* ее во взаимодействиях деловых.

Если врагу человек опасается давать информацию, не желая вооружать его, то слабому сильный скупой выдает информацию, поскольку не видит оснований излишне утруждать себя. Сильный занят тем, что недоступно партнеру: его время и знания дороги, и с его стороны было бы неразумной расточительностью растолковывать, мотивировать, обосновывать свои требования или просьбы. Если же у сильного нужда в этом и возникает, то — в ущерб его представлениям о своем превосходстве в силах.

Сильный может быть и враждебен, и дружелюбен по отношению к партнеру. Поэтому его общая склонность добывать информацию, касающуюся дела, проявляется всегда с соответствующими поправками: в общении с врагом она усиливается, с другом — ослабляется и смягчается. Подобным же образом в позиционной борьбе склонность сильного выдать информацию при общении с другом усиливается, с врагом — сдерживается или даже полностью подавляется.

⁶⁷ Моэм С. Время страстей человеческих. — М., 1959. — С. 695.

Тревога и озабоченность уменьшают силу — вместе с ними возникает необходимость выдавать информацию, занимаясь делом. Приходится разяснять и втолковывать, информируя партнера, а также торопить и подталкивать его к деловой активности. В позиционной борьбе, наоборот, тревога и озабоченность побуждают сильного добывать информацию; пока он требует ответа и не стесняется в выражениях (а поэтому многословен), он сохраняет представление о своем преимуществе, даже если оно и оказалось под угрозой. Теряя это представление, он делается все более «разговорчивым» в делах и все скупее на слова в позиционной борьбе — «ставя на место» или хвастаясь.

В «Бесприданнице» Островского в первой экспозиционном сиене обсуждается Кнуров. Слуга в кофейной, Иван, спрашивает: «Отчего это он все молчит?» Таврило, содержатель кофейной, отвечает: «Молчит!» Чудак ты... Как же ты хочешь, чтоб он разговаривал, если у него миллионы! С кем же ему разговаривать? Есть человека два-три в городе, с ними он разговаривает, а больше не с кем; ну он и молчит... А разговаривать он ездит в Москву, а Петербург да за границу, там ему просторнее». Иван возражает:

«А вот Василий Данилыч из-под горы идет. Вот тоже богатый человек, а разговорчив». Таврило: Василий Данилыч еще молод; малодушеством занимается; еще мало себя понимает; а в лета войдет, такой же идол будет». В этом диалоге хорошо отмечено, что молчаливость связана не столько с объективной силой, сколько с представлениями человека о своей значительности.

Выдавая информацию в деловой борьбе, сильный склонен вдалбливать ее в голову партнера, считая последнего если не глупым, то все же и не слишком сообразительным, хотя, может быть, старательным и исполнительным. Это свое представление о партнере сильный не считает нужным скрывать. Эммануэль д'Астье записал свою беседу с английским премьер-министром в годы войны. Поведение Черчилля может служить иллюстрацией такого откровенного вдалбливания информации: «Его брюзгливый тон не терпит возражений. Я уже чувствую, что в его ворчливых выпадах есть цель и план: он знает, куда клонит. Он задает вопросы, сам на них отвечает и не дает сбить себя с толку моими ответами... Десять раз он повторяет одно и то же, чтобы гвоздем вбить свою мысль вам в голову»⁶⁸.

Выдавая даже много информации — например, на лекции, в докладе, — сильный постоянно требует обратной связи: достаточно ли популярно то, что он сказал? Не перегрузил ли он мозги ограниченных партнеров? Более обстоятельная ответная информация ему не нужна. Поэтому он часто не дослушивает партнера, не уступает ему инициативу — подобно Черчиллю, «не дает сбить себя с толку». Впрочем, может быть, и приведенной записи Черчилль занят не только делом и попутно он «ставит на место» собеседника — не говорит ли об этом «брюзгливый тон»? Ведь, выдавая информацию о деле, сильному не свойственно *стараться*, пока и поскольку он осознает свое превосходство.

Слабый, чтобы противодействовать сильному, вынужден информировать партнера о сложной и трудной ситуации, которая заставляет его бороться — настаивать на своем. Хотя в наступлении слабому нужно добыть информацию, практически его слабость обнаруживается в том, что вместо этого он обильно выдает ее.

Согласно правилам придворного этикета на приеме высокопоставленному лицу — например, царю, — вопросов задавать нельзя. Об этом рассказывает и М. Горький⁶⁹. Получение информации — привилегия сильнейшего. Если же он дает информацию, и тем более, касающуюся интересов партнера, то это — либо снисходительность, намекающая даже на дружественность, либо искренняя дружественность сильного (как, например, у педагогов по призванию).

В обмене деловой информацией слабый щедр — он готов, не скупясь, выдать все, чем располагает, для того, чтобы взамен получить всего лишь необходимый ему минимум. Одно и то же дело представляется сильному более легким, чем слабому. Признавая трудность дела, сильный тем самым признает и недостаточность своих сил.

Сама скупость на слова в деловой борьбе есть уже проявление (или демонстрация) некоторой силы. Но как только борьба переходит в область взаимоотношений, картина резко меняется; теперь уже многословие и непринужденность становится проявлением силы. Даже в настойчивом наступлении слабого за сближение с сильным уже заключена некоторая претензия на силу. Оправданием ей для слабейшего может быть только его уверенность в дружественности партнера; уверенность — это уже сила. А всякий намек «слабого» на удаление партнера ярко обнаруживает его претензию на силу.

⁶⁸ д'Астье Эм. Семь раз по семь дней.-М., 1961.- С. 156-157

⁶⁹ Горький М. Литературные портреты. - М., 1967. — С. 346.

Слабейший, уверенный во враждебном отношении к себе партнера, вести с ним позиционную борьбу не может, хотя в деловой борьбе он может и сопротивляться, и даже пытаться наступать. С появлением у него сознания своей силы (например, на основе дружественности) возрастает и возможность позиционной борьбы. Меньше всего самоуверенности нужно для «вытеснения отношений», несколько больше нужно для «унижения себя», еще больше — для «возвышения партнера», и еще больше — для «возвышения себя». А чтобы «ставить на место» партнера, необходимо уже считать себя сильнее его. Так и бывает, когда слабейший почти во всех отношениях, тем не менее, сознает свое превосходство в чем-то одном и забывает обо всем прочем. Так, вероятно, в «Трудовом хлебе» Островского Карпелов обрушивается на Потрохова. Сознание своего умственного превосходства, которое сдерживалось слабостью во всем остальном (или скромностью, зависимостью), вдруг прорывается наружу.

Итак, если при обмене информацией сильный много и вдохновенно говорит, а слабый лаконичен, то это значит, что оба они заняты, в сущности, взаимоотношениями, даже если говорят как будто бы о деле; если, говоря о деле, один краток, а другой многоречив, то первый сильнее второго; если сильный скуп на слова, а слабый разговорчив, то оба заняты чем-то конкретным; если из двоих, занятых взаимоотношениями, один красноречив, а другой косноязычен, то первый сильнее второго, и т.д.

Все сказанное о характере обмена информацией можно видеть в баснях Крылова.

«Кукушка и Петух»: чем больше каждый уверен в своих силах, чем более авторитетным считает свое суждение, тем определеннее выдает информацию.

В «Лжеце» чем хвастовство «дворянина» тоньше и умнее замаскировано делом, тем более конкретна выдаваемая им информация; тем больше и у «приятеля» оснований, не входя в конфликт, разоблачать его по-деловому.

Лисице от Вороны нужно только, чтобы та каркнула, значит — «добыть»; но в данной ситуации это трудно, и приходится много «выдавать». Чем она хитрее, тем тщательнее ее деловая цель замаскирована бескорыстными выдачами, а сила компенсирована дружественностью. Чем Ворона в ее представлении глупее, тем менее нужна маскировка.

Волк от Ягненка только требует отчета — «добывает информацию». В этом — враждебность, *превосходство в силе* и позиционные претензии. Ягненок только выдает. Если он и лает это кратко и логически стройно, то в той же мере он держится дела с сознанием своей правоты и с убежденного в силе разума.

Стрекоза тем больше занята добыванием информации, чем она самоувереннее, чем ближе и проще представляется ей *дела* и чем определеннее она попутно «ставит на место» Муравья (ведь она «злой тоской удручена»). Чем она слабее и беспомощнее, чем труднее ее дело и чем больше успех зависит от доброты Муравья (она все же «злой тоской удручена»), тем больше она выдает информацию. Если Муравей враждебен, то он только выдает («ставя на место»), если нет, — проверяем полученную и добывает, чтобы наставить и вразумить.

Таким образом, в зависимости от того, как в данных конкретных обстоятельствах борющийся ведет обмен информацией, у окружающих в более или менее общих чертах складывается представление о том, каков он сам.

В профессиональных театральных коллективах, начинающих работу над пьесой, внимание к наличию обмена информацией возникает уже во время «читок за столом». Всякой обмен обязывает актеров к взаимозависимости и предостерегает как от декламации, так и от претензий на бездейственную простоту. Нет обмена информацией — нет и никакой словесной борьбы. Это — либо по видимости «естественное» словоговорение бездействующих людей, либо откровенная игра — изображение чувств, характеров, переживаний. Если нет обмена информацией, то слова, в сущности, не нужны тем, кто их произносит. Обмен организует внимание и вынуждает придавать ценность тому, чем обмениваются.

Если на репетициях в диалогах достигнут какой-то обмен информацией, то обычно становится ясно, соответствует ли он предлагаемым обстоятельствам — то есть тому обмену, который может и должен в данной ситуации происходить.

Так как на характере обмена информацией отражаются все измерения борьбы, то, уточняя ход обмена, актеры добиваются определенного течения борьбы мнений (общения) по любому «параметру»:

→ чтобы борьба происходила, достаточно того, чтобы действительно происходил обмен информацией. Для этого нужно, чтобы кто-то требовал, ждал, настаивал — *добывал*

информацию от партнера. Чем настойчивее, категоричнее он добывает, тем острее, проще, прямолинейнее борьба; чем дольше и чаще добывающий *выдает*, тем сложнее борьба со всеми вытекающими отсюда последствиями. Так обмен информацией связан с инициативностью;

→ чтобы борьба была деловой, достаточно точности, конкретности, предметности в выдаваемой партнерами информации;

→ чтобы она была позиционной, нужен обмен, сопровождающийся уходом от конкретности, поисками достаточно ярких обобщающих выражений;

→ чтобы добиться враждебности, достаточно бывает сухости, настороженности, сдержанности в обмене информацией;

→ чтобы добиться дружелюбности, нужны непринужденность и щедрость в выдачах информации;

→ продемонстрировать превосходство в силе помогают скупость выдаваемой информации в делах и непринужденная расточительность при установлении или пересмотре взаимоотношений;

→ проявить собственную слабость в сравнении с партнером (скромность) помогают готовность и торопливость в выдачах деловой информации и продуманность, осторожность обращения с информацией в борьбе позиционной.

В театральной практике хорошо известно, что нередко даже один верно найденный признак определенного характера борьбы как бы самопроизвольно влечет за собой проявление и других признаков. Так и через характер обмена информацией можно подойти к пониманию существенных черт происходящего вокруг нас общения.

Настойчивость кнута и пряника

Заинтересованная инициативность собеседника в добывании определенной информации проявляется как его настойчивость. Связана она и с выдачей все более веской аргументации, и с использованием различных способов *наступления*.

Известно, что одни люди более, другие менее настойчивы. Но в настойчивости и самых скромных, и самых уверенных можно уловить некоторые общие закономерности, общие способы действия. Они-то и театральной теории действий и именуется «рычагами наступления» или «рычагами инициативности», так как позволяют развивать наступление, удерживать инициативу, несмотря на сопротивление («оборону» или «контрнаступление») оппонента.

Хотя само название «рычаги наступления» известно всего лишь узкому кругу профессионалов, все люди по ходу общения и применяют их сами, и чувствуют их воздействие на себе, когда этими рычагами начинают пользоваться оппоненты. Поэтому знакомство с особой терминологией и ее содержанием по существу является лишь упорядочиванием чего-то, знакомого и прежде.

В школах можно часто наблюдать *почти что* сознательное использование многими учителями того или иного рычага. И это явно свидетельствует об их природной интуиции, которая помогла им вычленивать, овладеть и использовать способы того, что в педагогической среде чаще всего именуется *настойчивостью*.

Слово «настойчивость» удобно своей изначальной понятностью. Но за удобство приходится расплачиваться. Под внешней понятностью часто прячется груз каких-то житейских заблуждений, которые со временем приводят к тупику в практических и теоретических наработках. Например, по-житейски мы считаем, что информацию можно и настойчиво получать, и настойчиво выдавать. По театральной теории действий это не так, это — житейское заблуждение.

Вспомним ситуацию: старшеклассники сдают выпускные экзамены. Представляется, что отвечая на вопросы доставшегося билета, ученик может только выдавать информацию. Но так отвечают слабые, неуверенные в себе ученики. А вот если, отвечая, ученик старается получить какую-то информацию от экзаменаторов (правильно — неправильно, нравится — не нравится, согласны — не согласны, «тянет» ответ на нужную отметку — не «тянет» и т.д. — вариантов достаточно много), то такой ответ резко отличается от предыдущего. Отличается всегда в лучшую сторону.

В обоих случаях экзаменующиеся выдавали информацию. Но во втором «выдача» была *средством* для стремления отвечающего узнать от экзаменаторов их мнение — полу-

чить информацию о своем ответе. Казалось бы, разница незначительна. Но это не так, раз экзаменаторы ее всегда четко ощущают, обнаруживают, «видят».

Ответ-«чистую выдачу» никто не будет называть настойчивым. А вот к ответу-«добыванию» категория настойчивости уже может быть применима. По теории действий настойчивость связана именно с добыванием информации. Хотя в бытовой речи такие ситуации могут описываться словами, традиционно связанными с выдачей какой-то информации своему собеседнику, а не с ее получением от него.

Настойчиво: доказывать, убеждать, отчитывать, вдалбливать, предупреждать и т.д. — конечно, можно. Но специалисту следует помнить, что под этими обиходными словами подразумеваются ситуации, в которых с профессиональной точки зрения получение информации главнее ее выдачи. Чтобы корректировать житейский смысл и сопрягать его с профессиональным, мы сочли уместным в разговоре об известной всем учителям настойчивости пользоваться как привычными для педагогов, обиходными словами, так и пока еще непривычной театральной терминологией. Например, «рычаги» наступления, инициативности.

Рассматривать *рычаги наступления* (способы, приемы настойчивости) мы начнем с примеров интуитивного и порой даже **виртуозного использования** их рядовыми учителями. Правда, виртуозность, к сожалению, часто наблюдается в очень узком диапазоне. А именно — принуждения и подавления.

Отметим, что такой диапазон, по мнению некоторых коллег и самих учеников, перечеркивает всю ценность подобных личных интуитивных открытий. Мы же не будем спешить с перечеркиванием и посмотрим на ситуации «со стороны», посмотрим глазами режиссера, выискивающего и поведению других способы проявления яркой настойчивости. Для этого ему на первых порах приходится отвлечься от тех целей, во имя которых эти способы были употреблены.

Звонок на урок. Учителя нет (он болен). Нет и замены. Ученики, выждав несколько минут, начинают заниматься своими делами. В результате шум постепенно усиливается и наконец перерастает предельно-допустимый уровень (который в каждой школе свой). В класс «влетает» учительница из соседнего кабинета. И начинается... Подростки коротко обозначают такие ситуации словом «разоралась» и точно знают, какие учителя в их школе могут и любят пользоваться подобным умением.

Умение «наорать» чаще всего применяется учителями в ситуациях, по их мнению, безвыходных («а по другому ученики просто не понимают» — см. стр. 134—135, 111) и обычно педагог при использовании этого умения приобретает весьма неприглядный вид. Но сейчас нас занимает техническая сторона этого умения, которая достаточно сложна, и это чувствуют все начинающие педагоги, этой техникой еще не овладевшие. Встречается и такое (правда, совсем уж редко), когда учителя даже после достаточно продолжительной работы в школе умудряются не овладеть подобным мастерством. А о мастерстве мы говорим потому, что долго и результативно распекать класс или ученика — действительно трудно. С этим согласятся как учителя авторитарного направления, так и учителя направления противоположного, которые стараются подобными умениями пользоваться как можно реже.

Умение «делать назидание», распекать складывается из владения прежде всего двумя рычагами настойчивости. Первый — **м о б и л и з о в а н н о с т ь**.

Ненадолго отвлечемся от заявленного нами примера учительской возмущенного назидания для того, чтобы пояснить этот специфический театральный термин, в предыдущих очерках уже несколько раз нами упоминавшийся.

Когда человек готовится к чему-то, то он может еще не знать, как именно он начнет действовать. Эта обобщенная, «генерализованная» подготовка и называется в теории действий мобилизованностью. Ни наблюдатель, ни сам наблюдаемый еще не знают, какие действия последуют, но к чему именно готовится человек — к преодолению препятствий, к борьбе мнений или он готовится отказаться от борьбы, уклониться — это внимательный наблюдатель увидит.

В мобилизованности можно различить физическую и психическую стороны. Они взаимосвязаны. Но в театральном искусстве особо ценится *выразительность*, то есть проявленность внутреннего во внешнем. Поэтому мобилизованность рассматривается прежде всего как мобилизация телесная, физически проявленная. Какой бы сложной ни была психическая сторона, она обязательно как-то (пусть причудливо), но проявится во внешней — той или иной, большей или меньшей — мобилизации, которая всегда видна. Примат внешней проявленности, телесности во взаимосвязи психического и физического позволяет теории действий рассматривать мобилизованность и более конкретно, и более подробно, чем мог бы позволить сугубо психологический подход.

Мобилизация, то есть общая собранность внимания, узнаваемо выражается в направлении взгляда, в глазах, в дыхании и в общей подтянутости мускулатуры тела, в частности

— подтянутости спины, позвоночника. Чем больше подтянутость, тем выше степень мобилизованности, которая особенно явственна у человека перед совершением прямолинейного «наступления» на собеседника.

Возвращаясь к заявленному примеру, поясним действие мобилизованности как рычага наступления. Успешность распекания во многом зависит от предварительной телесной мобилизации учителя. Недаром многие педагоги буквально «врываються» в расшумевшийся класс, что само по себе уже оказывает на учеников усмиряющее действие. Не будь такого или иного, но не менее мобилизованного входа — и осуществлять свои цели учителю будет гораздо труднее.

Чем больший шум в классе, тем большая мобилизованность должна быть у педагога. Но это не значит, что она должна быть обязательно прямолинейной или выражаться в быстрых движениях; например, замедленность часто гораздо больше концентрирует мобилизованность и ярче выявляет ее, чем суетливая скорость (см. параметр «силы»). Тогда в степени мобилизованности учителя ученики начинают чувствовать in преодолимое (или трудно преодолимое) препятствие, и это их демобилизует, что является уже серьезной победой в осуществлении учителем своих (правда, возможно и корыстных) целей.

Второй рычаг, часто составляющий личный секрет неприглядной или привлекательной педагогической настойчивости, заключается в повышении и усилении голоса в начале каждой последующей фразы по сравнению с предыдущей.

Представим, что в расшумевшийся класс послали студентку-практикантку. Ее попытки утихомирить класс оказались неудачными. Почему? Она, во-первых, пересекла порог класса, скорее всего, будучи тено демобилизованной. Потом спохватилась и, впопыхах (!) мобилизовавшись, прикрикнула на класс. Тот, заинтригованный новизной, НЯ какое-то время притих. Студентка, чувствуя, что ее мобилизованность иссякает, раз-другой повторила окрики, обеспечивая себе полное поражение. Вместо желаемой настойчивости она почувствовала бессилие, которое проявилось бы еще сильнее, крикни она еще раз. И кричала она вроде бы громко, даже громче, чем опытная учительница, а результат совершенно иной.

В быту при общении, привлекая к себе внимание, отбирая инициативу и удерживая ее, люди обычно повышают и усиливают голос. (Поэтому борьба за инициативу часто выражается в стремлении перекричать друг друга, в спорах по неотложным делам люди легко переходят на крик. От этого сами цели общающихся часто страдают — явление, характерное для многих ситуаций и в магазинах, и на предприятиях, и в школах). При этом громкость сама по себе — не главное. Более важен ее прирост. Фразы могут произноситься и не очень громко, но так, чтобы каждая последующая звучала сильнее, громче предыдущей.

Когда практикантка всю возможную громкость вложила в первую фразу, то говорить еще громче остальные фразы она уже не могла. Вот здесь-то громкость, вместо того, чтобы создавать эффект настойчивости, оборачивается бессилием, необедительностью и утомляющей истеричностью орущего.

Для того чтобы произнести вторую фразу сильнее, чем первую, а третью сильнее, чем вторую, часто используется не только громкость, но и повышение звука. Получается своеобразная комбинация: впечатление прироста силы произношения возникает благодаря то повышению голоса, то его усилению.

В умение напористо и продолжительно «распекать», «отчитывать» провинившихся входит еще один рычаг, которым обеспечивается нескончаемость такого учительского воздействия. Первоначально мы планировали затронуть в нашем разговоре этот рычаг самым последним. Но по ходу изложения оказалось, что без указания на этот общий рычаг наступления рассмотрение секретов учительского умения «разораться» будет явно не полным. Рычаг этот заключается в манипуляции контрастами, которые могут возникать как между разновидностями использования одного рычага, так и между разными рычагами.

Правда, во время учительского назидательною крика смены рычагов почти не происходит (да и из пяти основных мы обговорили пока всего только два). Поэтому сейчас рассмотрим ту ловкость, с которой педагоги-крикуны манипулируют контрастами в пределах одного рычага — нарастание силы и высоты звучания.

После того, как во время «шумного назидания» голос педагога добирается, например, до своих предельных верхних нот звучания, то, как было отмечено, на помощь приходит нарастание громкости. Но вот и запас громкости исчерпан. И тогда голос как бы прыгает назад, на «исходные» позиции: и следующая фраза произносится на «басах» и достаточно тихо. Это ярко контрастирует с «высоким» и громким произнесением предыдущей фразы. И у учителя опять появляется возможность добиваться прироста настойчивости, демонстрируя ее неиссякаемость.

Такие контрастные прыжки, совершаемые мастерами «громкого отчитывания» (после визгливых верхних нот — бархатные, вальяжные «низы», а после предельной громкости — оглушающе-враждебная тихая речь) позволяют им добиваться впечатления неудержимо усиливающейся и все на своем пути сметающей лавины. Контрасты в силе и высоте (а у виртуозов они то попеременные, то опоясывающие, то парные и т.п.) часто успешно маскируют у некоторых учителей отсутствие изобретательности в подборе аргументов или даже восполняют это отсутствие, так как контрастный поворот рычага или контрастная смена одного рычага другим создают впечатление смены аргументации. И тогда старые претензии начинают выглядеть, как новые.

Впечатление обновления возникает потому, что обычно при смене аргументов автоматически происходят или смена рычагов, или их повороты. И наиболее чуткие, уловив такую закономерность, начинают ее интуитивно использовать в перевернутом виде, имитировать смену аргументов, добиваясь вполне реальных успехов.

Итак, описывая пусть неприглядный, но виртуозно проводимый «разнос» класса или отдельного ученика, можно смело утверждать, что учитель благодаря своей природной чуткости к мелочам поведения, во-первых, смог, самостоятельно их открыв, овладеть как минимум тремя из пяти основных рычагов того, что обычно именуется настойчивостью, а в теории действий—инициативностью, наступательностью. Эти рычаги: исходная мобилизованность: постоянное — от фразы к фразе — нарастание громкости и высоты звучания; манипуляция контрастами. Во-вторых, ему удалось добиться мастерства даже без помощи театрального понятийного аппарата, что во всяком обучении или дообучении является «высоким пилотажем».

Перейдем к другому, возможно также неприглядному примеру из школьной практики. Может быть и в нем удастся обнаружить крупницы уникального педагогического творчества

Урок физики. Учительницу объясняя новый материал, замечает, что за одной из парт идет оживленная беседа явно на постороннюю тему. И хотя учительница не отвлекается и по-прежнему продолжает объяснение, ее речь изменяется: гласные (особенно ударные) становятся до-о-лги-ми и кру-У-пными. Беседовавшие вздрагивают и покорно смолкают. Учительницу, по-прежнему продолжая объяснение, благосклонно принимает от провинившейся парты эту подчеркнутую смиренность.

У крупнение речи, возникающее при растягивании гласных (прежде всего ударных) с параллельным включением сочных «верхов» и «низов» в голосе, — является еще одним рычагом наступления. Очень часто этот рычаг используется учителями при запугивании учеников: «Не-е-ет, вы у меня попля-я-шите!»

Но если гласные постоянно удлинять, то смысл речи теряется. Чтобы его подчеркнуть, а не зачеркивать, необходима и умеренность в использовании этого рычага и обязательное сочетание его с рычагом «манипуляция контрастами».

А теперь в своих личных воспоминаниях о школьных годах отыщем те особые, щекотливые ситуации, когда та или иная опытная учительница вынуждена была «тет-а-тет» или прилюдно уговаривать («подбивать») вас сделать что-то такое, что даже по ее представлениям не могло быть одобрено ни вами, ни многими другими, включая и ее саму. То есть, сделать что-то не совсем чистое или честное, не совсем укладывающееся «в рамки», и потому требующее некоторой тайности и скрытности при исполнении. Вы оказались жертвой выбора. Жертвой потому, что от вас ожидалось согласие на добровольность в осуществлении чужих «умыслов», «воспитательных» акций, — хотя очевидно, что вы против.

Вспоминать о таких ситуациях, случившихся в нашей (и, к сожалению, не только школьной) жизни, не очень приятно. Но нам — крайне необходимо. В данном случае — для технического разбора того постыдного поведения, действие которого вы прочувствовали на себе, на «своей шкуре». Посмотрим теперь на те ситуации с особой отстраненной внимательностью. Ведь во время подобных корыстных уговоров изначальная, природная чуткость к действию могла проявляться (и проявлялась) у учителя особо ярко.

Отсутствие искренности маскируется у такого профессионала наработанными навыками своеобразного манипулирования подтекстами, то есть способами словесного действия (см. стр. 37). Например, подтекст *просить*, прозвучав в двух-трех фразах, сменяется другим — скажем, подтекстом *предупреждать (намекать)*. Тот, в свою очередь, через какое-то время сменяется новым. Возможно, *упреком* или *ободрением*. А там вдруг и *вопросительные* интонации зазвучали, сменяясь или *утверждением*, или провокационным *отделыванием*, или *объяснением*. В результате такого приторно-мягкого разнообразия жесткая настойчивость опытной учительницы становится столь очевидной для несчастной жертвы, что ей чаще всего ничего не остается, как соглашаться.

Смена словесных воздействий (напомним, что по «ершовской» типологии их — 11 опорных и бесчисленное число составных) является частью еще одного рычага удержания инициативности, развития наступления. В приведенном примере неискрен-

ность была видна. И видна потому, что этот рычаг использовался с актерской точки зрения недостаточно технично.

Дело в том, что в обычной бытовой речи собеседниками чаще всего используются «составные словесные воздействия». То есть, в интонации той или иной фразы мы можем услышать отголоски, например, и *объяснения*, и *вопроса*, и *предупреждения*, и *утверждения*. Когда же один из собеседников встречает препятствие в разговоре и, преодолевая его, становится все более настойчивым (уточним — настойчивым в добывании информации о согласии), то в звучании каждой последующей фразы на смену «составным словесным воздействиям» приходят все более и более чистые, опорные. И тогда принадлежность почти каждой фразы к тому или иному конкретному подтексту (то есть словесному действию) может быть уверенно определена. *Вопрос* уже не спутаешь с *утверждением* или *объяснением*. Предупреждение — с упреком или все тем же утверждением и т.д. Такое «очищение» словесных действий (1) и их последовательная смена (2) составляют две взаимозависимые части рассматриваемого рычага. Однобокое же использование этого рычага обычно является одним из показателей учительской неискренности.

Итак, описанные в театральной теории действий пять основных рычагов наступления — исходная мобилизованность; повышение и усиление голоса в каждой последующей фразе; укрупнение речи; «очищение» и смена словесных действий; и, наконец, манипуляция контрастами — оказываются известны многим педагогам благодаря их личной интуиции. Правда, оставаясь на уровне индивидуальных чувственных представлений, эти знания, открытия, умения иногда являются причиной досадных недоразумений.

Повторим, когда учитель свои интуитивные прозрения в области закономерностей человеческого поведения начинает использовать в корыстных, не совсем благовидных целях («быстренько» успокоить, объяснить, подавить, уговорить), довольствуясь видимостью скорого успеха, то и дети, и коллеги начинают воспринимать эти прозрения, неценные сами по себе, как показатель или вредности характера, или банальной профессиональной ограниченности.

Когда говорят о педагогике как об искусстве, то случается, что ее сравнивают с поэзией. Если развивать эту аналогию, то «рычаги наступления» — это, скорее всего, знаки препинания, явно необходимые читателям и потому существующие на письме. Сами по себе точки, запятые, тире, кавычки, вопросительные и восклицательные значки несут только технический смысл, неоспоримо нужный для записи мысли на бумаге. И было бы странно банальность или неприемлемость для нас образа мысли поэта объяснять использованием им тех или других знаков препинания.

В педагогике же такие «объяснения» существуют. Поэтому то тут, то там само владение рычагами настойчивости расценивается, например, ТОЛЬКО как стремление учителя к подавлению или преследованию педагогически неприглядной цели. Но из того, что знаки препинания используются в банальных стихах (и используются даже грамотно), вовсе не следует, что поэтам, и тем более начинающим, следует их избегать.

Во время работы над этим очерком нам встретилась занятая брошюрка эмигрантов П.Вайля и А.Гениса «Родная речь (Уроки изящной словесности)» (М., 1991), рекомендованная Мин. образования РСФСР «учителям-словесникам, учащимся старших классов и всем любителям хорошей прозы». В главе о баснописце И.А.Крылове авторами сформулирован афоризм: мысль двигают парадоксы, но закрепляются в сознании — банальные истины.

Афоризм понравился. В нем мы увидели и напоминание-предупреждение о том, что простое, буквальное описание рычагов наступления с целью перенесения их из театральной теории и практики в сферу педагогическую может оказаться *медвежьей* услугой педагогам, то есть может укреплять или развивать у читателей-учителей их педагогически несостоятельные или банальные взгляды, установки, стереотипы. (Попутно отметим, что такой опыт неуклюжего, бездумного переноса «теории действий» в педагогику нам, к сожалению, уже известен).

В одном из очерков третьей главы мы рассказывали о студентке-практикантке, которая после урока по *Мазю и зайцам* Н.А.Некрасова в сердцах от не совсем удачной пробы решила, что сначала все же нужно овладеть премудростями банально-авторитарного стиля, то есть умением настойчиво подавлять, а потом уже практиковаться в каких-то других учительских навыках. *Медвежья услуга*, случись она в тот момент, могла бы привести к печальным и затяжным последствиям и для нее самой, и для ее будущих учеников, и для педагогики.

В начале этого очерка мы в поисках произвольно-естественных про явлений яркой настойчивости рассмотрели ряд подобных примеров из учительской практики, сознательно игнорируя те цели, во имя которых эта настойчивость была употреблена. И, возможно, некоторым читателям довольно трудно было не замечать откровенной *позиционной* ко-

рыстности целей, которая присутствовала в этих примерах и которая, к сожалению, распространена в учительской среде и весьма типична для нее.

Теперь же попробуем вспомнить случаи непроизвольно-естественного, органичного, но, как правило, мало заметного (*неброского*) использования рычагов наступления (рычагов настойчивости), попутно прикидывая, как можно добиться их осознанного и умелого применения.

Известно, что ученики одного и того же класса у одной учительницы на слова: «Открыли тетради, записали условие», — реагируют собранно и с энтузиазмом, а на те же слова другой учительницы — с неохотой, вяло, недружно. Часто технической причиной столь несхожего выполнения учениками оргмоментов является разная мобилизованность этих учительниц.

Мобилизованность (готовность к уроку, телесно выражаемая) хорошо ощущается не только самим учителем, но и его учениками. Ощущают они ее уже с момента входа учителя в класс. И их первые впечатления влияют на ход урока. Поэтому мы уже в нескольких очерках обращались к ситуации входа педагога в класс.

Итак, для быстрого, четкого, дружного выполнения учениками тех или иных организационных моментов, часто являющихся необходимой разминкой перед выполнением большого основного дела, учителю необходимо самому «задавать тон» упругим, энергичным голосом, собранностью движений, то есть — своей мобилизованностью. И задавать этот «тон» желательно уже со входа в класс.

Но, стремясь научиться осознанно владеть мобилизацией, «задавать тон», учителям не следует забывать, что в педагогической деятельности очень часто различные усовершенствования и улучшения только на первых порах приводят к ожидаемому результату. Эта закономерность относится в полной мере к рычагам настойчивости. И Прежде всего — к рычагу мобилизованности,

Если с помощью сознательно контролируемой мобилизованности учитель начинает чаще добиваться осуществления своих учебно-педагогических намерений, то все недостатки, возможно, скрывавшиеся в этих намерениях, также начинают проявляться все чаще и чаще. Уловив их, ученики опять становятся непослушными.

Чуткие учителя даже без помощи измерения такого непослушания учеников *параметром* общности интересов (дружественность — враждебность) начинают понимать, что именно удачное осуществление привычных профессиональных намерений и обязанностей часто обнажает скрывавшуюся в них противонаправленность (недружественность) детским интересам. Не удивительно, что в ответном поведении учеников появляются враждебные оттенки. Тогда учителю остается два пути. Либо переходить на подавление враждебных, а заодно и всяких других вольных проявлений, настаивая на своих прежних намерениях и наращивая свою настойчивость до степени неприглядности, которую мы уже поминали. Либо начать неторопливо-глобальную корректировку собственных тех или иных профессиональных целей, представлений, намерений.

Если учитель выбирает этот второй путь, к которому мы неустанно призываем, то выбор проявляется и в своеобразном усложнении его рабочей мобилизации.

Рассмотрим это своеобразие. Дело в том, что проявления мобилизации легко могут достичь самых крайних, самых ярких степеней во время *позиционных конфликтов*, разновидностями которых являются педагогические отчитывания, распекаания, назидания (о педагогике деловой и позиционной см. гл.4). Но то мобилизация прямолинейная, то есть всего лишь один из ее возможных вариантов. И это хорошо известно в актерском искусстве.

Поясним нашу мысль на примере выполнения актером физического действия «подметать комнату». Мобилизация к тому, чтобы подметать быстро, не равна мобилизации — подметать тщательно. Хотя обе они могут достигать больших степеней (в первом случае — *очень* быстро; во втором — *очень* тщательно), но первая мобилизация ярче, проще, легче для исполнителя и понятнее для зрителя. Вторая — менее заметна и понятна, более сложна. И хотя для исполнителя она всегда труднее, зрителям наблюдать ее интереснее.

Подобным образом мобилизации могут различаться не только при выполнении физических действий, но и при общении. И здесь тоже накал прямолинейной мобилизации проявляется явно и ярко. Но он имеет тенденцию вызывать позиционный конфликт. А в сложной мобилизации большая напряженность проявляется в неброском деловитом терпении, которое если и может восхитить своей мудрой предусмотрительностью, то только лишь заинтересованно-внимательный взгляд.

Яркость одного и неявность другого вида мобилизованности неслучайна. В педагогической деятельности это связано с тем, что мобилизация учителя к «распеканию» есть готовность трудиться самому, *добывая* информацию заранее известную и желанную, и *только ее*. Например, информацию о согласии учеников с тем, что учитель имеет право на их полное послушание (!). Попытки же учеников выдавать какую-то иную информа-

цию будут подавляться.

Такая позиционная узость предоставляемых границ инициативности неизбежно требует от наступающего концентрации настойчивости, которая в своей примитивной прямолинейности становится особенно яркой. Яркой настолько, что побуждает начинающих учителей овладевать ею, укрепляя их, в общем-то, отрадное стремление к самостоятельному повышению квалификации. (Не было бы счастья, да несчастье помогло — гласит народная мудрость, давно подметившая всеобъемлющую диалектичность случающегося вокруг).

Сложная же мобилизация учителя к уроку — назовем ее профессионально-деловой — связана с его готовностью к тому, что добывать, выдавать информацию и даже навязывать или подавлять (всяко бывает!), одним словом — трудиться будут прежде всего сами ученики. И готовность эта не лопнет, как мыльный пузырь, если она подкреплена уверенностью учителя, что он в случае надобности сможет помочь каждому из присутствующих. Помочь найти удовольствие в труде, добровольно возложенному детьми на себя с его, учительской, подачи.

Но этим сложности профессионально-деловой мобилизации не исчерпываются. Ориентация педагога на помощь ученику в истинно профессиональной готовности к уроку — весьма противоречива. Педагогу профессионально выгодно несколько подавлять в себе ориентацию на прямую помощь, чтобы не подменять этой помощью труд учеников, во время уходя в мерцающую светотень (см. стр. 230).

Комплекс разнообразных профессиональных забот и деталей, которые нужно предусмотреть, отражаясь в мобилизации учителя перед уроком, делает ее сложной по составу. И тогда со стороны невнимательного или равнодушного наблюдателя внешние проявления такой сложной рабочей мобилизованности могут расцениваться как признаки ее слабости, а значит — неготовности учителя к уроку.

Как правило, эти сторонние наблюдатели склонны все интересные моменты на уроке у такого учителя приписывать или простой случайности (!) или природной сметливости его учеников (!); или умению учителя всего лишь (!) импровизировать. Хотя само появление такого количества интересных моментов, случайных» неслучайных «случайностей» на уроке было бы невозможно, будь учитель действительно слабо мобилизован или мобилизован для другого. Например, для подавления инакомыслия и инакоповедения — то есть всякого несоответствия имевшемуся у него идеалу ожидаемого.

Подводя итог сказанному о рычагах настойчивости в целом и о мобилизации в частности, повторим, что способность учителя осознавать свою мобилизованность повышает результативность его работы. Но повышение это будет удаваться до тех пор, пока ученики не начнут улавливать в грамотно мобилизованном учительском поведении нет-нет да проскользывающее то пренебрежение их детскими увлечениями и интересами, то преувеличение значимости собственных учебно-педагогических устремлений. Повышение грамотности учителя в поведении должно обострять в нем чувство ответственности при выборе или корректировке целей. Если же этого не происходит, то банальность или ущербность задач и целей учителя сначала сводят, возможно, приобретенную им грамотность к чему-то вроде «пряника» для выманивания желанных результатов, а потом и вовсе к средству проведения «политики кнута», столь распространенной и среди «неграмотных» учителей. Только теперь уже эта политика украшается иллюзией грамотности, за которой скрывается закоренелая вредность характера. Если же учитель способен своевременно корректировать свои представления, заботы, установки по мере приобретения грамотности, то такая корректировка станет очередным этапом в продолжающемся самосовершенствовании педагога.

А теперь немного отвлечемся и, уходя чуть в сторону от педагогической сферы, вспомним, как люди рассказывают разные истории. У некоторых это получается так интересно, что их с удовольствием слушают, даже если содержание рассказываемого, казалось бы, особенного интереса не представляет. Технические режиссерские тонкости, объясняющие этот феномен, много. Когда или в учительской, или в гостях, или в очереди вы услышите такого рассказчика, обратите внимание на используемые им технические приемы. И среди них постарайтесь различить обязательно присутствующий второй рычаг настойчивости — последовательное усиление и повышение голоса. Причем, в естественной ситуации вы сможете проследить за тем, сколь мелкими, но вполне уловимыми на слух градациями может пользоваться говорящий.

Наверняка рассказчик будет очень органично (то есть ненарочито, незаметно — но эффективно) пользоваться всеми основными рычагами наступления. И особой мобилизованностью, которая будет заметно отличаться от мобилизованности слушающих; и многообразием последовательно очищаемых словесных действий; и — обязательно! — укрупнением речи. Например: «Я вижу - такое дело и думаю: та-а-ак!» — при этом слово «вижу» будет произносить: я очень высоко, а «так» низко (или наоборот).

Полезно обратить внимание на использование рычага наступления, связанного с кон-

трастами. Прежде всего «бросается в глаза», что одаренный рассказчик, хотя постоянно повышает и усиливает голос, но редко когда доходит до предельных (противных) нот — визгливости и крика. И удается ему это только потому, что он вовремя манипулирует контрастами, спускаясь вниз и по громкости, и по высоте.

Вполне возможно, что вам удастся уловить манипуляции контрастами и в других рычагах, и вы разгадаете персональные приемы рассказчика. Например, растянутому произнесению одних слов он может контрастно противопоставлять произнесение других почти что скороговоркой, а простые (опорные) словесные воздействия оттеняет сложными, составными.

А теперь представим себе ведущего в различных подвижных и интеллектуальных играх. В его поведении читатель сможет обнаружить прежде всего естественное, яркое и явно педагогически ценное использование рычага, связанного с укрупнением речи. Вспомним школьный урок физкультуры. Эстафета. Учитель: «На старт! Внима-а-ание... Марш!» — Представим, что эти сигналы он подал бы без приемов укрупнения. Наверняка, энтузиазма и азарта у учеников заметно бы поубавилось. И ведущие как в подвижных, так и в интеллектуальных играх хорошо чувствуют это (поэтому-то их ведущими и выбирают).

Заметим, что сами играющие или болельщики не в состоянии следить за техническим разнообразием приемов ведущего. Для этого нужна отстраненность от происходящего. Это условие легко выполнять, сидя дома у телевизора. Поэтому все телепередачи, представляющие собой реальные игры-соревнования, можно использовать для тренировки и совершенствования своей чуткости к действию, повышения своей педагогической квалификации. Таковы передачи спортивные — футбольные, хоккейные, баскетбольные матчи, где представляет интерес поведение комментаторов и судей; интеллектуальные игры «Что, где, когда», «Поле чудес» и т.п. Однако подлинно интересный материал (причем не обязательно для педагога только он положительный!) читатель сможет найти только в тех передачах, где показываются подлинные игры-соревнования, а не муляжи и эстрадно-развлекательные ритуалы, иногда также именуемые игрой.

Кстати, свое умение использовать словесные воздействия (то «очищать» их, то сочетать, то чередовать) можно тренировать и оттачивать, выполняя специальные упражнения-этюды, приведенные в последнем очерке первой главы. Например, блеклое чтение очередным докладчиком конспекта очередной статьи на педсовете полезно заменить практической отработкой коллективом педагогов своей грамотности и мастерства в пользовании словесными воздействиями.

Конечно, такие педсоветы не смогут сразу все и всем прояснить и всех присутствующих сделать «грамотными». Будут возникать споры, непонимание, разногласия, заблуждения. В этом нет ничего страшного! Именно сложности окружающей жизни помогают учителям сохранять профессионально цепкий взгляд, который в беспокойных поисках истины обнаруживает массу и поучительных, и занятных примеров, нюансов, образцов и предостережений. И тогда не только углубляется личный педагогический опыт, но и развивается, расширяется чуткость к технической стороне своих и чужих действий.

Первоначально мы собирались поделиться с читателями большим количеством примеров педагогически-позитивного употребления рычагов наступления. По ходу работы над книгой нам стало ясно, что читатель, вооруженный немногими изложенными примерами, вернувшись к ситуациям, о которых рассказывалось в очерках предыдущих глав, может самостоятельно в них находить случаи использования то тех, то других рычагов наступления. Причем при перечитывании они будут сразу видны, хотя в тех главах специально и не оговаривались, потому что речь шла о другом.

Например, в первом очерке пятой главы. Тема: восстановление доверия к себе и окружающим. В упражнении «разведчики» читаем: «Свою лепту в изменение самочувствия внесла и скорость упражнения, исподволь задаваемая ведущим. Сначала растянутым, интригующим произнесением слова: «ПРИ-ГОТО-О...-ВИЛИ-И...-СЬ» — сменившимся затем громким, отчетливым и кратким: «ПОЖАЛУЙСТА!» Увлечься скоростью помог воспитателям, которые были в роли учеников, и счет ведущего (до семи), и его собственная мобилизованность, азарт», (см. стр. 153). В этой ситуации читатель легко может обнаружить явное использование укрупнения речи, контрастности и мобилизованности.

В других описаниях указания на использование рычагов инициативности менее заметны. Например, в рассказе об упражнении «руки-ноги» читаем: «Меня последовательность и темп хлопков, учитель пытается сбить учеников, тренируя их собранность. Упражнение пользуется успехом не только у студентов театральных институтов, но и у школьников всех возрастных групп» (см. стр. 102—103).

Упражнение пользуется успехом, потому что может выполняться с азартом. А он невозможен без соревнования в настойчивости между участниками и ведущим. Поэтому ведущий пользуется, как минимум, первым рычагом настойчивости — мобилизованностью. А поразмыслив и, главное, сыграв в воображении всю ситуацию, читатель, возможно, увидит, что «соль» настойчивости ведущего в манипуляции контрастами. В упражнении

«руки-ноги» материалом для этого рычага служит последовательность и темп хлопков, из которых ведущий и плетет контрасты, приводящие участников в состояние азарта.

Итак, возвращаясь к примерам из очерков предыдущих глав, читатель сможет проверить свое понимание прочитанного или потренировать смекалку и чуткость.

После того, как у читателей-учителей, возможно, появятся воспоминания о своих собственных наблюдениях, отрицательных и положительных выводах, возникавших когда-то ощущениях, после того, как абстрактно бездушные формулировки «рычаги наступления», «рычаги настойчивости» станут наполняться теми или иными живыми, конкретными образами реального учительского поведения, — мы, надеясь на укрепляющееся взаимопонимание, сообщаем помечтаем о том, что могут внести в учительский труд знания о рычагах настойчивости. Ведь вполне возможно, что учитель, регулярно попадая в экстремальные условия, рано или поздно отважится на деле применить свои знания о рычагах настойчивости и, манипулируя ими, попробует избежать грозящих трясин занудства и монотонности, избежать дискредитирующих эффектов «заезженной пластинки».

Конечно, использование теоретических знаний в «боевых» условиях, возможно, не сразу будет успешным, грамотным. Но каждая подобная попытка, особенно при не совсем удачном результате, будет врезаться в память учителя, заставляя снова и снова перебирать в воображении варианты поведения, тем самым способствуя и формированию, и расширению личного педагогического опыта.

Скорее всего, благодаря этому опыту в учительском труде появится больше осматрительности. Когда в трудной ситуации учитель пойдет по легкому пути корыстной прямолинейности, открываемому криком, угрозами и другими привычными приемами настойчивости, то полученные знания могут помочь ему одуматься более или менее вовремя.

Появление в профессиональном поведении ранее неосознаваемой, но привычной манеры может фиксироваться, типологизироваться и сдерживаться профессиональным сознанием учителя, прежде чем это приведет к возможному педагогическому браку. То есть учитель, например, в моменты включения привычки позиционно подавлять (гл. 4) будет уподобляться сороконожке, задумавшейся о движении своих лапок и потому начавшей спотыкаться. А спотыкаться в такой ситуации учителю бывает полезно. Тогда ему вдруг открывается новый взгляд на то, что он делает или собирался сделать. И это нередко приводит к блистательной и провизации.

К примеру, в задании «медленное чтение», о котором речь шла в четвертой главе (стр. 142—145), описывается такой эпизод. Все ученики малыми группками увлеченно тренируются в рекордно медленном чтении. Стоит рабочий гул. Щелкают секундомеры, выясняются мнения. Записываются показания. Но вот — время, отведенное на эту работу, истекает. Благодаря организационной хитрости педагога ученики, не задерживаясь, возвращаются на свои места для выяснения результатов и определения победителей. Но общему подведению итогов мешает неутраченный шум. У учителя непроизвольная реакция: повысить голос и быстренько всех утихомирить.

Но тут срабатывает внутренний контролер. Опознается один из рычагов наступления. За ним опознается и цель: подавить вольное поведение, добиться дисциплинированности (то есть навязать узкие границы проявлению ученической инициативы — см. стр. 97, 296). Будучи «пойманной за хвост», цель эта блокируется как банальная. Блокируется и поведение, эту цель осуществляющее. Исходная же мобилизованность, ища себе применение, наконец-то находит его в импровизации.

Вместо стереотипных покрикиваний, взываний к совести учеников или кокетливых ультиматумов типа «раз вы шумите, то я больше никогда не буду...» и т.д. — вместо всего этого учитель начинает по-деловому предлагать совершенно простые действия: «Откройте тетради с записью своего рекордного времени. Кто готов — встаньте»⁷⁰.

Ученики постепенно успокаиваются и встают. Внимание класса добровольно, без нажима концентрируется. У учителя появляется возможность продвигаться дальше. Что он и делает, на ходу развивая импровизационную находку, распространяя ее и на следующий этап работы. (Напомним, что потом ученики начинают салиться в очередности своих результатов: сначала те, у кого время чтения меньше 20-ти секунд, потом — меньше 30-й, 40-а, 45-й, 50-й — подробнее см. стр. 144—145).

⁷⁰ Деловой характер сохраняемой настойчивости в данном случае обеспечивался использованием другого рычага инициативности, а именно — контраста: негромкий голос, спокойный, слегка замедленный темп, вместо воздействий на волю (приказывать) обращение к мышлению (объяснять), вместо мобилизации простой и явной — мобилизация сложная и «завуалированная»

А однажды мы были свидетелями, как учительница, проводившая контрольную, которая, по ее задумке, должна была закончиться рецензированием самими подростками работ соучеников, поймала себя на привычном желании прикрикнуть на копуш, которые никак не могли расстаться с листочком, внося в контрольную бесконечные исправления. А поймав, тут же сымпровизировала — взяла чистый лист и стала по элементам показывать классу, как перед сдачей сложить контрольную работу таким образом, чтобы получился... бумажный пароходик. Это странное условие всех необычайно заинтересовало. Складывание заняло несколько лишних минуток, но зато копуши добровольно подтянулись. Появился общий деловой ритм, благодаря чему рецензирование прошло собранно и увлеченно.

Подобные импровизации у некоторых учителей могут возникать достаточно часто. Стоит им только споткнуться. Наблюдение как бы со стороны за тем, как я делаю, помогает понять, что же именно я сейчас делаю, и решить, стоит ли это дело продолжать и быть в нем настойчивым. Благодаря своевременному распознаванию способов и приемов поведенческой настойчивости учитель может стать более взыскательным в выборе возможных и средств, и целей своего поведения в любой сложившейся ситуации.

Такая взыскательность поможет учителю осознать необходимость неторопливой, но глобальной корректировки некоторых профессиональных намерений, целей, стремлений и ответственно начать ее. Еще раз подчеркнем, что эта ответственность возрастает с повышением грамотности оценки своего поведения.

Когда педагог отличает «технику наступления» от «целей наступления», то это открывает ему путь к совершенствованию педагогического мастерства. То есть он не только развивает свои представления о целях и активизирует их корректировку, но и развивает представления о возможностях эти цели осуществлять. Это ведет к возникновению новых, неординарных сочетаний профессионального целеполагания с технологией профессионального осуществления этих целей.

Бесконечность этого пути — залог неисчерпаемых возможностей для творчества учителя. «Шапка вопросов» (см. стр. 92—93) «по душе» многим и школьникам, и учителям. На любом этапе этого задания учителю может открыться неисчерпаемость возможностей для личной творческой импровизации. Например, допустим, что ученики с удовольствием сочинили вопросы трех типов и записали их на бумажках. Как эти бумажки попадут в «шапку»? Кто их будет собирать? Учитель? Если да, то как? Он что, будет стремительно бегать по рядам и трясти шапкой? Или он будет собирать бумажки, не вставая сам из-за стола и всеми командую? Или собирать будет кто-то другой? Или все ученики скопом? Или по эстафете?

Любой вариант ответа может быть удачным. И в каждом из них можно, споткнувшись о неприметный порожек, разглядеть ветвящиеся вариации — одна заманчивее другой.

В заключение — о том, каким образом учителю стоит оценивать степени успешности использования рычагов наступления. (Правда, как показывает практика, до таких тонкостей дело или не доходит, или доходит очень не скоро. И все же...).

Первое, что приходит в голову — надеяться на внутреннего контролера. По многим дидактическим представлениям именно внутренний контролер дает возможность видеть результативность самонаучения. Как известно, Б.Л.Пастернак такого примитивизма не одобрял: «Но поражение от победы // Ты сам не должен отличать». И в театральном искусстве давным-давно открыты опасности, возникающие при самооценке результатов в процессе их получения. Наиболее вредная из них — самолюбование. Выдающийся режиссер и актер А.Д.Дикий (1884—1955), но свидетельству П.М.Ершова, любил сравнивать артистов, занятых самооценивающим любованием, с дамами, скорбящими у свежей мошны, но не забывающими при этом постоянно глядеться в зеркальце.

Внимательному читателю может показаться, что мы опровергаем самих себя. Ведь немало выше мы писали, что отдавать себе отчет о своем поведении, контролировать себя — полезно. Попробуем разъяснить это противоречие.

Дело в том, что мы уже в который раз приходим к необходимости учитывать (или чувствовать) естественную и неизбежную в жизни диалектичность. В учебных целях учителю полезно бывать в роли спотыкающейся сороконожки. Но как только внутренний контролер вместо учебного уяснения типа поведения (типологии своих действий по тому или иному параметру поведения) начинает оценивать качество самого процесса осуществления — возникает самолюбование, столь неприятное и в театре, и в школе. Если типологический (или «учебный») самоконтроль требует серьезных усилий и от играющего на сцене актера, и от ведущего урок педагога, го увлечение контролем-самолюбованием требует серьезных усилий уже для борьбы с ним!

Отметим, что предметом пристального контролирующего самолюбования может стать даже само ученичество педагога. Тогда все переворачивается с ног на голову. Вместо того, чтобы работать, учитель впадает в некую продолжительную заторможенность, оши-

бочно принимая ее за свое ученичество и публично наслаждаясь им. Конечно, для учеников общение с учителем, впавшим в такое состояние, вряд ли будет притягательным

В столь тонком и щепетильном деле, как оценка искусности своего владения рычагами настойчивости и степени педагогической эффективности их применения, учителям лучше всего не доверять своему внутреннему контролеру, а судить по косвенному показателю. Например, по поведению своих учеников! Извлекая информацию о своих учительских успехах из того, как часто и разнообразно ученики пользуются контрастными чередованиями способов и приемов настойчивости. Пользуются ли они ими, к примеру, на перемене, то есть при общении в непринужденной обстановке.

Во время школьной перемены в поведении учеников можно заметить разные рычаги настойчивости. Кроме одного. Как правило, они почти не используют рычаг контрастов, без которых употребление остальных рычагов становится половинчатым, однобоким, неэффективным.

Дети чаще всего достигают настойчивости криком. Удивительно громким и по-детски пронзительным. Собственный «горький» опыт школьников держит их в уверенности — если не орать, то тебя или не услышат, или не поймут, или не поверят. В результате — без контрастных переходов, то есть в данном случае без понижения громкости и высоты, их настойчивая речь становится крайне монотонной и утомительной как для самих говорящих, так и для их сверстников-собеседников.

К растягиванию ударной гласной в значимом слове (это еще один из основных рычагов) школьники в разговоре между собой прибегают часто. Но контрастная и сложная рельефность высказываний и в этих случаях появляется редко. Без нее фразы оказываются односложными, куцыми, а настойчивость — монотонно короткой: «Иди-и-и отсюда!» — «Са-а-ам, иди!» — «Ты, что-о-о? Совсе-е-ем уже?»

Набор словесных воздействий у детей (следующий рычаг) также обычно монотонно однообразен и неширок. Из всего возможного разнообразия и простых, и составных словесных воздействий дети чаще всего стремятся в разных вариантах отделяться, утверждать, предупреждать, приказывать. Утомительность однообразного их соединения в речи детей усиливается громкостью, которая вносит в состав словесных воздействий постоянный обертоном звать.

С последовательным же «очищением» словесного воздействия настойчивость у школьников связана крайне примитивно. Если, встретив препятствие-возражение, ученик, например, настойчиво утверждает, то уже при первом воздействии он так энергично, «на всю катушку» утвердительно кивает головой, что для повторного утверждения ему остается только пустить в ход руки или ноги. Этим он и подкрепляет свою настойчивость, топнув ногой или хлопнув ладонью по столу или подоконнику (а то и по голове возражающему собеседнику).

Для школьников, настаивающих на своем в непринужденной обстановке, не характерна сложная мобилизация с ее парадоксальностью, плавными, малозаметными переходами и изменениями. Им привычен либо азарт, либо почти полная демобилизация — равнодушные. (Вот, пожалуй, один из немногих случаев появления контраста, но, к сожалению, направленного не на настойчивость.)

Такие крайние степени мобилизованности, конечно, связаны с возрастными особенностями. Чем младше ребенок, тем для него естественнее отсутствие постепенности в переходах мобилизации и сложности в ней. Но на школьных переменах мы чаще всего встречаемся не столько с естественностью, сколько с детской поведенческой манерой предыдущего возрастного этапа, задержавшейся по социально-культурным причинам. Конечно, такие задержки обедняют (а иногда и калечат) и общение школьников, и их внутренний мир. Мы надеемся, что содержание этой главы поможет учителю и в поисках собственного решения этой проблемы.

Подведем итог сказанному о проблеме самооценки учителем своего мастерства. Если в неформальном общении между школьниками начнут появляться хотя бы признаки преодоления однобокости в использовании ими приемов настойчивости, и тем более, если в их общении все чаще и чаще начнут появляться то те, то другие контрасты, с помощью которых дети, или слепо подражая учителю, или действуя более-менее осознанно, станут выражать (проявлять) свою настойчивость, — то в этом косвенном показателе педагог вправе видеть отражение собственной искусности в пользовании рычагами наступления, инициативности, настойчивости.

Особая ценность такого косвенного показателя заключается в том, что школьников невозможно натаскать в этом плане. Нельзя к определенному сроку (например, к проверке) добиться поголовной «культурной» настойчивости. Учитель при всем желании просто не сможет объяснить ученикам, чего же он от них хочет. Можно всего лишь (и то — на короткий срок) запретить школьникам на переменах бегать, кричать и (если очень-очень постараться) даже общаться. То есть на время проверки заставить их не быть собой, не видеть волю, не жить. Но тогда не только культурной, но вообще никакой настойчивости не

будет. Впрочем, в шушуканье по углам, в условиях запрета расцветающем, подлинный уровень культуры общения школьников для внимательного и неравнодушного взгляда будет всегда виден.

Итак, натаскать учеников быть «по-культурному» настойчивыми — невозможно. Но само их владение способами и приемами настойчивости поддается облагораживанию и совершенствованию. Однако — естественным образом. Благодаря многолетнему ежедневному воздействию живого примера перед глазами — самого учителя или — что еще желательнее — хотя бы части учительского коллектива.

Информативная направленность работы учителя

Для слушателей наших семинаров по выразительности педагогического общения после их знакомства с параметрами, связанными с инициативностью, предметом борьбы, соотношением интересов и соотношением сил, освоение параметра завершающего — направленность обмена информацией — начинается с поиска ответа на вопрос: в чем основа работы учителя — добыть информацию у учеников или выдавать ее им?

Если бы наши семинары проводились в виде обычных лекций, то вполне возможно, что в ответ на наше «почему?» мы получали бы молчание, подчеркнутое риторически-шутливым «по-кочану» наиболее смелой слушательницы или же чьи-то попытки угадать, «попасть в яблочко», «вычислить» ожидаемый преподавателем «правильный» ответ. Как читатель, видимо, уже хорошо себе представляет по предыдущим описаниям отдельных фрагментов наших учебно-практических занятий на семинаре, благодаря драмогерменевтическому⁷¹ подходу к его проведению атмосфера дружелюбности и деловой раскрепощенности делает слушателей и разговорчивыми, и искренними, и любознательными. Мнения-ответы высказываются заинтересованно, почти всеми и почти одновременно.

По содержанию же мнения обычно разделяются поровну, и первое время нас это даже удивляло. Половина слушателей считают, что основа работы учителя на уроке заключается в добычании информации, а другая — что она состоит, напротив, в ее «выдаче» ученикам. И те, и другие понимают, что учителю приходится делать и то, и другое. Но что важнее?

Однажды с помощью преподавателя слушатели сообща пришли к такой занятной формулировке: педагогу «выдавать» информацию следует лишь тогда, когда его воспитанники заняты ее добычанием! Действительно, до тех пор, пока дети не активны в вопросах, просьбах, поисках, — учителю лучше самому заняться добычанием необходимой для себя информации об обучаемых.

Существует принципиальная разница в характере обучения в начальной, средней и высшей школе. В вузе считается правильным и уместным принимать зачеты, прочитав курс лекций, в школе — ежеурочно объяснять и спрашивать, а в детском саду — учить, играя. Хотя желание учить и научить чаще всего приводит педагогов и в вузах, и в школах, и в дошкольных детских учреждениях к форме *лекционного объяснения*, то есть к «выдаванию» педагогом информации одновременно всем и как бы поровну. Так что непонявшие, незапомнившие, неусвоившие оказываются якобы сами виноваты!

Эта ориентация учителя на «выдавание», хотя и неявно, но поддерживается большинством печатных методических советов и разработок, ему адресованных. Тем не менее, в них все же можно найти материал о том, что учителю иногда стоит побывать и в позиции «добывающего». Мы же на семинарах ориентируем учителей на главенствование именно этой, *добывающей* позиции.

Каждого из нас всегда подстерегает искушение блеснуть перед учениками своими знаниями, умениями. Особенно опасно поддаваться такому соблазну тем, кто хочет быть хорошим педагогом и учителем. Избегать этой опасности не помогают ни методики, ни тем более, поурочные разработки.

Если методичка или разработка, исходя из логики предмета, служит цели добиться во что бы то ни стало усвоения знаний (и умений), послушно следуя по пути, когда-то и кем-то проторенному то внимание учителя, изучающего эти методички, будет обязательно концентрироваться на знаниях. И когда педагог оказывается наполненным или даже переполненным знаниями и ответственностью за них, то он уже с трудом различает условия сегодняшних занятий и особенности реальных детей, а значит и перестает реагировать на них. Ну а потеря или ослабление внимания к детям часто вообще зачеркивает значимость самих занятий.

⁷¹ Термин драмогерменевтика будет подробно объяснен в главе «Вместо заключения».

Отказываясь от своих желаний, вопросов и мыслей, дети вынуждены терпеливо переждать, пока учитель-воспитатель-педагог изложит содержание учебника, методички, разработки. К сожалению, методическая литература часто вольно или невольно ориентирует читателей-учителей на воспроизведение чужого текста, оставляя для самостоятельных действий лишь поддержание дисциплины и обслуживание больших и малых «ЧП». Поэтому уроки, занятия и даже игры, проводимые по методичкам, часто превращаются в ритуал, в котором дети — статисты

Не каждый из нас понимает, что как в театре главный судья — зритель так в учебном заведении высшая инстанция — это ученики которые в нем учатся и воспитываются. Это для них ведутся уроки' факультативы, кружки, проводятся собрания, устраиваются праздники' Это им *здесь, сегодня и сейчас* (К.С.Станиславский), то есть конкретно и на нашем занятии, должно быть уютно, интересно, трудно и радостно. Но стремление именно к этому и заложено во всех методичках, — скажут нам. И мы согласились бы с этим, если бы не видели почти в каждом методическом совете явного или подразумеваемого «должны». «Здесь ученики должны заметить то-то и то-то». «Здесь школьники должны заинтересоваться тем-то и тем-то». «Тогда дети обязательно зададут следующий вопрос...» «После этого они поймут то-то и то-то», и т.д., и т.п.

Следуя методическим советам, учитель, организуя учебную ситуацию, ждет «Должной» реакции хотя бы от одного из учеников из числа так называемых «звездочек». Зная материал и имея план урока, учитель надеется на то, что и ученики будут вести себя согласно предписанному. В некоторых классах учитель почти всегда получает ожидаемую поддержку. И, благодарно опираясь на нее, реализует план-конспект. Зато в других классах тот же учитель так просто этой поддержки не находит.

Ориентация же учителя только на детей-«звездочек», податливых к обучению, приводит его ко все ухудшающимся результатам.

Не секрет, что многие учителя скептически относятся ко всем и всяким методичкам и разработкам. Но, попадая на наши драмогерменевтические семинары по педагогическому мастерству, именно они начинают громче всех возмущаться, что мы не даем им этих самых разработок и методичек. «Ну, конечно, нам (то есть слушателям) на семинаре было хорошо и интересно. А вот как нам теперь самим вести занятия с детьми?» И мы в очередной раз повторяем: «Постарайтесь каждую минуту на своем уроке помнить о том, что дети даже по новой учебной теме знают что-то такое, чего не знаете вы. Попробуйте начать узнавать, что же именно они уже (или еще) знают. Но так, чтобы ваше узнавание не было ни притворно-приторным, ни пугающе-заумным. Иначе вы на каждое беспардонно-менторское «почему» будете наткаться на явное или скрытое детское «по-кочану».

По режиссерской теории общения мы уже знаем, — *кто наступает, держит инициативу*, тот, в основном, добывает информацию, а тот, кто *обороняется* — выдает. Знание этой закономерности позволяет педагогам получать новые для себя практические выводы. Приведем несколько примеров таких выводов из нашей практики. Добывать информацию в общении с учениками и воспитанниками свойственно тем учителям и воспитателям, которые инициативны и наступают. Инициативный и дружелюбно настроенный учитель, добывая информацию в деловом общении, ощущает и готовность щедро делиться ею. Квалифицированный учитель к особой яркости и красочности речи прибегает лишь в борьбе позиционной, а в деловой он ждет этой красочности от учащихся.

Для добывания информации на уроке учитель пользуется поведением самым что ни есть обычным, распространенным в быту — и называемым «приветливое любопытство». Слово «любопытство» обозначает как разнонаправленную заинтересованность человека в пополнении собственной информированности, так и своеобразный подход ко всему окружающему, связанный с постоянным ожиданием и подтверждением занятой взаимосвязанности, уникальности и даже таинственности всего происходящего и существующего. Оба эти аспекта ценны для педагогической работы.

Главный объект интереса педагогики — ребенок. А он для всякого взрослого — тайна, единственная в своем роде, как и любой из ваших коллег в педагогическом коллективе. Если вы согласитесь признать тайну в каждом из тех, кого вы собираетесь учить или воспитывать, то вам легко будет осуществлять свою педагогическую деятельность как добывание информации и от, и про детей.

Приветливое любопытство, конечно, сильно отличается от назидательной нравоучительности, вопросительной риторичности, просветительского менторства и многословия. Чаще всего детям приходится день за днем, час за часом лицезреть взрослых, утверждающих истины, вдалбливающих правила, объясняющих проблемы. Хотя те же взрослые в тех же ситуациях могли бы найти, чем заинтересоваться, о чем детей спросить, чем обогатить свои профессиональные представления о них, попутно находя, возможно, самые лучшие сиюминутные советы, рецепты, самые в данный момент эффективные для детей формы деятельности.

Только «добывая» информацию о том, что дети к данному моменту знают, видят ли они поставленную проблему, могут ли они выполнить задание, заметить свои и чужие

ошибки, захотят ли они работать над предложенным заданием, смогут ли справиться с ним, какие идеи и мысли возникают у них в ходе деятельности и т.п. — учитель сможет чему-то их научить и что-то воспитать, а точнее создать условия для того, чтобы дети научились и воспитались.

Поведение человека, добывающего информацию для осуществления своих намерений, отличается от поведения того, кто выдает ее. Выше мы старались показать разницу между намерением слушать собеседника, интересоваться им и намерением говорить самому, претендовать на интерес к себе. Теперь обратим внимание, как эти намерения отражаются в заданиях педагога и в его поведении.

Начались занятия с детьми 12 лет в так называемой группе продленного дня. Учитель-воспитатель вошел в класс подтянутый, мобилизованный к работе и старается быстро определить, в каком состоянии, настроении сегодня каждый из детей, чтобы создать для предстоящей работы дружный, деловой настрой. Для сплочения надо сделать всем вместе что-то посильно-трудное и интересное. Но как дети поймут, что будут делать то, что и посильно, и трудно, и интересно?

Лучше всего им поможет это понять и почувствовать поведение самого педагога, его собственный интерес к предлагаемым делам. А выбор таких дел велик. Можно проверить, способна ли сегодня и сейчас вся группа одновременно хлопнуть в ладоши, топнуть ногой, встать, повернуть свои стулья по часовой стрелке и т.п. Педагогу интересно узнать, смогут ли дети сориентироваться друг на друга. А детям становится интересно добиваться добровольной синхронности.

Но предположим, что синхронности так и не получилось. Значит, можно попробовать выполнить другую работу — сделать что-то наперегонки, кто больше, друг за другом, — с тем, чтобы потом опять попробовать добиться синхронности.

Все это время основу поведения учителя-воспитателя составляет *добывание информации* о том, что для детей сейчас сможет быть забавой, развивающей, спланивающей и приобщающей их к делу. Добытая информация иногда заставляет его отказаться от запланированной последовательности, иногда — увеличить или уменьшить количество заданий или проб. Опытный учитель или воспитатель обычно использует свой особый, излюбленный набор упражнений, заданий, выполнение которых приводит его учеников к такому поведению, при котором у них появляются и вопросы, и открытия, и стремление докопаться до сути. В нашем опыте особо ценимы задания (или, точнее, такие формы работы учащихся), выполняя которые, дети мобилизуются, у них обостряется внимание, «вкус к жизни», память и концентрируется воля. Не меньше ценятся и формы работы, которые открывают ученикам важность зависимости друг от друга, тренируют общительность. Ну, и конечно же, задания, которые позволяют каждому из учеников продумать игровую проблему «углубленно» и сравнить свои находки с результатами размышлений других. В подобных наборах заданий и упражнений у педагогов всегда есть какая-то иерархия по разным признакам. Приведенный нами перечень следует дополнить и признаком уместности: одни задания особо полезны в начале урока, четверти, года, другие — наиболее эффективны в конце.

Итак, когда ученики собираются группкой для обсуждения, сосредотачиваются, забывая обо всем отвлекающем или, наоборот, отыскивают среди множества мнений самое похожее или самое непохожее, обходя (обеая) весь класс, — то в это время их учитель может, фиксируя внешние признаки поведения детей, добывать важную для учебно-педагогического процесса информацию. Но он не смог бы ее получить, не освободив учеников от обязанности сидеть в красивой ученической позе. Поэтому учителю с помощью примитивных двигательных упражнений-заданий приходится то так, то эдак специально заниматься пересаживанием, перемещением, подниманием учеников отдельно или вместе со стульями (или даже вместе с передвижением учебных столов). Их внимание собирается то на доске, то у окна, то в одном месте класса, то в другом. В результате такой подвижной психофизической разминки-подготовки в содержании последующих (или параллельных — бывает по-разному), работ и высказываемых идей часто возникают приятные и для учителя, и для учеников неожиданности.

Готовность к учебным неожиданностям и открытиям проявляется у детей по-разному, и поймать, увидеть ее всегда довольно трудно. Каждый раз заново приходится учителю решать и вопрос о том, следует ли ему в конкретной ситуации вмешиваться в процесс работы той или иной группы учеников. Иногда оказывается, что ученики и без помощи педагога неожиданно легко освоили предложенную тему, правило, алгоритм. Иногда же самостоятельная работа в малой группе идет тяжело и путано. Тогда учителю приходится сдерживать себя, чтобы не подсказать детям готовое решение, уже найденное другими.

Какое правило и кому из детей легко легло на душу? Когда следует убрать все препятствия, а когда стоит их усложнить? Как обеспечить в коллективе индивидуальную интеллектуальную деятельность и совместный анализ ее результатов? Эти вопросы вместе с

другими, подобными, делают взгляд педагога *вопрошающим* (стремящимся узнать, найти, получить), а реакции на окружающее подвижными и разнообразными, слова и поступки — открытыми для альтернативных предложений.

Но вопросы, подобные вышеперечисленным, задают себе все учителя, а вот стойкая вера в доброжелательность маленького собеседника, открытость его мнению, внимательность к его альтернативным предложениям — качества, которые наблюдаются далеко не у каждого учителя.

Вообще интерес взрослых к мнению ребенка, к неожиданностям в этом мнении, к детскому несогласию очень сильно зависит не от самого мнения или ребенка, а всего лишь от ситуативной роли взрослого. В качестве созерцателя детской игры или общения ребенка с каким-то человеком или сверстником взрослый склонен все подмечать и восхищаться неожиданными мыслями ребенка, его ответами, его смелыми вопросами. Но стоит этому же взрослому взглянуть на того же живого, сметливого и смелого ребенка как на объект обучения или воспитания и ощутить в себе зудящее стремление к «педагогической цели», как всякое отклонение поведения ребенка от требуемого и ожидаемого начинает восприниматься взрослым как упрямство или злой умысел. И взрослый начинает возмущаться, запрещать, задавать риторические и «глупые» вопросы.

Собственная уверенность и твердость возмущающегося взрослого легко может довести его до враждебности. В педагогике проявление уверенности и твердости стимулируется представлениями о дисциплинарных обязанностях. «Дисциплинированность» — катализатор обоюдной большей или меньшей враждебности. Чаще всего педагогический состав летит «под откос» именно с ее помощью.

Враждебность накладывает своеобразный отпечаток и на «добывание» и на «выдавание» информации. Учитель, настроенный враждебно, если и добывает информацию, то только вредящую, ослабляющую того, с кем он «воюет». Такой педагог и выдает информацию скупее, осторожнее. Исключения — случаи, когда он ученику (или классу) сообщает нечто неприятное (!). Сдержанность и осторожность «выдачи» демонстрируется до начала самой речи. Это те моменты, когда педагог, поджав губы, сухо и строго глядит на подопечных детей. Злоупотребление таким поведением успешно отучает детей задавать на уроках вопросы и рассказывать о себе.

Сдержанность в обмене информацией свойственна и «сильному». Поэтому *сильный* (уверенный) и *враждебный* учитель — бедствие для педагогики. Особенно в начальной школе. Что же касается средней и высшей школы, то такие персонажи могут оказаться и полезными для некоторых способных, но небрежных учеников. Учителя, *как и мамы*, бывают и важны и нужны всякие.

Сдержанность силы в педагогическом труде учителя наиболее красива в сочетании с дружелюбностью, которая характеризуется и интересом к собеседнику, и щедрой помощью ему, если это надо. Дружелюбность — самая естественная базовая позиция для педагогической работы. Держась ее, учитель всегда найдет, чем ему интересоваться, какую и зачем информацию добывать. Не затем, разумеется, чтобы потом сильнее, больнее наказать ученика, а затем, чтобы найти новые способы укрепления его слабых сторон и исправления ошибок.

Но дружелюбный настрой учителя часто толкает его на несдержанность советов, объяснений, то есть излишнюю щедрость в оказании помощи, на выполнение работы вместо ребенка. А ведь это означает, что интересы воспитанника несколько забыты или поняты слишком прямолинейно, банально, непрофессионально. Сколько можно педагогу и родителям забывать, что дети получают радость от своего труда, а не от труда «помогающего» им взрослого! Каждый из нас может вспомнить таких детей, подростков и взрослых, которых отучили радоваться своему труду, так как долго «дружественно» отстраняли от участия в работе, оставляя возможность только пользоваться результатами чужого труда. Некомпетентный дружелюбный педагог может вырастить ленивого тунеядца или нахала, делая за него в детстве всю трудную работу.

Дружелюбность, характеризующаяся щедростью в выдаче информации партнеру и в собственном добывании деловой информации, может легко превратиться в «слабость». А слабость, имея, разумеется, не только отрицательные, но и положительные педагогические свойства, все же склоняет человека к тщательному выдаванию информации при редком ее добывании. Полезно это в педагогике бывает лишь в той ситуации, когда необходимо поддержать слабого, когда есть опасность задавить своей взрослой «силой» и знаниями робкую нерешительность ребенка.

Можно предположить, что «слабость» педагога бывает полезна и тогда, когда дети начинают чувствовать свою силу. Смешно обычно выглядят педагоги, которые на полном серьезе начинают «качать права» перед ребенком, как бы настаивая на том, что «я сильнее».

Отсюда один шаг до позиционного выяснения отношений, поводом к которому стало проявление укрепляющейся «силы» ребенка.

Вообще все виды позиционной борьбы — лесть, выговор, объяснение, самоунижение — характеризуются обильным, ярким, бурным словоизлиянием. По логике наших педагогических представлений учителям лучше всего сводить их к минимуму, к шутке, юмору, парадоксу, не давать себе «растекаться мыслью по древу», демонстрируя себя, свои чувства и соображения по всем и всяким поводам. Вспомним, кстати, частые сетования методистов на то, что учителя не умеют творить эмоционально и заразительно. Может быть, это им не так уж и надо? Ведь такое умение больше всего необходимо в позиционной борьбе самовосхваления.

В режиссуре известно: чтобы борьба была деловой, достаточно точности, конкретности, предметности в обмениваемой информации. Это правило со всей очевидностью относится и к общению взрослого с детьми на любых занятиях. Но учебники по всем предметам содержат конкретные вопросы, а те верные ответы, которых ждут учителя, тоже конкретны. От сопряжения же таких конкретностей педагогам лучше бежать. И если их интересует лишь соответствие ребенка конкретным критериям программы, то перед нами не педагогический процесс, а инвентаризация старшим поколением поколения младшего. Избегать инвентаризационной засушенности деловитости учителям поможет противоположное правило режиссуры: чтобы деловой диалог «смягчить», необходимо при обмене информацией подыскивать и употреблять образные *обобщающие* выражения, смыслы. Тогда сугубая деловитость разбавляется легкой добродушной позиционностью.

Заметим, что *позиционность*, уместная и допускаемая в малых дозах — ценный педагогический инструмент. Такие позиционные формы, как шутливо обобщающие вопросы, учительский юмор и колкие парадоксы, незаменимы для осуществления некоторых неизбежных педагогических задач. При том сами эти формы поведения характеризуются краткостью и, в отличие от других позиционных форм, не изнуряют учеников длиннотами (как, например, монологи самовосхваления или разноса).

Образный намек на то, чего не заметил ваш собеседник, часто спасает от инвентаризационных советов и занудных дидактических рекомендаций. Шутливый, парадоксальный вопрос учителя может помочь ученикам избежать банальных ответов. Доля позиционности в добывании информации не противоречит проявлению того интереса взрослого к ребенку, который лежит и в основе всех форм педагогического совершенствования и повышения квалификации. Интерес, который помогает каждому учителю оценить эффективность всех и всяких советов, рекомендаций, разработок.

Бесхитростное, простое воспроизведение учителем деловой конкретности учебника делает урок безжизненным. Таков результат попирания диалектичности. Конкретность произносимого учителем должна отличаться от конкретности напечатанного в учебнике.

Деловая конкретность произносимого учителем возникает лишь при условии отражения в том, что он говорит и о чем спрашивает, личных, групповых, возрастных особенностей и интересов учеников, а не при абстрактном соответствии какой-то программной «истине». Истина субъектна, она не равна формулировке в учебнике или ответу в арифметическом задачнике.

Если взрослый ориентируется на самобытность ребенка, интересуется ею, то он непременно находит для ребенка конкретный путь, позволяющий ему изучать и осваивать законы, правила, алгоритмы, открытые прошлыми поколениями, и путь этот лежит через индивидуальные и самостоятельные ученические озарения, исследования, заблуждения и опыты. Такая конкретность, деловитость и интерес требуют в педагогике новых форм и методов работы, личного учительского поиска и собственных открытий.

Ниже мы приводим контрольные вопросы и фрагменты ответов, основанных на материале всех предыдущих частей и глав. Для удобства читателей-учителей мы сознательно расположили фрагменты ответов в произвольном порядке.

Вопрос 1. Вам вдруг нужно зачем-то отобрать инициативу, то есть, прервать самостоятельное, вольное использование времени урока учениками, или их отдельной группой, или отдельным лидером. Что вам нужно делать, чтобы инициатива оказалась в ваших руках?

Вопрос 2. Вы чувствуете, что часто втягиваетесь в позиционную борьбу. Почти от любых слов и поступков детей вы начинаете ворчать и скандалить — при ориентации на увеличение дистанции, или, наоборот, умиляться и таять при ориентации на уменьшение дистанции, существующей между вами. А по стратегическим или тактическим соображениям вы хотите общения делового. Что следует делать? Как убрать позиционные мотивы из своего поведения?

Вопрос 3. Вы чувствуете у детей, по вашему мнению, совершенно неадекватное, «дикое» отношение к себе. Ваши деловые задания, предложения, просьбы, вопросы встречаются или слишком равнодушно, или слишком холодно, или слишком восторженно. Это

задевает или даже оскорбляет вас. (Разумеется, что «слишком», а что не «слишком» — всегда субъективно и лежит на вашей совести.) Чего лучше всего не делать в данную минуту? И в чем пересмотреть представления о своих правах и обязанностях, чтобы в дальнейшем освободиться от подобной педагогической оскорбленности?

Вопрос 4. Вы поняли, что стали заложником детских капризов, желаний. Дети рассчитывают только на ваше согласие, потакание. В их глазах вы теряете право на отказ. Что следует изменить в своем поведении конкретно в сию секунду? Что вообще следует менять в своем поведении, чтобы больше не портить детей?

Вопрос 5. Отдельный ученик или их группка стали испытывать вас конфликтной ситуацией. Вас провоцируют на «некрасивое» поведение, на наказание или позиционный взрыв. Какие особенности вашего поведения могут помочь снять разногласие, избежать конфликта?

Вопрос 6. Какими приемами поведения можно прикрыть (замаскировать) свой страх или реальную слабость, если вы почему-либо считаете, что это необходимо и учеников лучше лишить возможности вам посочувствовать или даже вас пожалеть?

Вопрос 7. Какими особенностями своего поведения вы — если того захотите — сможете оградить учеников от чувства неуверенности в себе, от сознания своей слабости, беспомощности, зависимости от вас?

...можно легко представить себе ответ на этот вопрос в рамках традиционного курса педагогики в училище и институте. Студентка на экзамене: «Для этого я должна более внимательно относиться к индивидуальным успехам учеников. Хвалить их за это. Чаше ставить хорошие отметки. Быть более доброжелательной и ровной». Методист таким ответом бывает доволен. А вот учитель-практик, реально столкнувшийся с этой проблемой, — нет. Потому что...

...за ходом информации. Не скупитесь выдавать информацию в интересах дела, а все, что связано с выяснением позиций во взаимоотношениях, ограничивайте краткой юмористичностью, шутовой афористичностью.

...поймав себя на осознании ситуации, замолчите и займитесь любым конкретным, узким, точным делом. Лучше, если оно будет связано с общением. Только — спокойствие. Только — минимум в выдаче и в добывании информации.

...из-за того, что вы слишком расслабились, слишком спокойно стали разгуливать по классу или слишком удобно примостились на край стола, или расселись на своем месте. В вашем облике исчезли и целеустремленность, и настойчивость, столь необходимые вашим ученикам...

...если вспомнить спокойного, уверенного в себе лектора-преподавателя в вузе, который, не гневясь и не сердясь, давил вас, студентов, своим авторитетом и всезнанием, а его похвалы ваших верных ответов вместо раскрепощенности нагнетали еще большую зависимость и чувство слабости. Малое...

...тогда найдите хоть что-нибудь, чем можете заинтересоваться и начните наступательно добывать информацию от тех, с кем общаетесь в данной...

...что у вас лицо может быть и серьезным, и улыбающимся. Что вы можете и молчать, и напористо узнавать, и терпеливо выслушивать. Что вы знаете не только учебный материал, но и разные присказки, поговорки, и даже просто занятные выражения из популярных песен, мультфильмов, книг. Смените «пластинку»...

...у некоторых педагогов похвала, не раз повторенная, приводит к возвеличиванию одних учеников над другими и никогда — к чувству равенства с педагогом в знаниях. Другое дело, когда похвала исходит от сверстников, но чтобы такое случалось, от учителя требуется предварительная готовность к...

...во время любой из этих пауз придумайте обобщающее, красочное, образное, убийственное (или возвеличивающее) сравнение, метафору и выдайте ее партнеру, сразу же заготавливая новую.

...начните скупее выдавать деловую информацию. На время как бы закройте свой банк советов и помощи. Тогда ученики...

...достичь проявления собственной слабости в сравнении с силами партнеров (то есть— проявления скромности) помогают готовность и торопливость в выдаче деловой информации и предусмотрительность, осторожность обращения с информацией в борьбе позиционной...

...то, что учитель считает лишь случайной небрежностью, упущением, окружающими его учениками воспринимается по-другому. Каждая случайность в поведении совершенно справедливо обязывает их к определенным выводам...

...знаете одиннадцать опорных (простых) словесных воздействий, сообразите, какими вы уже пользовались, и начинайте действовать по очереди теми, которые остались, на ходу подбирая удобную (или выгодную) аргументацию.

...чем настойчивее, категоричнее вы будете добывать, тем яснее и понятнее ученикам будет общение с вами. А чем больше и чаще вы, добывая, будете выдавать, тем сложнее будет композиция происходящего общения — со всеми вытекающими последствиями...

...громкость вашего голоса неуместна. Исправляйте ситуацию. Если речь была слишком тиха — поступенчато набирайте громкость. Если же громкость была велика, — убрав ее совсем, начинайте поступенчатое усиление до уместного уровня.

...для успеха важнее, если учитель выясняет сильные и слабые стороны ученика, а не сразу выдает «лекарство».

...постоянно возвращают учителя к позиции узнающего, спрашивающего: «Почему он выполняет ваше задание? Почему у него оно быстро получается? Почему ему хочется получить новое задание?» и т.д. Поэтому дружественно настроенный педагог гораздо чаще и больше занят добыванием информации, чем ее выдачей.

...а для «осаждения» или «охлаждения» достаточно бывает сухости, сдержанности, настороженности в обмене информацией, то есть — небольшой враждебности.

...осуществлял движение к добровольно принятой цели. Не заваливайте его ни вопросами, ни советами-подсказками. Дождитесь его самостоятельности терпеливо. Будьте готовы не только помочь, поддержать, удивиться неожиданности, но и уйти в тень, промолчать, отложить...

...не надеетесь на выполнение, начните подчеркнуто растягивать гласные. Первое время подчеркивать можно и шутливой «гнусавостью», если по-другому еще не получается. Шутливость позволит вам с большей легкостью менять, перебирая, рычаги, отыскивая для этой ситуации...

...если быть ориентированным на создание добровольных или случайных группок учеников для сотрудничества, для совместной творчески-познавательной работы, то сами задания, задачи, условия, приспособления и их последовательность учитель начнет обнаруживать в своем же собственном педагогическом багаже в соответствии с особенностями возникающих конкретных моментов.

Г л а в а в о с ь м а я

Положительный герой

на сцене и в школе

Цели человека: близкие и отдаленные

Зрители приходят в театр, чтобы видеть то, что происходит на сцене. На сцене же актеры воплощают «жизнь человеческого духа» (К.С.Станиславский), которая раскрывается зрителям через действия, совершаемые актерами. Персонажи пьес на сцене становятся действующими лицами. Из их действий зрителям становятся ясны побуждения, интересы, мотивы и характеры персонажей.

Основа действий, совершаемых и в жизни, и на сцене — целенаправленность. Содержание действий определяется их целями. В одних и тех же внешних условиях разные люди, подчиняясь своим индивидуальным, субъективным интересам, намечают разные цели. И раз уж данный человек выбрал какую-то цель — он совершает те движения, которые, по его представлениям, требуются в данных условиях для достижения именно ее. Сидя в гостях за столом, один предпочитает беседовать с соседкой, другой — есть; один предпочитает есть одно, другой — другое; но раз первый избрал беседу — он «вынужден» слушать, отвечать на вопросы и формулировать свои мысли; раз второй предпочел еду — он «вынужден», в зависимости от избранного блюда, пользоваться ножом, вилкой или рюмкой, графином и т.д.

Цель действий может быть осознанной и неосознанной, логичной и нелогичной, целей может быть несколько, и они могут противоречить одна другой. Все это накладывает на движения человека, а стало быть, и на его действия, свои отпечатки.

Угадывание по движениям их цели — определение действия — есть результат сопоставления, во-первых, движений с условиями, в которых они совершаются, и, во-вторых, в действовании и в наблюдении действий других людей. Угадывающий *знает* по собственному опыту, что может происходить в его сознании, когда он в таких или подобных условиях совершает такие-то движения; он видит, что такие же движения совершает и наблюдаемый. Отсюда вывод: в сознании наблюдаемого происходит то-то и то-то. Или угадывающий знает, что *если бы* он стремился в данных условиях к такой-то цели, то он делал бы то-то; коль скоро наблюдаемый делает как раз это, значит он стремится именно к этой цели. Поэтому всякий человек в той или иной степени «на свой аршин» меряет действие другого человека.

Но «аршин» этот (который есть, в сущности, жизненный опыт) не только у каждого «свой», но и общий для всех, поскольку в основе его лежит общеобязательная необходимость считаться с объективными, постоянными, повторяющимися фактами и процессами внешнего мира.

Поэтому «непонятность» и «понятность» действия, то есть возможность по движениям определять их цель, — относительна. Ближайшую цель данных движений определить легче, более отдаленную — труднее. Первая может быть совершенно очевидна, как бесспорный факт; о последующих можно высказать лишь более или менее вероятные предположения. Так, если человек в жаркий летний день на берегу реки стал расшнуровывать ботинки, он обнаружил очевидное желание их снять; когда он стал снимать с себя одежду — он обнаружил желание раздеться; но предположение, что он хочет купаться, может быть и ошибочным — он может хотеть не купаться, а, скажем, перейти реку вброд или принять солнечную ванную и т.д.

Итак, 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.

Так, если человек постоянно ходит в определенный театр смотреть игру определенного актера — это бесспорное доказательство, что он этим актером вообще интересуется. Если человек постоянно берет в библиотеке сочинения одного автора или книги по определенному вопросу — это значит, что он этим автором или этим вопросом вообще интересуется. По цепочке отдельных действий определяется их общая цель, которая, повторим, может быть подчинена какой-то другой, еще более общей цели.

Дистанция, на которой человеку рисуются его обобщенные цели, у разных людей также различна. В дистанции личностной целесообразности и целеустремленности поведения — и характер, и интересы и вообще вся сущность человека проявляется на новом уровне, на новом витке диалектической спирали.

По этому поводу А.С.Макаренко писал: «Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, — это сила и красота. И то и другое определяется в человеке исключительно по типу его отношения к перспективе. Человек, определяющий свое поведение самой близкой перспективой, сегодняшним обедом, именно сегодняшним, есть человек самый слабый»⁷².

Когда человек чего-то добивается, то он всегда представляет, насколько это более или менее быстро достижимо. От острой физической боли нужно освободиться немедленно. Немедленно нужно ловить, хватать и т.п. Это цели, в достижении которых всякое промедление нестерпимо или бессмысленно. Но существуют и такие цели, которые столь же нелепо полагать немедленно осуществимыми. Нельзя мгновенно построить дом, овладеть незнакомым языком и т.п.

Хотя от содержания цели зависит, в сколь далеком будущем может представляться ее достижение, тем не менее, одна и та же цель для одного человека — нечто сложное и отдаленное, для другого — близкое и простое. Один для устранения соперника строит хитроумные планы, другой прибегает к убийству. Один многолетним трудом создает, другой — одним ловким движением присваивает. Один предпочитает длинные и предположительно надежные пути, другой — пусть рискованные, но короткие.

Склонность, упрощая цели, приближать их или, наоборот, усложняя, отдалять — в значительной мере характеризует человека. При этом между ближайшими и самыми отдаленными целями возникает, разумеется, множество промежуточных ступеней. Ведь если человек наступает, то это значит, что и самую отдаленную цель он хотел бы, сколь возможно, приблизить. Но и тогда, когда цель достигнута, возникает новая, более или менее отдаленная, и ее опять нужно приближать.

Если наступающий имеет в виду, что желаемое осуществимо сейчас, немедленно, то он наступает, в сущности, за н а с т о я щ е е непосредственно. В таких случаях наступление — есть наступление за поступок партнера, а не за его мысли, или чувства, или отношения, даже если наступающий и обращается к ним, как чаще всего и бывает. Такие наступления представляют собой навязывание партнеру инициативы в самых узких границах.

Так, можно добиваться от человека, чтобы тот не курил. Но врач, родственники, друзья могут при этом иметь в виду преимущественно отдаленный и относительно сложный мотив — здоровье курящего; они убеждают его бросить курение навсегда. Работник пожарной охраны тоже требует от человека, чтобы тот не курил, но он имеет в виду другое — немедленное изменение поведения, и только.

Так же можно добиваться от человека, чтобы тот пошел куда-то, сделал что-то, ответил на вопрос и т.п., имея в виду и немедленный практический поступок, и нечто более сложное — чтобы он что-то определенное усвоил, понял, о чем-то подумал, и тогда, мол, он сам будет поступать так, как должно. Во втором случае цель мыслится на некоторой дистанции.

Но и самая большая дистанция может быть разделена на несколько коротких, каждая из которых имеет простую ближайшую цель. Добиваясь поочередно каждой из них, наступающий может методически строго идти к цели самой отдаленной. Такое превращение «будущего» в ряд целей, относящихся к «настоящему», характерно для деятельности сугубо деловой, практической. Подобные наступления возникают в повседневных служеб-

⁷² Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Собр. соч.: В 7 т.: Т. I. — М., 1957. - С. 567.

ных делах и по специальным вопросам. Они выглядят, как наступления, имеющие целью только немедленно осуществимое.

Хорошо вооруженные для жизненной борьбы, опытные, волевые, уверенные в себе и хладнокровные люди способны к деловым, конкретным и простым решениям даже в ситуациях сложных, неожиданных и затрагивающих их существенные интересы. Люди беспомощные склонны преувеличивать всякое препятствие и осложнять достижение своих целей даже в ситуациях относительно простых.

Бывает, что человек добивается от другого немедленного поступка в таких условиях, при которых уже одно это со всей ясностью обнаруживает его цинизм, жестокость или глупость. Если, скажем, в любовном объяснении герой добивается от партнера определенных и конкретных действий до того, как достигнуто достаточное взаимопонимание, то это значит, что либо он не видит, что оно еще не достигнуто, либо оно ему вовсе не нужно. Такого рода «любовное объяснение» может быть сценой комической, сатирической, а может быть и драматической (если, например, игнорирование сложности ситуации объясняется в данных обстоятельствах жестокостью или цинизмом).

«Настоящее» всегда ведет к «будущему», но иногда и за «будущим» скрывается «настоящее». Кочкарев, вероятно, мало думает о будущем, и ему свойственно откровенно наступать «за настоящее». Чичиков, наоборот, плетет тончайшие кружева, прикидываясь и философом, и бескорыстным благодетелем. Поэтому наступает он как будто бы «за будущее», даже когда добивается от партнера простейшего поступка в настоящем времени. Этим он скрывает свою отдаленную подлинную цель.

Но относится ли цель наступающего к «настоящему» или к «будущему» — зависит не только от него, но в значительной мере и от партнера. Если в наступлении исчерпаны доводы в пользу немедленного поступка партнера, а он продолжает сопротивляться, то цель наступающего часто отодвигается; если партнер уступает, и наступление «за будущее» идет успешно — цель приближается. Чем ближе цель, тем проще наступление, тем больше похоже оно на прямолинейное.

По сути дела, всякое наступление есть наступление «за настоящее» ради «будущего», и всякая отдаленная идеальная цель конкретизируется в ближайшей предметной. (Поэтому «сложное» наступление состоит из ряда «простых»). Но во множестве случаев наступающему бывает ясно (или кажется ясным), что прямым ходом добиться нужного поступка от партнера невозможно; тогда, занятый своей целью, он идет к ней окольными и сложными путями — издали.

Если в наступлении имеется в виду немедленный поступок партнера, то от его сознания нужна только простая команда своему телу. Если же цель относится к будущему (пусть даже близкому), то к сознанию партнера предъявляется требование: проделать некоторую работу. Чем сложнее цель, тем большая работа подразумевается. Практически ее наступающий и добивается. Безропотное физическое повиновение ему не нужно; он нуждается в определенных сдвигах в сознании партнера и добивается проявлений именно этих сдвигов. Чаще всего речь идет об определенном сознательном решении партнера.

Наступление «за будущее» — есть наступление за сдвиги в сознании партнера.

Партнер не знает чего-то, не представляет себе, не предусматривает, не понимает, неверно оценивает что-то, не видит своих собственных интересов, не учитывает последствий своего сопротивления и т.д. Все это сводится в итоге к его недостаточной осведомленности. Она — тот дефект в сознании партнера, который нужно ликвидировать как причину его сопротивления.

О том, что знает и чего не знает или не понимает партнер, можно строить лишь более или менее обоснованные предположения; сферу необходимой осведомленности партнера можно представлять себе сколь угодно широкой; наступающий может ошибаться, предполагая, что именно в неосведомленности партнера — причина его неповиновения, сопротивления или противодействия. В результате всех этих трудностей наступление за сдвиги в сознании партнера («за будущее») может быть длительным, настойчивым и сложным.

При обработке сознания партнера, для чего бы она ни проводилась, бывает нужно выяснить: усвоил ли партнер то, что сообщено ему? то ли именно сообщено ему, что нужно? верно ли сам наступающий понял партнера? отдает ли себе партнер полный отчет, утверждая то, что он говорит? и т.д.

Чем скупее диалог, чем меньше предметов фигурирует в выдаваемой и добываемой информации, чем, следовательно, меньше фраз произносится в нем (даже если фразы эти длинные и сложны по композиции), тем вероятнее, что борьба происходит из-за немедленно осуществимого. Чем дальше отстоит во времени или в пространстве то, из-за чего происходит борьба, чем менее ясна эта цель партнеру, тем более необходимо для наступаю-

щего прибегать к красноречию, чтобы ярко, подробно и разносторонне воспроизвести звучащей речью то, чего не видит, но должен увидеть партнер, чтобы выдать именно ту информацию, которой добивается наступающий.

Умение привлечь и будущее далекое, то есть, умение убедительно информировать о фактически отсутствующем, но долженствующем существовать в представлениях партнера (о проектируемом, желанном или, наоборот, о возможном, но не желательном, угрожающем, опасном и т.д.), есть, в сущности, ораторское искусство, красноречие. Добросовестность выдающего такую информацию определяется тем, насколько он сам верит в то, что говорит.

По мере увеличения дистанции до цели наступление «за будущее» все больше выглядит настойчивостью в теоретическом споре, предмет которого — определенное решение вопроса.

Характер теоретического спора присущ наступлению «за будущее» в большей или меньшей степени в зависимости от того, какого уровня взаимопонимания добивается наступающий. В таком споре ему необходимо время от времени предоставлять инициативу партнеру, чтобы видеть плоды своих усилий, но пока и поскольку он наступает, перестраивая сознание партнера, он сам работает — пользуется инициативой; а когда он переходит к «настоящему», он принуждает работать партнера — навязывает ему инициативу для определенного ее использования, полагая, что сознание его достаточно подготовлено. Чем больше в искомом решении предполагаются конкретные, простые и немедленные действия, тем меньше в наступлении «теории» и тем больше навязывания инициативы.

Так, ученый или художественный совет, редакционная коллегия или иное подобного рода собрание могут обсуждать, например, рукопись, не касаясь какое-то время практических выводов — это борьба теоретическая, и ее предмет — в отдаленном будущем. Каждый наступающий клонит к тому, чтобы восполнить недостаточную осведомленность своих партнеров. Он убеждает, обосновывает, разъясняет — сам пользуется инициативой и предоставляет ее другим. Но по мере того, как собрание переходит от вопросов о достоинствах и недостатках рукописи к вопросам практическим (печатать или нет, рекомендовать или нет и т.п.), борьба если и продолжается, то все меньше походит на борьбу «за будущее» и с определенного момента может стать борьбой «за настоящее».

Сваха Фекла Ивановна в «Женитьбе» Гоголя, предлагая Агафье Тихоновне женихов на выбор, может быть, рассчитывает на то, что Агафья Тихоновна тут же воспользуется предложением и приступит к делу? В этом случае наступление ее будет прямолинейным — «за настоящее», и она будет навязывать инициативу. Но свахе едва ли выгодно упрощать процесс выбора жениха. Чем проще дело, тем меньше гонорар... Вероятнее, что она начинает с «теории» вопроса. С включением в борьбу Арины Пантелеймоновны речь идет уже о достоинствах и недостатках дворян и купцов вообще, и возникает спор, казалось бы, чисто «теоретический». Но как раз тут свахе, может быть, выгоднее упрощать предмет спора и добиваться не столько «теоретического» решения вопроса, сколько изменения поведения тетки в настоящий момент, хотя обнаруживать эту свою цель ей, опять-таки, едва ли целесообразно. Так в тактике свахи может чередоваться наступление «за будущее» — на Агафью — со сдержанным наступлением «за настоящее» — на тетку. Ведь бороться ей приходится на двух фронтах.

Чтобы вести сложное «теоретическое» наступление «за будущее», нужно уметь убеждать, то есть обладать убедительными аргументами и уметь воздействовать ими на разум, на разные стороны сознания партнера, применяя все средства наступления, причем каждый — в надлежащий момент, смело и своеобразно.

Использование рычагов наступления, рассмотренных выше, в реальной жизни можно чаще всего наблюдать именно в упорных и настойчивых наступлениях за отдаленную цель. Но если такие наступления не завершаются наступлениями «за настоящее» и не чередуются с ними, то перед нами нечто, подобное абстрактной теоретической дискуссии.

Встречаются случаи, на первый взгляд, парадоксальные, когда предметом борьбы является не цель, находящаяся в более или менее отдаленном будущем, а нечто, уже прошедшее. Оно требует немедленного крутого и психологически трудного поворота в действительности. Возникает наступление «за прошедшее». Не в силах примириться со случившимся, пытаясь, так сказать, ликвидировать его, люди обрушиваются иногда даже на случайного партнера, пытаясь добиться от него осознания значительности

того, что тот (якобы или действительно) не осознает в должной мере. Наступающий призывает в свидетели партнера и требует от него признания неправомерности, неестественности, невозможности того, что в действительности уже имеет место. Цель такого наступления лишь в самых общих чертах осознается наступающим. Как только он полностью осознает ее, неизбежно раскроется ее бессмысленность, нелепость, и наступление прекратится.

Поясним примером. У вас назначено на определенный час в определенном месте деловое свидание чрезвычайной важности; если ваш партнер не явится, то что-то существенное будет безвозвратно потеряно. Партнер опоздал — и все действительно погибло. Обрушиваться на него логически совершенно бесполезно. Опоздание уже произошло, и вернуть потерянное невозможно ни бранью, ни увещаниями, ни констатацией безответственности партнера... И все же редкий человек в подобных обстоятельствах удержится от наступления на того, кто представляется ему виновником происшедшей катастрофы, или даже на случайно подвернувшегося человека. При чем партнер может быть, в сущности, только поводом; наступающий занят самой катастрофой — прошлым. Оно так приковывает к себе внимание, что не позволяет ему немедленно заняться даже насущно необходимым.

Такое наступление чаще всего бывает прямолинейным — штурмом, навязыванием инициативы партнеру, требованием немедленного отчета, подтверждающего чрезвычайную важность случившегося. Но чрезвычайная значительность как раз исключает возможность немедленного ответа. Поэтому любой ответ признается неудовлетворительным. Воздействия усиливаются — и наступление развивается. Наступающий демонстрирует безвыходность — и сам же требует выхода. Он как бы мстит факту за его существование, утверждая его неправомерность.

Кто-то что-то испортил (разбил, сломал); кто-то что-то сказал или не сказал, или не так сказал, как следовало; кто-то что-то не сделал или сделал, — все это может, если представляется чрезвычайно важным, служить основанием для наступления «за прошедшее» или «за прошлое».

Разумеется, наступление по таким поводам может быть и рациональной заботой о будущем — как предостережение, урок. Гак, скажем, родители указывают детям на их проступки из воспитательных соображений.

Внимательный наблюдатель безошибочно отличит хорошего педагога-воспитателя от плохого, потому что хорошему не свойственно бросаться в наступление «за прошлое»; мы отличаем людей выдержанных, разумных от людей несдержанных, поддающихся минутным порывам и плохо владеющих собой, потому что именно они склонны к таким наступлениям.

Обнаженно-противоречивая природа наступлений «за прошлое» исключает возможность их протекания в спокойном ритме. А по тому, в каких именно обстоятельствах человек теряет самоконтроль и здравый смысл, мы определяем значительность для него этих обстоятельств, а вслед за тем — его подлинные (может быть, скрываемые им) интересы, его темперамент, привычки — вплоть до состояния его нервной системы в данный момент.

Вероятно, в отношении каждого человека можно представить себе событие, которое выведет его из равновесия. Поэтому при особом стечении обстоятельств наступление «за прошлое» естественно для любого человека; но если одному для начала наступления достаточно ошибки кассирши в магазине или одного бестактного слова собеседника, то другой не наступает «за прошлое» даже перед лицом очевидной катастрофы.

Устинья Наумовна в комедии Островского «Свои люди — сочтемся» обрушивается на Подхалюзина, предложившего ей сто рублей вместо обещанных тысячи пятисот; Чугунов в «Волках и овцах» — на Горецкого за то, что тот оказался у входа в имение Купавиной, хотя должен был сидеть дома; в «Свадьбе Кречинского» у Сухово-Кобылина Кречинский — на Щербнева из-

за обнаруженного последним намерения занести его имя в книгу несостоятельных карточных должников; Хельмер в «Кукольном доме» Ибсена — на Нору из-за написанного ею письма.

После наступления «за прошлое» каждый из перечисленных персонажей переходит к «настоящему» или «будущему»: Чугунов пытается купить покорность Горецкого; Кречинский убеждает Щербнева подождать с долгом; Хельмер переходит к распоряжениям о дальнейшем порядке в доме и о поведении Норы. Устинья Наумовна, может быть, дольше других занимается «прошлым», но, уходя с бранью и угрозами, и она, похоже, переключается на мысли о будущем. Комизм ситуации и образа свахи в данном случае заключается в нелепости ее притязаний, а ее претензии обнаруживаются в оценке гонора...

Еще ярче в этом смысле поведение Жеронта в комедии Мольера «Плутни Скапена». В сцене, где Скапен, стремясь выманить у него деньги, рассказывает вымышленную историю о пленении Леандра турками, Жеронт многократно повторяет свой знаменитый вопрос: «Какой черт послал его на эту галеру?» Если Жеронт действительно потрясен событием, вынуждающим его к чрезвычайному расходу, то он всю длинную сцену только этим прошлым и занят — вопреки здравому смыслу. Длительная борьба из-за безвозвратно потерянного, тем более, если оно — вымысел, неизменно производит комическое впечатление. Впрочем, может быть, Жеронт только прикидывается потрясенным простаком, чтобы уклониться от расхода на выкуп сына?...

Любую из приведенных сцен можно, конечно, представить и в иной сценической реализации. Драматург всегда предоставляет в этом отношении значительную свободу театру. Но в каждой из перечисленных сцен предложены обстоятельства, при которых, можно сказать, напрашивается борьба «за прошлое». Если же она действительно происходит, то это показывает важность происшедшего для наступающего; а выявление того, что для действующих лиц более и что менее важно, подводит к жанровой определенности в актерском исполнении данной сцены, да и спектакля в целом.

Здесь педагогам уместно познакомиться с тем, как Н.А. Добролюбов сформулировал различие между трагедией и комедией: «Общее между трагедией и комедией то, что содержание обеих почерпается из ненормального положения вещей и что цель их — выход из этого ненормального положения. Но трагедия отличается тем, что изображает положения, зависящие от обстоятельств внешних, от того, что у древних называлось судьбой и что не зависит от воли человека. Комедия, напротив, именно выставляет на посмеяние хлопоты человека для избежания затруднений, созданных и поддерживаемых его же собственной глупостью»⁷³.

Крутой и неожиданный поворот событий в благоприятную сторону также побуждает иногда наступать «за прошлое». Таковы радостные встречи, случаи избавления от угрожавших опасностей, освобождения от тяжелых обязательств. В таких случаях человек опять-таки «обрушивается» на партнера. Но уже — с излияниями радости, восторга, счастья. Излияния эти чаще всего не встречают сопротивления, а потому длятся обычно считанные мгновения и ограничиваются проявлениями значительной оценки и «легкого веса».

Такое наступление, опять же, логически нерационально, хотя при определенном стечении обстоятельств более или менее естественно для каждого живого человека. Осуществляется оно нередко одними междометиями или словами, в которых важен не их смысл, а то, как они произносятся. На сцене эти наступления чаще всего — область актерской импровизации. Объективная цель таких наступлений — призвать партнера к надлежащей оценке неожиданного радостного факта.

Полное отсутствие борьбы «за прошлое» свидетельствует о незначительности происходящих событий для человека. Если же такая борьба идет часто и

⁷³ Добролюбов Н.А. Собр. соч.: В 9 т.: Т. 9. — М., Л., 1962. — С. 173

продолжается подолгу — значит человек очень мало увлечен разумными целями «в будущем».

Устойчивые же мысли о прошлом свидетельствуют уже о равнодушии к настоящему и о неверии в будущее.

В жизни наступление «за прошлое» иногда сознательно используется как прием маневрирования в борьбе. Тогда это провокационное поведение: более или менее безобидный обман, разыгрывание, показной восторг или показное негодование — «актерская игра» в быту. (Может быть, именно такими должны быть наступления Кречинского и Жеронта в упомянутых сценах?)

Наступлением «за прошлое» является всякая месть. Как известно, некоторым людям свойственно мстить долго, упорно, не жалея сил (Яго, Медея). Хотя практически месть выступает в целях, стоящих впереди, и чем мстительней, чем злопамятней человек, тем сложнее его цели «в будущем» и тем точнее он переводит их «в настоящее», все же по сути своей месть есть борьба «за прошлое». Поэтому, как бы ни была она тщательно продумана и умело выполнена, ее разумность иллюзорна.

В рассказе Вл. Солоухина «Месть» повествуется, как у подростка сорвался тщательно продуманный план мести. При подготовке к его осуществлению «мститель» и предполагаемая жертва занимались вместе разными делами. Дела эти настолько увлекли их, что между ними возникла дружба, и прошлое было забыто⁷⁴.

Человек, увлеченный стоящей перед ним трудной и позитивной целью, независимо от ее содержания, не бывает мстителем. Немстительны были, например, такие разные исторические личности, как Юлий Цезарь, Наполеон, Талейран. Наполеон при этом бывал весьма несдержан в кратковременных вспышках наступлений «за прошлое». Люди, обладающие властью, превышающей размеры их позитивных целей, наоборот, обычно бывают мстительны. Недаром такими были чуть ли не все жесткие деспоты — например, римские цезари Тиберий, Нерон и многие другие.

Так как борьба «за прошлое» по сути своей неразумна и не может быть деятельностью общественно полезной, всякая мстительность для большинства людей крайне непривлекательна. Это, разумеется, не значит, что так же общественно бесполезно возмездие — оно устремлено к будущему, охраняет будущее от опасности повторения прошлого. Именно в этом состоит разумность возмездия, противоположность его безумию мести, которая никогда и никого к добру не приводила. Во всепрощении и в непротivлении также проявляется своеобразная забота о будущем. Они, одновременно являясь антиподами и мести и возмездия, бывают особо важны в педагогике.

Герой нашего времени

Зрители довольно быстро определяют среди персонажей спектакля или кинофильма «положительного героя» для достаточно единого сочувствия ему. Существуют разные типы «положительных героев», каждый из которых вызывает симпатии у своего круга зрителей-почитателей. Но глядя даже на «чужой» типаж «положительного героя», невозможно его роль принять за отрицательную или, скажем, эпизодическую. На сцене или экране все «положительные герои» — мужского ли, женского ли они пола, молодые ли, преклонного ли возраста — это люди, как правило, чуткие, потому страдающие, но умеющие переносить свои страдания мужественно. Их добродетельность и умные усилия в переделывании или упорядочивании жизни могут не находить отклик среди «близлежащих» окружающих. Но к ним герои великодушны. У героев есть недостатки, и иногда очень существенные, но сами эти недостатки в глазах зрителя подчеркивают присущие им достоинства. Герои умеют быть упрямыми, хотя сами уступчивы (или наоборот). Часто темперамент бойца-защитника позволяет им быть остроумными и находчивыми. При победе героя зрительские симпатии достаются ему, а не побежденному противнику. Режиссеры, работая с актерами, исполняющими роли положительных героев, как правило, добиваются от них инициативности, силы, дружелюбности.

⁷⁴ Солоухин Вл. Мать-мачеха. — М., 1969. — С. 395—400

А теперь представим: кого из театральных или экранных любимых положительных героев мы с удовольствием пригласили бы, например, в гости или в совместную рабочую командировку? Тут наши оценки уже могут меняться. На некоторых положительных (и даже любимых) героев нам хотя и нравится смотреть со стороны, но быть с ними соседями по коммунальной кухне или коллегами по работе мы бы не хотели. Такое расхождение объяснимо, вероятно, принципиальным различием позиций «созерцателя» и «участника». Действительно, совсем не одно и то же — смотреть со стороны, как принципиальный человек горячо борется за свои идеалы, и — представить себя в роли его коллеги, партнера, собеседника, который рано или поздно сталкивается с ним на узкой тропинке.

Сейчас нас интересуют только те герои, с которыми мы бы согласились жить бок о бок, с которыми нам было бы интересно, хорошо, с кем рядом мы чувствовали бы себя комфортно или даже были бы счастливы. Их-то мы и будем в дальнейшем подразумевать, употребляя выражение «положительный герой».

Соотнесем понятие «положительный герой» с далекими, возможно, уже полузабытыми образами учителей, учивших нас когда-то в школе. Конечно, каждым из нас большинство из вспомнившихся учителей явно не воспринималось ни в качестве «героев», ни в качестве «положительных». Хотя были и такие, кто представлялся нам либо «просто положительным», либо «настоящим» «положительным героем». Их было мало, и, возможно, встречали мы их не в общеобразовательной школе (а, например, в клубе, доме пионеров и т.п.), но — они были, и под обаянием такого педагога мы находились более или менее продолжительное время. В своих предпочтениях мы были, как и зрители на киносеансе, не одиноки. По каким же признакам мы тогда узнавали в учителе «положительного героя»?

Теперь, представив современного рядового учителя, подумаем, что в его поведении следует изменить, чтобы в глазах учеников он стал обаятельным «положительным героем». Ведь режиссер, руководствуясь «техникой действий», советует актеру, как тому себя вести, чтобы зрители признавали в нем «положительного героя», симпатизировали ему, «заряжались» от него верой в добро. Наиболее универсальные советы мы адресуем обычным учителям, чтобы становилось все больше и больше обаятельных, симпатичных, «заряжающих» педагогов.

Совет первый заключается в том, чтобы «герой» почти всегда был в чем-то заинтересован. Об этой заинтересованности окружающие догадываются по степени телесной мобилизованности. Поэтому, подходя к двери, за которой предстоит работать, вам прежде всего следует «проверить» свою мобилизацию.

О мобилизации мы писали уже три раза, последний — в очерках предыдущей главы. Но приведем еще раз несколько поясняющих этот театральный термин примеров. Легкоатлет на старте — все тело подготовлено к преодолению препятствий, он ждет только сигнала. Хозяйка, кипящая молоко, — она ловит момент, когда нужно снять с огня ковш. Мать, которая уходит от кровати с засыпающим ребенком, — ее внимание сконцентрировано и на звуках дыхания засыпающего ребенка, и на бесшумности своих движений. По мобилизованности можно отличить в музейных залах заинтересованных экспонатами посетителей от празднующихся. Перечень этих примеров читатель легко может продолжить, вспомнив себя или своих знакомых в состоянии большой мобилизованности. Вспомним, как мобилизовано — и увлеченно, и заинтересованно — играют дети, как не просто им выключиться из игры, если взрослые бездумно (бестактно) вмешиваются и отвлекают их на что-то другое.

Столь же сосредоточенно, собранно, мобилизованно должен выглядеть и педагог при исполнении своих обязанностей. Один его мобилизованный вид уже дает ученикам ощущение ценности времени и важности выполняемой работы.

Напомним также, что большая мобилизованность — как внешняя (телесная), так и внутренняя (психическая) — бывает до примитивности простой, а бывает сложной. Сложная — когда одновременно много разных дел и забот. Простая — когда дело одно и к тому же срочное (впрочем, последнее условие не обязательно).

К сожалению, в школе, если и проявляется у педагога мобилизация — то чаще всего для того, чтобы навести лишь внешний порядок или добиться формальной тишины. Когда же эти простые и близкие цели достигаются — дети или подобрали бумажки, или «закрыли рты», или достали нужные тетради и устремили свои глаза на учителя — он, удовлетворенно вздохнув (точнее — выдохнув), устраивает себе «привал» и с прохладцей командует дальнейшим ходом занятия. И так до следующего нарушения порядка.

Распространено представление, что без такого прямолинейного наведения порядка учителю не обойтись. Согласно же нашим представлениям о педагогике и нашему опыту практической работы погоня за таким формальным, скороспелым порядком не позволяет учителю заняться установлением порядка естественно-рабочего и долговременного. Поэтому мы и на уроках со школьниками, и на семинарских занятиях с педагогами, наобо-

рот, тратим усилия, чтобы нарушить привычную видимость поверхностного порядка. Нам всегда приходится «разрушать» правильность рядов, «перемешивать» присутствующих, позволяя им (или вынуждая их) то так, то этак передвигать и стулья, и столы, добиваясь «рабочего шума».

Обычно мы делаем это на занятиях для того, чтобы в аудитории (классе) возникли реальные условия для появления различающихся индивидуальных позиций, чтобы наша дальнейшая работа с «учебным материалом» осуществлялась в обстановке легко высказываемых мнений, чтобы всем удалось поработать с услышанным и от других, и от себя, и в себе. В такой внешне неупорядоченной среде мнения присутствующих чаще оказываются неожиданными, новыми, рождающимися при рабочем столкновении друг с другом самые ценные выводы-результаты-открытия.

Учительская мобилизация в подобной сознательно неупорядоченной ситуации — необыкновенно сложна. Хотя, казалось бы — раз учитель предоставил детям поле деятельности для индивидуальных поисков и размышлений, предварительно создав им для этого благоприятные условия, то теперь — «спи-отдыхай!». Но демобилизовываться-то ему как раз и некогда. Нужно и момент не упустить, когда, кому, где, чем помочь, и преждевременной своей помощью не навредить. Постоянно быть в курсе предложений, идей, мнений, высказываемых учениками друг другу, и не пропустить момент зарождения конфликта (или даже драки «на почве научных разногласий») или выключения из работы одного-двух-нескольких учеников из-за усталости. Подлинная занятость учителя обилием дел и забот будет «читаться» во всех его движениях, действиях, разговорах.

Аналогичного поведения от актера добивается режиссер, работая с ним над образом «положительного героя». Он не позволит ему ходить по сцене расслабленной (беззаботной) походкой, или, развалившись, сидеть, равнодушно глядя на окружающих, если только в задачу исполнителя не будет входить подчеркнутое равнодушие — «полное» и «совершенное» — к тем, кто в данный момент его окружает. Во всех других случаях «герой», появляясь на сцене или экране, сразу будет активно включаться в происходящее. Персонаж, доблесть которого в равнодушии, спокойствии и незаинтересованности ни в чем и ни в ком, — оставляет неприятное впечатление и «героем» не бывает. Надо ли, чтобы такое впечатление оставалось у детей от педагогов? Конечно — если мы хотим, чтобы они с малых лет усваивали идею о том, что послушание — превыше всего, а сами они с их миром личных мнений, надежд, страхов, радостей — никому не нужны.

Но не только равнодушие — угнетающе может действовать и мобилизованность, если она основывается на упрощенном понимании педагогических обязанностей, если в цели, задачи, заботы учителя не входит сохранение интеллектуального и духовного мира ребенка, если учителю безразлично, весело или нет учиться его ученикам и нужны ли они друг другу, когда учатся. Но в этом случае у учеников может включаться самозащита — смех. Если в голове и сердце учителя сидит одна забота — достичь примитивной видимости порядка, послушания, а ко всему остальному он равнодушен, то по законам сценического искусства его старание, мобилизация начинает восприниматься окружающими комедийно. Как известно, «за глаза» школьники часто уничижительно подсмеиваются над такими учителями.

Совет второй направлен на то, чтобы поведение учителя убеждало учеников, что именно они интересны ему. Происходит это благодаря эпизодическим появлениям «пристроек» учителя к ученикам как к важным персонам, то есть «пристроек снизу». Напомним, что о пристройках «снизу», «сверху» и «наравне» мы писали в главе, посвященной параметру «сила-слабость». Теперь остановимся на значимости их разнообразия для детей и учителя.

По «пристройкам» членов большой семьи друг к другу можно безошибочно определить центральную в семье фигуру. К ней более или менее явно и пристраиваются более или менее «снизу», то есть тщательно, осторожно, стараясь не тревожить, не отвлекать пустяками, ценя каждое слово, что-то додумывая уже самостоятельно. Этой «фигурой» может быть и мать, и отец, и дед, и ребенок или кто-то из детей. При этом сама «фигура» может быть так же шепетильна и внимательна в своих пристройках к остальным членам семьи. Но может и, наоборот, «купаться» в своей власти, наслаждаться главенствованием, пристраиваясь ко всем «сверху».

Напомним, что нам иногда удается видеть, как один и тот же человек, разговаривая одновременно с разными людьми, пристраивается к ним по-разному. К тому, кого очень ценит — «снизу», к тому, кем пренебрегает — «сверху», к тому, с кем дружит — «наравне». Перестройки в его поведении осуществляются молниеносно. Пауза перед словом, небрежное обращение, простота обыденного общения — чередуются естественно и легко, отражая те чувства и отношения, которые владеют говорящим и отражают его сиюминутные или постоянные предпочтения. Так и учитель — какую бы педагогическую личину он ни выбирал, он неизбежно раскрывается в микромигрансах своих «пристроек».

Студенты-практиканты нередко стараются выглядеть очень сдержанными, видя в этом проявление профессионализма. А «пристройки» их к детям выдают дилетантское безразличие к успехам и неудачам каждого конкретного ребенка. Молодому учителю кажется, что он сознательно скрывает свое отношение к ребенку, здесь и сейчас что-то сделавшему, не подозревая, что присутствующие обнаруживают в его поведении элементарное равнодушие к осуществлению своих обязанностей. Объяснение, опрос, закрепление пройденного, контроль — становятся бездушными. Учитель же, тонко чувствующий и оценивающий, старающийся не лезть к ученикам со своими преждевременными советами, указаниями, требованиями — очень разнообразен в своих «пристройках».

Одно правило, связанное с разнообразием «пристроек», студентам педвуза мы даем для заучивания наизусть и обязательно с последующим тренингом: ко всему классу — «сверху», а к каждому ученику — либо «наравне», либо «снизу». По сценическим законам «положительному герою» не следует к группе лиц пристраиваться «снизу», а к отдельному человеку — «сверху». Усваивать такой стиль поведения студентам помогает, например, мысль болгарского писателя Г. Данаилова о том, что перед нами всегда может оказаться будущий Моцарт⁷⁵. Так что ж это мы — уж точно не Моцарты! — пристраиваемся «сверху», подавляя маленького ученика еще и своей величиной.

Опыт ведения практикумов показывает, что у учителей и воспитателей всегда возникают трудности с освоением закономерностей пристройки «снизу». Например, трудно осваивается и усваивается готовность к отказу ученика. Учителям (особенно студентам) нелегко смириться с тем, что тебе — учителю! — могут отказать, что тот, к кому ты обращаешься, имеет право выбирать — слушать тебя или нет. Некоторые учителя «категорически» не приемлют права ребенка на такую позицию в ответ на свое обращение к нему. Право отказывать и настаивать на своем они присваивают только себе, удел же детей — слушать и слушаться.

Готовность учителя к отказу ученика (учеников) существенно влияет на стиль общения во время урока и на подготовку к нему. Сам собой появляется азарт соревнования, и ясно ощущается необходимость интеллектуальной педагогики, методического оснащения, заинтересованности в самостоятельных рабочих усилиях детей.

Но театральному режиссеру, создающему образ «положительного героя», приходится заботиться и о том, чтобы артист держался в рамках параметра «силы», то есть тщательно следить за уместностью пристроек «снизу». Особенно по отношению к персонажам, представляющим власть. Именно к «сильным мира сего» герою свойственно пристраиваться «наравне» и «сверху», к «слабым» же — ни в коем случае, чтобы не быть высокомерным и жестоким. Так и учителям, чтобы быть «героями», следует почаще пристраиваться к детям «снизу», а к своему начальству — «сверху».

Третий совет связан с радостью, возникающей у учителя от его внимания к ученику, от его интереса к ученическим ошибкам и удачам. Эта радость видна невооруженным глазом благодаря тому, что в актерской технике именуется легким и тяжелым «весом».

Каждый человек, сколько бы он не весил, от радости легчает, а от огорчения тяжелеет. Дело не в убавлении или прибавлении граммов — у человека изменяется субъективное ощущение веса своего тела, что произвольно отражается в его поведении. Например, футболист, забивший гол, «взлетает» от радости. А вратарь, пропустивший этот гол, напротив, не может сразу подняться на ноги — настолько он придавлен «тяжестью» досады. Пушкин, описывая мучения и терзания влюбленной Татьяны, отмечает: «...недвижны очи клонит, и лень ей далее ступить...». Так и видишь, как тяжелым свинцом наливается ее тело от горькой мысли о своем ничтожестве в глазах Онегина.

Каждый человек знаком с полегчаниями и потяжелениями. Поэтому многие из нас достаточно легко по одному только виду входящего человека безошибочно определяют, удачно или неудачно для него закончился важный разговор, удачно или нет складываются у него дела.

Можно заметить, что есть люди, более склонные к радостному, оптимистическому восприятию жизни — большую часть времени они пребывают в «легком весе». Разумеется, и они огорчаются («тяжелеют»), когда встречаются с неприятностями, но долго пребывать в состоянии уныния души и тяжести тела им не свойственно. И напротив, есть люди пессимистичные, «тяжелые», легчающие редко и ненадолго. Среди первых могут быть полные, высокие, пожилые, а среди вторых — худые, невысокие, молодые. Но психосоматическое состояние радости дает легкость и тем и другим, а огорчения делают и тех и других тяжелыми. Обычно детям присуща легкость, а старикам она не свойственна, поэтому парадоксально выглядят «тяжелые» дети и «легкие» старики. Встреча с теми и другими надолго врезается в память.

⁷⁵ Данаилов Г. Не убить Моцарта! - М., 1986.

Репетируя «положительную» роль, режиссер обязательно добивается от актера легкой походки, легкости движений. Обратите внимание: положительные герои на экране и сцене ходят, не топя и не шаркая, легко встают и садятся, ловко, грациозно обращаются с реквизитом. А уж если надо будет «построить» сцену, где героя постигает горестный удар, то режиссер с актером будут искать такую мизансцену, в которой смена веса будет наиболее выразительной, то есть внимание зрителей непроизвольно будет концентрироваться на безжизненно падающей руке, свинцовом потяжелении губ, внезапно осипшем голосе. Но доля подобных эпизодов во всем объеме роли «положительного» героя будет явно не велика.

Если большую часть времени учитель находится в легком весе, то это свидетельствует не только о его общечеловеческом оптимизме, но и об удовольствии от своей работы. А последнее необходимо, чтобы дети, перенимая, «заражаясь» этим удовольствием, невольно приучались учиться и трудиться с радостным предвкушением загадок и открытий, сопровождающих обмен мыслями, мнениями, суждениями как со сверстниками, так и с учителем.

И если, как понимает читатель, мы не одобряем учителей, приходящих в класс в тяжелом весе и с неудовольствием вздыхающих от предстоящих трудов, — то совсем безнадежным нам представляется учитель, закованный в чиновничий мундир бесстрастности. Когда учитель, произнося, что это, мол, плохо, а это — хорошо, при этом не меняется в весе — не улыбается, не хмурится или не охает от неожиданности — то ничье сердце (в том числе и детское) не поверит этим оценкам. «Вес» неопровержимо выдает «антигеройскую» бездушность.

Мастерство педагогического поведения обязательно включает в себя и моменты максимальной мобилизации, и бережные пристройки «снизу», и диапазон обязательной смены веса. Причем учителя — подлинных мастера своего дела — трудно предсказуемы в своих реакциях. Искусство начинается с парадоксов и искусство педагогики в том числе. Учитель говорит «хорошо», а сам тяжелеет. Или — «ошибка», а сам легчает. Или — «я тут где-то ошибся», а при этом расслабляется, демобилизуется. Или, наоборот, мобилизуясь, произносит «сейчас отдохните». Все подобные моменты и создают поле воздействия, определяющее стиль жизни детей на занятиях.

Конечно, учителям (и «начинающим», и «опытным») полезно тренироваться в соединении разных сочетаний степеней мобилизации, характеров «пристроек», меры «веса» (чем, кстати, и следует заниматься на курсах по педагогическому мастерству вместо чтения лекций), но дать перечень единых рецептов поведения для каких-то повторяющихся педагогических ситуаций, к сожалению, нельзя.

Но поскольку любое направление педагогической деятельности каждого конкретного учителя всегда и обязательно выразится в своеобразии сочетания бессловесных действий, о которых мы только что рассказывали — мобилизация, «пристройка», «вес» — то у читателя есть возможность продиагностировать свое профессиональное поведение. Понаблюдайте за собой. В каком «весе» вы входите на занятие? В каком уходите с него? К кому из детей вы сегодня пристраивались снизу? А к кому — как всегда? В какой момент занятия вы были мобилизованы в наибольшей степени?

Диагностируя себя, помните, что и искренность, и артистизм учителя наиболее чисто проявляются во все тех же бессловесных действиях. Точнее — в сменяемости и разнообразии их сочетаний. Ибо никакие статичные, намертво зафиксированные сочетания бессловесных показателей не могут быть полезны для живого занятия. В театральном деле это окончательно стало ясно со времен Станиславского. Да и для педагогов-практиков не секрет, что в школе всегда необходимо подлинное, живое участие в уроке учителя со всеми его непроизвольно выразительными реакциями на ход урока. А код этот может, но не должен быть гнетуще однообразным, ему следует хотя бы для детей быть интересным. Все же случающиеся погрешности должны как минимум приводить к осознанию, что необходимо повышать свою собственную квалификацию, а не к выводу, что пора «плохих» детей заменять на «хороших».

Противонаправленность темпа и ритма

Сочувствуя герою фильма или спектакля и даже, возможно, восхищаясь им, зрители, как мы уже отмечали, не всегда хотели бы жить и работать с ним бок о бок. В школьной жизни встречается нечто аналогичное. Учителя часто недолголюбивают, например, сильных учеников. Недолголюбивают по разным причинам. А еще чаще учителя не любят сильные, сплоченные классы.

С одной стороны, сплоченный, сильный класс — мечта каждого учителя, особенно классного руководителя. С другой стороны, большинство конфликтов в школе возникает именно от столкновения учителя с ученической вольной или невольной, преднамеренной

или непреднамеренной сплоченностью. Вопреки официально провозглашаемым коллективистским принципам и целям школы давно и успешно ведет тихую, неафишируемую борьбу с разными проявлениями ученической сплоченности и детского живого коллективизма. Очень часто эта борьба начинается уже при формировании первых классов. Но для многих учителей борьба эта носит характер не осознанных действий, а всего лишь — следования устоявшейся традиции. Заключается она в том, что детей, пришедших в школу из одной группы детского сада, обязательно разделяют по разным первым классам. «Иначе они сядут на голову», — поучает опытная завуч новеньких учительниц, пришедших в школу по распределению. Сегодня подобные поучения столь широко распространены и привычны, что сомнению практически никем не подвергаются.

В связи с этим вспоминается такой занятный и поучительный случай. Было это несколько лет тому назад в столице одной из республик бывшего Союза. Рядом с одной из русскоязычных школ работал русскоязычный детский сад, в котором дети обучались чтению и письму по «методике Шулешко». Методика, включающая особые дидактические приемы и особое отношение педагога к обучению, направлена на налаживание комфортных отношений обучаемых детей и друг с другом, и с обучающим их воспитателем. В результате каждая выпускаемая из детского сада группа становится носителем уже «готового» учебно-рабочего коллективного настроения и сплоченности. Но в стенах школы все это исчезало, потому что из года в год каждый выпуск этого детского сада тщательно рассортировывался по разным классам к разным учителям. В качестве мотивировки выступала ссылка на справедливость: «Дети из этого детского сада приходят, по нашим, школьным меркам, хорошо подготовленными. А «сильные» дети нужны в каждом классе. Вот мы их равномерно и распределяем, чтобы никого из учителей не обидеть».

Итак, учителям не обидно, а главное очень удобно. Ведь когда сработавшийся, слаженный детский коллектив, который и сам по себе крайне хрупок, начинают специально членить, разъединять, расплывать, то эти дети среди новых стен, новых сверстников, новых порядков — теряются. Они перестают отличаться от других, так как теряют свою едва начавшую оформляться уникальность, поддерживавшуюся до этого коллективно-групповым самосознанием. А для учителя потерянные дети — это мягкий, податливый материал. Сплотившаяся еще в детском саду группа сверстников таким податливым материалом не бывает. С потерянными же, мало и вяло сопротивляющимися детьми учителю в первом классе легче начинать обучение, легче набирать темп. А темп учителя любят набирать сразу и очень быстрый — как бегуны на короткие дистанции. Из года в год среди учителей первых классов проходят своеобразные неофициальные соревнования — кто кого обгонит и раньше всех закончит «букварь» (чтобы отдельные, так и не научившиеся читать дети потом медленно переползали из класса в класс, ожидая случая, когда премудрость чтения откроется им без посредничества нетерпеливых учителей).

Конечно, Конечно, Евг.Евг.Шулешко не мог мириться с таким близоруко-корыстным школьным отношением к детским коллективам, сложившимся в дошкольных учреждениях. Положив много сил, он добился-таки, чтобы в упомянутой школе интересы детей учитывались, и «выпускная» детсадовская группа почти в полном составе зачислялась в один класс, а оставшиеся места заполнялись детьми домашними. В первый год такого формирования класса школа присматривалась. Оказалось, что для педагогов ничего страшного в таком отступничестве от «традиции» не кроется (о выгоде же детей школьная администрация не беспокоилась). И вот на второй год зачислить сложившуюся группу из детского сада в свой класс решила одна из ведущих, опытнейших учительниц. Дальше события развивались следующим образом.

Когда Шулешко в октябре посетил ее класс, то учительница встретила его с искренним недоумением: что из того, что большая часть класса — это бывшая детсадовская группа, обучавшаяся по его методике? Класс она учит по-своему (а это было действительно так — входить в тонкости его методики учительница не стала и работала в привычной для себя манере), поэтому все результаты, которые показывают дети в классе — ее заслуга, делить которую она ни с кем не собирается.

В конце полугодия к очередному посещению класса ученым она отнеслась более благосклонно. И чем больше проходило времени, тем больше интереса проявляла учительница к посещениям своих уроков автором «новой методики». К середине второго года обучения эти посещения она ждала уже с нетерпением.

Причиной такого возрастающего интереса учительницы оказалась необычная работоспособность класса. Повторим, что учительница была опытной, одной из лучших в школе.

Стабильно хорошие результаты ее работы были всем известны. И когда в первом полугодии класс без усилий принял ее темп обучения — и она, и коллеги истолковали это как привычную результативность ее работы. Но вот проходит время — а темп не падает. То, что в других ее сильных классах ученики делали за урок, эти успевали за полуурока. И утомления не было заметно.

Чтобы занять остающееся на уроках время, учительнице приходилось задавать им из учебника все новые задачи, примеры, упражнения. Дети бойко справлялись и с «добавками». Но вот беда — во втором классе к середине учебного года учебники по математике и по русскому языку уже были пройдены до конца. Учительница не знала, чем заниматься оставшиеся полгода? Такого в ее многолетней практике еще не было.

Ситуация вынуждала учительницу обращаться к неведомой методике, которой она прежде пренебрегала, с вопросом — что же надо на уроках делать? чем заниматься? И в ответе ученого-исследователя («Вместо того, чтобы «гнать» программу, пора заняться подлинным обучением, пока детям вконец не прискучило однообразие этой гонки.») Она уже начинала видеть не научное «ерничество», а реальный глубокий смысл.

Что значит прекратить «гонку», если ученики быстро и правильно посчитали все примеры в столбике или выполнили упражнения по «письму»? В неизбежном возникновении перед опытной учительницей этой проблемы — уникальность описываемого случая. Если раньше она, как и подавляющее большинство ее коллег, не глядя, отмахивалась от любых (верных и неверных, интересных и неинтересных) методических нововведений, зная, что урочного времени на разные петляния и ухищрения явно не хватает, то теперь, когда эта защитная иллюзия исчезла, ей пришлось приглядеться к сущности своей прежней работы и добровольно заняться повышением своей квалификации. Она увидела, что вместо привычного наращивания темпа необходимо налаживание ритма.

Парадоксальность соотношения темпа и ритма в театральном искусстве хорошо известна. Если во время спектакля какой-то эпизод становится скучным, затянутым, то актер недостаточно опытный, пытаясь спасти положение, начинает наращивать темп — быстрее говорить, активнее двигаться. Подобный «бодрячок» спасает положение недолго — даже невзыскательному зрителю он быстро надоедает, после чего смотреть на сцену или экран становится совсем скучно и тоскливо. Опытные же актеры в таких ситуациях не спешат увеличивать темп, то есть скорость. Потому что только при поверхностном взгляде кажется, что если у человека скорость действий большая, то он обязательно увлечен своей целью. В жизни гораздо чаще быстрый темп связан с небрежностью, которая возникает, когда цель кажется человеку незначительной.

Представление человека о значительности цели неизбежно связано с его чуткостью к препятствиям. Чем больше действующее лицо обнаруживает в окружающих обстоятельствах препятствий на пути к своей цели, которые необходимо преодолеть, тем значительнее цель, тем сложнее и интереснее поведение героя. Столкновение с препятствиями сдерживает скорость (темп). Появляется ритм.

Для спасения затянутого эпизода опытные актеры начинают импровизировать встречу с какими-то внешними или внутренними препятствиями. Этим они замедляют течение эпизода еще больше, но скука, как ни странно, исчезает. Наполняясь ритмом, эпизод начинает вызывать произвольный интерес у зрителей, которые уже с удовольствием продолжают смотреть спектакль.

В педагогике наблюдается все та же парадоксальная зависимость интереса от темпа и ритма.

Вспоминается, как учитель первого класса одной из московских школ — молодой человек, недавно вернувшийся из армии — жаловался, что уроки внеклассного чтения проходят и для детей, и для него самого уж очень скучно. Он просил помочь чем-нибудь. Тогда на очередном уроке внеклассного чтения (который начался с того, что выяснилось — дети к уроку не готовы, то есть не нашли, не принесли, не прочитали) один из нас предложил каждой «парте» (то есть каждой паре учеников) на третьей странице розданных одинаковых книжек (так называемых коллективов) найти самое большое слово и записать на доске число букв в этом слове. На доске стали появляться числа — и 7, и 9, и 13, и 14. Все оживленно начали отгадывать «зашифрованные» слова. Сколько было споров! Кто-то посчитал не буквы в слове, а слова в предложении! Выяснилось, что слова длиной в 14 букв на странице просто-напросто нет. Две девочки, записавшие это число, просто ошиблись в счете. Найденное ими слово — «переглянулись» — действительно было самым длинным, но букв в нем оказалось 13. И та парта, которая написала на доске число 13, тоже не выиграла, потому что, как выяснил класс, они, во-первых, нашли «слово» не на третьей, а на второй странице (искали на левой странице разворота, а нужно было — на правой), и,

во-вторых, оказалось, что найденный ими вариант не *слово*, а *словосочетание*: «рисунки автора»⁷⁶ (1). За всеми этими выяснениями урок промчался незаметно.

Молодой учитель был несколько обескуражен. За целый урок даже одного рассказа до конца (а кончался он на следующей странице) не дочитали!... «И так времени не хватает на отработку техники чтения, а тут на простой арифметический счет целый урок чтения потратили», - пытался он запутать себя и спрятать ощущение неловкости. Ведь ему очень неловко, что ученики, оказывается, и считать-то не умеют (две «лучших» ученицы вместо 13 насчитали 14 букв), а некоторые путают слово с предложением, не отличают «правую» страницу от «левой». Ему было неловко за допущенные учениками «ошибки». Он привык вести уроки так, чтобы они не проявлялись, чтобы их не было видно. Но ведь ошибки – это те самые препятствия, которые необходимы для появления ритма. Именно поэтому он и появился на этом уроке.

Урок был детям интересен, потому что был ритмичен. А ритм этот появлялся, когда ученики сталкивались с ошибками – своими или своих одноклассников. Именно поэтому-то жизнь на «внеклассном чтении» стала «бить ключом». Не будь ошибок или предотврати учитель столкновение с ними класса – и для учеников время урока по-прежнему показалось бы растянутым до усыпляющей бесконечности.

Ошибки тормозят темп, задаваемый учителем. И когда учитель, уходя в *светотеневую* позицию, дает возможность самому классу обнаружить ошибки и разобраться с ними, то на уроке как бы сам собой устанавливается рабочий ритм, сплывающий класс вокруг здания. А так как сплывающий ритм в отличие от предлагаемого учителем темпа задается самим сообществом учеников, то он в полной мере соответствует из возрастным особенностям. Поэтому они такие рабочие ритмы с готовностью поддерживают.

Отметим то, что подчиняясь *магии ритма*, способности учеников начинают проявляться и раскрываться наиболее полно. Поэтому в дружной коллективной работе класса отстающих, как правило, или не бывает вовсе, или их число гораздо меньше, чем в работе, подчиненной только темпу, задаваемому учителем - когда учитель на уроке торопится, боится, что не успеет, а ученики изнывают от безделья.

И младшие, и средние, и старшие классы охотно покоряются живительной магии ритма. Но в старших классах ученики реже оказываются в ситуации, когда предлагаемый учителем темп можно перебивать ученическим сплывающим ритмом. Создание таких ситуаций требует от педагогов несколько больших усилий (да и несколько других навыков), чем в начальной школе. Кто этих «несколько больших усилий» сделать себе не позволяет, тем представляется, что старшеклассники, в отличие от малышей, менее податливы.

Парадоксальность *темпоритма* проявляется в парадоксальности результатов. На описанном нами уроке работа над техникой речи не велась, но у многих учеников (особенно слабых) она заметно улучшилась. Ни один рассказ в книжке до конца прочитан не был, а книжка уже явно стала для детей заманчивой, интересной. Если в педагогике наполненную ритмом работу рассматривать с позиции сиюминутного, немедленного результата, то она действительно может оставлять впечатление досадной незавершенности, незаконченности – например, отсутствие отработки и шлифовки умений и навыков. Зато через некоторое время оказывается, что в какой-то последующей работе неожиданно обнаруживаются те самые умения и навыки, до закрепления которых на уроках, казалось бы, дело так и не доходило.

Близкие цели преимущественно связаны с темпом, *далекие* – с ритмом.

Педагогический парадокс темпоритма заключается в том, что чем больше учителя заняты скоростью прохождения программы, тем скучнее становится ученикам на уроках, тем чаще многие из них начинают изнывать от безделья. Каждый учитель в своих собственных ученических воспоминаниях без труда найдет примеры изнуряющее нудных, затянутых уроков. Но эти личные воспоминания у учителей обычно никак не соотносятся с их собственной работой в школе. Поэтому случается, что педагог у доски, как не очень хороший актер, пытаясь спасти урок от «затянутости», наращивает всего лишь скорость, темп. В результате он торопливо «убегает» от опасности один, оставляя позади себя тоскливо зевающих, засыпающих за партами учеников, многие из которых, пользуясь любым поводом, выплескивают все свое презрение к школьному образованию. Поэтому, когда учителя говорят, что им и так на уроках некогда, то мы принимаем это как их невольное признание в собственном педагогическом браке.

Учителя не любят отступать от программы, опасаясь, что не успеют ее пройти. На самом же деле учитель отнюдь не стоит перед выбором — учить, следуя программе или нарушая ее. Программа будет освоена в том случае, если ученики на уроках *стали*

⁷⁶ Эти два слова были напечатаны вразрядку, что сбilo с толку двух не искушенных в чтении учеников.

не с ней, а с различными препятствиями для ее освоения. Препятствия же у каждого свои. И даже самые типичные из них не могут быть включены в программу. Ведь тогда они из живых ситуативных препятствий превращаются в рядовой программный материал, которому, как и всякому другому, требуются живые ритмы усвоения. А возникнуть они могут лишь при ситуационно импровизируемом преодолении препятствий — импровизируемом и учителем, и учениками, хотя и на разных уровнях, в разных сферах.

Учителю начать импровизировать мешают псевдопедагогические установки, штампы, профессиональные предрассудки. Ссылки на программу, дисциплину, строгость администрации, которые выдвигаются учителями всего лишь для корыстной маскировки своей обыденной лени. Но есть немало учителей, для которых эти ссылки — не что иное как истины в последней инстанции, посягать на которые учитель не смеет. Поэтому и не смеют они решиться на импровизацию. Ученики же на уроках ни с того ни с сего импровизировать тоже не начнут. Казалось бы, возникает замкнутый круг: учителя не хотят или не смеют, а ученики не могут.

Но надежда разомкнуть этот круг была, есть и всегда будет. Размыкается он у всех по-разному и как бы случайно. Толчком к этому могут послужить личные воспоминания учителей о своем ученичестве. Но воспоминания не столько радостные (радость неповторима!), сколько негативные (известно, что из плохих учеников чаще вырастают интересные учителя). Собственный негативный ученический опыт помогает учителям вовремя уловить ситуации, когда ученики на уроке изнывают от тоски, и сочувственно, входя в их положение, разрешать им двигаться. Когда ученики перестают быть привязанными к своим столам и стульям, импровизации возникают без специальных усилий с чьей-либо стороны. Учителю остается только организовать работу вокруг каких-то препятствий, чтобы ученическая инициативность, «зажатая» организационными берегами, слилась в единый, коллективный ритм учебной работы. Организационно оформлять всплески ученической инициативности — любому учителю по силам. Были бы «всплески».

Если «всплескам» мешают парты, то, казалось бы, — убрать их из класса совсем! Если учителя заботятся только о программах, то — отменить их! Но ни первого, ни второго, впадая в педагогический максимализм, делать как раз и не следует. И парты, и программы как форма методической помощи учителю возникли не случайно и давно апробированы школьной практикой. Настолько давно, что изначальный их смысл для многих оказался стертым привычной обыденностью.

Классическая школьная мизансцена — лицом к доске и в затылок друг другу — великолепна, когда все ученики захвачены ритмом объяснения-лекции. Но если они по какой-либо из причин не «захвачены», то эта стандартная мизансцена становится серьезным препятствием. Заранее уберем парты — и одно из препятствий исчезнет, а для налаживания ритма это плохо. Он и так «хромает», а тут еще и препятствие отсутствует! Не убирать надо, а преодолевать. Столы, парты являются выдающимся изобретением для школьной формы обучения, потому что часто могут служить универсальным препятствием, которое у педагога на уроке всегда под рукой. Преодолевая его и отмечая конфликтность ритма по отношению к темпу, пояснял, что ритм — это умение соскочить с темпа и вскочить обратно. Так же в педагогике дело обстоит и с программами, и со школьными звонками, и с учительскими предрассудками.

В школе ничто не является абсолютным источником зла, так же, как и абсолютным источником пользы. Все зависит от ситуации и от профессионализма учителя. Ко всему нежелательному и мешающему можно отнестись, как к препятствию (внешнему или внутреннему), преодоление которого позволит появиться живительному ритму, без которого урок и для учителя, и для учеников становится несносным театром с помощью достаточно простых, даже примитивных приемов (наподобие тех, что приводились нами в очерках разных глав), учитель может восстанавливать, укреплять, обострять ритм или строить его заново. А когда ритм появился, то захваченные им ученики с удовольствием вернут парты на место, восстановив привычную школьную мизансцену, теперь ставшую для соответствующей напряженной работы удобной и предпочтительной.

Интересно, что известный режиссер-экспериментатор В.Э. Мейерхольд, отмечая конфликтность ритма по отношению к темпу, пояснял, что ритм — это умение соскочить с темпа и вскочить обратно. Так же в педагогике дело обстоит и с программами, и со школьными звонками, и с учительскими предрассудками.

В школе ничто не является абсолютным источником пользы. Все зависит от ситуации и от профессионализма учителя. Ко всему нежелательному и мешающему можно отнестись, как к препятствию (внешнему или внутреннему), преодоление которого позволит появиться живительному ритму, без которого урок и для учителя и для учеников становится несносным театром.

Вместо заключения

1. От театральной педагогики к драмогерменевтике

Каждая неудачная попытка скопировать чью-то педагогическую работу, понравившийся стиль ведения урока свидетельствует о трудности понимания связи причин со следствиями, цели со средствами, задачи со способами ее осуществления в педагогическом труде. Мы уже отмечали: если у одного учителя какое-то задание вызвало в классе энтузиазм, сосредоточенность, азарт, творческое раскрепощение, то у другого после этого же задания в классе могут возникнуть споры, скандалы, а у третьего — отказы работать или скука. Вот и разберись в личных, реальных целях и средствах или в задачах и способах первого, второго и третьего учителя, предлагающих ученикам, казалось бы, одно и то же.

Педагогический опыт авторов этой заключительной главы — А.Ершовой и В.Букатова — подкрепленный опытом театральным, постепенно привел к пониманию особой двойкости и взаимоподменяемости целей, средств, задач, приемов, способов и результатов любого учительского деяния.

Сначала каждому из нас представлялось, что театрально-исполнительская школа, в основном, может дать учителям более глубокое понимание собственной души и поведения, а также вооружить педагога эффективными способами сопряжения творческих усилий подростков, занятых театральной деятельностью. Тогда мы считали, что театральное творчество может осуществляться в школе, главным образом, во время подготовки и показа любительских спектаклей, представлений, импровизаций, и нас увлекали проблемы развития детской традиционной театральной самодельности.

В 70-х годах замечательный московский учитель Лидия Константиновна Филякина предложила одному из нас (А.П.Ершовой) поработать с учениками ее второго класса, чтобы, как она говорила, «развернуть детей с учителя друг на друга». Она считала, что театральное творчество на уроке может сделать детей более чуткими и подвижными, внимательными и собранными. Так возникло и несколько лет существовало еще одно направление в нашей работе, которое получило название «методы театральной педагогики на уроках в начальной школе».

Вскоре к работе с классом Л.К.Филякиной присоединился и В.М.Букатов. Сложилась неформальная научно-исследовательская группа, которая тесно сотрудничала с научно-исследовательской группой замечательного современного психолога-педагога Евгения Евгеньевича Шулешко.

С годами стало ясно, что школьники всех возрастов с успехом и весьма охотно выполняют многие учебные задания театральной «школы». Театральная деятельность для школьников оказалась возможной не только во внеурочное время, но и в рамках урока, на котором о постановке спектакля и речи не было. Мы выяснили, что многие театральные задания могут быть приспособлены к условиям урока и обстановке школьного класса. Начались поиски и отработка доступных для учителей-предметников общеобразовательной школы форм подачи, проведения и оценки различных упражнений на внимание, память, воображение, волю, традиционно используемых на первом курсе обучения в профессиональной актерской «школе».

Наши поиски неизменно вызвали большой интерес Шулешко, который по мере возможности помогал сочувствием, участием, советами. Он настойчиво предлагал нам рассматривать учеников на уроке как хозяев, творцов, «способных по своему доброму желанию обогащать друг друга своим трудовым и духовным потенциалом». Для организации на уроке такой деятельности мы использовали и «технику действий», и режиссерский раздел учения о действии — «теорию взаимодействия». Так рождалось и оформлялось следующее направление нашей работы, которое мы называли «артистизм педагогического труда». Задачу этого направления мы видели в том, чтобы прояснить и обогатить проблематику педагогического мастерства с помощью разработанной в театре «техники действий».

В 80-х годах нам стало известно о существовании международной всемирной ассоциации «Драма ин эдьюкейшен». Участниками семинаров и конгрессов этой ассоциации разрабатывались принципы широкого использования театрального искусства в школе. На уроках ученикам предлагалось импровизационно разыгрывать разные сюжеты не для показа их зрителям, а для тренировки поведения, общения, расширения своих знаний. При этом достигался эффект коллективной игры, веселого и увлекательного дела.

Знакомство с драмопедагогикой стимулировало нашу деятельность по отбору театральных форм, средств, приемов, активизирующих процесс детского коллективного по-

знавательного творчества на любом уроке, любом учебном материале. Русский вариант драмопедагогики получил название «социо-игрового стиля обучения». (Первоначально мы везде отстаивали написание нашего неологизма через дефис, но в конце концов смирились и с его бездефисным написанием в некоторых изданиях.)

При социо-игровом стиле обучения театральная деятельность не сводилась к разыгрыванию обычных сценок. На уроке группками учеников «воплощалось» все, что угодно. Например, числовой ответ на вопрос о том, сколько правил они помнят, или какой ответ в сложном алгебраическом примере они получили. Свое число-ответ ученики по собственному выбору могли и пропеть, и скульптурно изобразить, и выразить — каким-то движением, хлопками и т.п. А все остальные участники урока становились зрителями-отгадчиками-судьями.

На уроке, проходящем в социо-игровом стиле, «сценки» могут разыгрываться и по поводу нового сложного определения, формулы или личного мнения об изучаемом литературном произведении. Подготавливаются и исполняются такие сценки небольшими группками учеников тут же, на уроке, без долгих репетиций и особой актерской подготовки, обязательной, например, для детских театральных студий.

Как авторам и разработчикам «социо-игровой педагогики» нам приходилось слышать, что учителя, особенно в начальных классах, всегда использовали и используют различные — например, дидактические — игры. Но социо-игровой стиль — это стиль всего обучения, всего урока, а не одного его какого-то элемента. Это не отдельные «вставные номера», это не разминка, отдых или полезный досуг, это — стиль работы учителя и детей, смысл которого — не столько облегчить детям саму работу, сколько позволить им, заинтересовавшись, добровольно и глубоко втянуться в нее.

Для более глубоких и образных поисков в социо-игровом стиле мы на семинарских занятиях одно направление объединяли с другим — «артистизм педагогического труда» с «социо-игровой педагогией». Но наиболее успешно своей цели мы стали достигать, когда к этим двум направлениям присоединили и герменевтику, разрабатываемую В.М.Букатовым параллельно с занятием детской театральной педагогией и «социо-игровым стилем обучения».

Герменевтика — наука об искусстве понимания. Понимания как литературных, так и всяких других текстов: живописных, музыкальных, математических, справочных и т.п. Популярность герменевтики как области знаний, ориентированной на практические нужды воспринимающих, приходилась на конец XIX века. В 13 томе «Нового энциклопедического словаря» Брокгауза и Ефрона в статье о герменевтике сказано, что она является наукой, отклоняющей «всякие директивы, откуда бы они ни исходили». В последней четверти XX века возникает новая волна популярности герменевтики, которая из науки прикладной становится все более и более философско-умозрительной.

Первоначально в нашей исследовательской группе интерес к герменевтике в ее практическом варианте был связан с изучением процесса возникновения режиссерского замысла. И это направление научных интересов хотя и было тесно связано с «методами театральной педагогики» и с развитием «социо-игрового стиля обучения», нами самими воспринималось как направление в нашей работе факультативное. Но в конце концов изначально и реально для нас существовавшая взаимосвязь всех направлений работы — «театральной педагогики», и «артистизма педагогического труда», и «социо-игровой педагогики» и «герменевтики» — оказалась нами осознанной, что зафиксировалось в появлении нового, несколько непривычного и интригующего термина — *драмогерменевтика*.

Каждый учитель может корректировать свое поведение, менять и исправлять его элементы, если он ощущает и понимает влияние своего учительского поведения на основные и сопутствующие события урока, интерес учеников, их аккуратность, ответственность, настойчивость в овладении умениями и навыками. Тогда для учителя совершенствование его собственного поведения становится как бы целью, дающей освобождение от прежде абстрактных педагогических разговоров о дидактических и воспитательных целях и задачах. Сущность такого освобождения мы и определяем термином *драмогерменевтическая педагогика*.

Переписывать в свой конспект урока цели и задачи, задания и упражнения из методик или чужих конспектов — легко и просто. Но работающие по таким конспектам педагоги, как правило, не замечают поведения ни своего собственного, ни учеников, не придают значения ни их радостям и огорчениям, ни направленности их усилий, ни их находкам. А следовательно, в учительской работе по таким конспектам педагогика отсутствует. Иными словами, когда работа учителя не строится на его внимании к взаимодействию с детьми, к общению и с ними, и их между собой, то специфичность педагогического труда бесследно исчезает. Если же некоторые учителя, работая по одним и тем же конспектам, умудряются сохранять и неповторимость своего поведения, и неповторимость пришедших на урок учеников, то очевидно, что они руководствуются не только или не столько записанными в конспектах «классическими формулировками» целей и задач используемых

упражнений и заданий, а чем-то другим, что и позволяет им достигать естественного разнообразия живых педагогических результатов. *Драмогерменевтический* подход как раз и ориентирован на это неуловимое «что-то другое», позволяющее педагогике быть реально практикующим искусством.

2. Ориентиры: основные положения драмогерменевтики

Драмогерменевтика является вариантом обучающего и воспитывающего совместного проживания урока всеми его участниками, включая учителя. Как направление в педагогике она еще ждет своего детального описания, дальнейшего развития и широкого распространения. Сейчас мы конспективно изложим лишь несколько основных положений, проясняющих контуры ее органической целостности.

Мы снимаем, что сжатость изложения оставляет мало надежд на то, что новичкам такое изложение будет понятно. Но зато тем учителям, которые хотя бы в общих чертах знакомы с излагаемым материалом и в своей практике, удачно или не очень удачно, но уже опробовали его, — им краткость изложения позволит увидеть знакомое в новом ракурсе, позволит открыть новые возможности для развития собственного понимания и творчества.

1. *Драмогерменевтика* возникла и существует как сопряжение сфер театральной, герменевтической и педагогической.

2. Знания, умения и навыки каждой сферы, сохраняя свою специфичность, переплетаются со знаниями, умениями и навыками двух других сфер. Выявление как самих сфер, так и их содержания стало возможным благодаря этому взаимопереплетению. Поэтому драмогерменевтическим дефинициям не свойственна жесткая дискретность, они носят подчеркнuto условный характер, естественным образом и «перетекая» друг в друга, и отражаясь в каждой части целостности.

3. Центральными положениями театральной сферы являются:

3.1. *Общение*. Жизнь человека заключается в том или ином общении.

И человеческая культура существует, передается и развивается благодаря той или иной форме общения людей друг с другом.

Театр как социальное явление дает нам три антологических типа общения. Первый: нелегальное (партизанское) общение зрителей друг с другом в зале во время спектакля. Второй: фиксированно-ритуальное общение актеров на сцене. (Ту же картину мы можем встретить и на школьном уроке: за партами — нелегальное, партизанское общение учеников во время объяснения или опроса учителем материала, и у доски — чинно-ритуальное, фиксированность которого определяется текстами учебников и программ.)

Известно, что смена фиксированно-ритуального общения на сцене общением подлинным, импровизационным (что при фиксированном тексте пьесы, казалось бы, невозможно!), освобождает зрительный зал от нелегального общения, и он начинает жить с персонажами единой жизнью, как бы растворяясь в происходящем. Это третий тип общения, демонстрируемый театром.

Такое общение возможно и на уроке. Когда одни ученики становятся учениками-импровизаторами, то интерес других к происходящему неизменно активизируется. Ученики-зрители начинают увлеченно считывать импровизационное общение (или участвовать в нем), извлекая при этом информацию гораздо более обширную, чем при лицезрении фиксированно-ритуального общения учителя с вольными или невольными статистами.

Забота о смене псевдообщения на сцене (или у доски) и «нелегального» общения в зале (или в классе) на общение подлинное, живое, импровизационное, увлекающее всех присутствующих — роднит профессию режиссера с профессией педагога, хотя пути достижения этой смены у них явно разные.

3.2. *Действенная выраженность*. Жизнь человека можно рассматривать как цепочку определенных действий. Каждое из них проявляется в каком-то переделывании внешнего мира в интересах действующего лица. Тем самым оно оказывается выраженным и для зрителя-свидетеля, и для самого действующего лица.

Актерское искусство строится на интуитивном убеждении, что если человек чего-то действительно хочет, то это практически как-то и в чем-то выразится. Если же это ни в чем не выражается, то и нет особых оснований утверждать, что человек этого хочет.

Неясность побуждений выражается в неясности действий. Но попутное и (или) параллельное совершение действий простых, ясных помогает и неясному побуждению найти какое-то выражение. Побуждение начинает проясняться или для самого действующего лица, или для окружающих, которые могут по этому поводу вступить с действующим лицом в общение, проясняющее и (или) корректирующее исходное побуждение.

Во время репетиции актеры в поисках «зерна» роли совершают великое множество попутных действий. Зрители же на спектакле, как и ученики на уроке, живут гораздо пассивнее, так как ограничены в совершении попутных действий.

На уроке учителю по сути дела дается право выбирать — сажать ли учеников в «зрительный зал», тем самым провоцируя их «хлопать ушами», или же устроить сорокапятиминутный репетиционный поиск каждым присутствующим своего, выраженного в действиях образа, «зерна».

3.3. *Мизансцена*. Каждая возникшая ситуация так или иначе пространственно размещена, то есть занимает какую-то мизансцену.

Макро- и *микроситуациям* соответствуют *макро-* и *микромизансцены*. Изменяя мизансцены, мы неизбежно в той или иной мере меняем ситуации. Как изменения позы, взгляда меняют микроситуации, так и изменения в размещении персонажей-участников вносят изменение в макроситуацию.

Внимание учителя к макро- и микромизансцене предполагает как предусмотрительное ее изменение — нарушение и (или) «выстраивание» — в одних случаях, так и ее заботливое сохранение в других.

Однообразие мизансцен является для живых людей противоестественным и чаще всего обнаруживает более или менее подневольное выполнение ими какого-то ритуала.

4. Центральными понятиями герменевтической сферы являются:

4.1. *Индивидуальность понимания*. Существует много толкований сущности и механизма понимания. С утилитарно-практической точки зрения особое значение имеет то, что понимание какого-то текста, предмета, явления всегда бывает индивидуальным, уникальным — правильность же понимания всегда относительна. По мере расширения жизненного опыта субъекта его понимания могут расширяться и (или) углубляться. Понимание есть не одномоментный и окончательный результат, а протяженный во времени процесс, которому постоянно сопутствует кажущаяся завершенность.

Безличное или обезличенное понимание есть равнодушие и к какому-либо пониманию отношения не имеет.

Понимание не есть запоминание и проверяться им не может (хотя само запоминание без какого-то, пусть иллюзорного, понимания, как правило, не обходится).

Непонимание как равнодушие следует отличать от осознания субъектом своего «непонимания». Последнее — так же, как «неправильное понимание» (в осознаваемом варианте или неосознаваемом) — является закономерным или неизбежным для всякого понимания этапом, в котором наиболее ярко проявляется индивидуальность и уникальность феномена. «Неправильное понимание» учителям следует не пресекать, подгоняя под ранжир безличной правильности, а поощрять, стимулируя его расширение и углубление, по ходу которых происходит самокорректировка многих представлений субъекта и объединение их в целостную систему.

4.2. *Блуждание*. Всякое понимание начинается с выискивания чего-то знакомого. Но оно бывает затруднено отпугивающим обилием незнакомого, которое может быть всего лишь кажущимся. Тем не менее, понимание блокируется — соответствующая деятельность прекращается. Но оказывается возможной бесцельная манипуляция с текстом, предметом, явлением. Во время подобной манипуляции неожиданно в знакомом субъекту начинают открываться хорошо знакомые стороны и отпугивающее впечатление незаметно проходит. Так складывается обживание субъектом незнакомого, по ходу которого оно становится уже «понятно непонятым». Происходит разблокировка понимания.

Бесцельное манипулирование субъекта с чем-то незнакомым можно, как и любую деятельность, стимулировать со стороны. Когда задача понимания чего-то пугающе неизвестного с чьей-либо подсказки заменяется какой-то посторонней и простой задачей, возникающей при манипуляции с неизвестным или с его частью (частями), то такую подсказанную манипуляцию называют блужданием.

В отличие от самостоятельных бесцельных манипуляций блуждания всегда направлены на какую-то цель — хорошо знакомую, достаточно легко достижимую и часто даже примитивную, но ни в коем случае не связанную с самим пониманием. Хотя в результате именно оно и начинает появляться.

4.3. *Странности*. В понимаемом или понятном субъект может обнаруживать какие-то нелепости, бессмыслицы, странности. Это свидетельствует, что субъект готов отказаться (или уже отказывается) от предыдущего понимания как от поверхностного.

Выявление странностей в понимаемом является развитием понимания, его новым этапом. Когда количество обнаруживаемых странностей начинает превышать какую-то «критическую массу», то для субъекта наступает их взаиморазрешение новым смыслом. Странности исчезают, уступая место новому пониманию, более углубленному, детальному, эмоционально обновленному. «Критическая масса», необходимая для нового понимания, всегда индивидуальна.

Сами выявленные субъектом странности неизбежно носят отпечаток его индивидуальности, его жизненного опыта, и следовательно, они всегда так или иначе эмоционально окрашены. То, что для одного выглядит несомненной странностью, для другого странностью может уже не являться, для третьего — еще не являться, а для четвертого — странностью никогда не было и не будет.

Личный жизненный опыт позволяет субъекту как обнаруживать те или иные странности, так и, в конечном счете, взаиморазрешать их. Самостоятельность субъекта в обнаружении странностей, доступных уровню его восприятия, является гарантом самостоятельного и успешного их взаиморазрешения субъектом. Странности навязанные, чуждые искажают, замедляют или даже блокируют развитие понимания.

Учителя, по-разному относясь к выявлению учениками странностей, в большинстве своем наклонны эту работу на уроке поощрять из опасения, что ученики увлекутся критиканством. Учителя обычно настроены на успешное растолковывание всех странностей, обнаруживаемых учениками, не дожидаясь и не организуя их личных эмоциональных поисков смыслового разрешения. Тем самым они часто блокируют поступательное развитие процесса понимания, обедняя его эмоциональность, обезличивая его, подменяя суррогатом.

5. Центральными положениями сферы педагогического мастерства являются:

5.1. *Очеловеченность*. Педагогическая деятельность, как и всякая другая, не обходится без условных рабочих дефиниций. Они по необходимости дискретны (обособлены). Когда привычная дискретность дефиниций распространяется на сами реалии педагогической практики, то она незаметно и невольно теряет свою очеловеченность, становясь механистичной.

Потеря очеловеченности неизбежно сказывается на объектах педагогической деятельности — учениках. Большая часть школьников начинает, например, воспринимать каждый день своей жизни поделенным на школьную или урочную *нежизнь* и послешкольную или межурочную *жизнь*. В результате потери целостности своей личной жизни они и человеческую культуру начинают воспринимать поделенно. В результате они оказываются носителями как собственной слаборазвитой «жизненной» культуры, так и культуры чужой, для них «нежизненной».

Механистичность может глубоко проникать в мировоззрение и деятельность учителя и потому быть привычной. Так обучающие привычно отделяют «работу ученической головы» от «работы ученического тела». Неосознаваемый механистический подход к целостному живому организму ученика позволяет педагогу поочередно тренировать (развивать) части, его составляющие: на уроке физкультуры — ноги побегают, на математике — голова подумает, на уроке труда — руки поделают. Хотя очевидно, что очеловеченным и для учеников, и для учителя будет только тот урок, на котором жизнь ног, рук, головы будет целостной, а их взаимосвязанность и взаимозависимость будет считаться если не обязательной! то хотя бы легальной, то есть допустимой. Преподавание даже самого гуманитарного предмета будет механистичным, не очеловеченным, пока умственная работа учеников на уроке будет осуществляться в ущерб двигательной активности обучаемых.

Все сферы драмогерменевтики пронизаны очеловеченностью. Поэтому ориентация на нее — это не дополнительная нагрузка на мела педагогический труд, не «лишние хлопоты». Наоборот, эта ориентация облегчает и гармонизирует учительский труд за счет внутренней сопрягающей перенастройки уже имевшихся рабочих установок. Например, естественное для учеников желание подвигаться, плохо вяжущееся и представлениях учителей с механистическим изучением «ВЫСОКИХ материй» учебного материала, а потому обычно не допускаемое на уроке, — оказывается удобным и даже обязательным условием для организации как герменевтических блужданий, так и всех остальных вышеперечисленных драмогерменевтических аспектов жизни: общения, деятельностной выраженности, разнообразия мизансцен, заинтересованного понимания.

5.2. *Примерность поведения*. Примерное, отличное (то есть, заслуживающее похвалы) поведение — всегда ситуативно. Поведение, являющееся в одной ситуации «примерным», в другой таковым уже не будет. Для учителей привычно хотеть примерного поведения от учеников. Педагогическое мастерство учителя зарождается от желания видеть себя примерно самому. В глазах своих учеников и коллег. Чем разнообразнее труднее и многочисленнее ситуации, в которых педагогу удастся достичь примерного поведения, тем выше его мастерство.

Примерное поведение часто связывается с такими качествами, как внимательность, дальновидность, доброта, искренность, открытость и т.д. При этом способ развития этих качеств для учителей остается неведомым. Знание педагогического языка поведения, первоначально разработанного в театральной теории действий, как раз и позволяет учителю при желании эти качества в себе развивать. Нередко учитель искренне желает быть отзывчивым, но не замечает, что не отдав во время инициативу, ситуационно не меняет «ди-станцию» во взаимоотношениях, несдержан или неловок в демонстрации своих сил, неустойчив в поиске общих интересов или в следовании им. Когда же он с помощью «языка действий» начинает выделять, прочитывать, ОСМЫС лять свое поведение и реально видеть другие возможные варианты. ГО его желание стать, например, более отзывчивым обязательно найдем свое практическое воплощение.

Поведенческая грамотность учителя, сопрягаясь с его желаниями, позволяет ему стать подлинным хозяином своего поведения, разрушает слепую зависимость от своих не всегда ситуационно уместных, но привычных, излюбленных или стереотипных поведенческих ходов и приемов.

5.3. *Дихотомия*⁷⁷. Умение к каждой неизбежно дискретной дефиниции педагогической деятельности находить дихотомическую равновозможность позволяет «оживлять» условную дискретность, «обезвреживая» ее механистические влияния. Дихотомия, использование которой возможно в любом моменте педагогической деятельности, открывает ветвящуюся вариативность.

Например: при обучении объясняет и проверяет заданное обычно учитель. Дихотомия подсказывает вариант — ученик. Сам по себе этот вариант известен и не очень привлекателен, но повторное использование дихотомии умножает количество вариантов, среди которых появляются и такие, которые увлекают учителя. Из привычного — один ученик (или, по-прежнему, учитель) объясняет одновременно сразу всем, возникает вариант: ученик (или учитель) одно и то же объясняет не всем сразу, а поочередно, переходя от парты к парте. Или после нового дихотомического колена — не от парты к парте, а от компании к компании.

Когда одной компании ученик-учитель дает задание, или объясняет, или проверяет, то чем занимаются другие компании? Может быть, объясняющих, задающих, проверяющих учеников будет несколько? Или компании (группки) учеников работают в разном ритме? Установка на педагогическую дихотомию помогает осознать, что законную пару к привычному единому ритму работы класса на уроке составляет не менее педагогически эффективный и выгодный ритмический разнобой.

Уверенность в том, что каждая дефиниция есть часть дихотомической пары (то есть, существует ее противоположащая *равновозможность*), и в том, что в каждом моменте педагогического процесса можно увидеть дихотомическую равновозможность, позволяет учителю находить и осуществлять педагогический маневр и пользоваться обходными путями. В такие моменты своего труда он становится импровизатором, творцом, а профессиональные дефиниции — одним из предлогов его импровизации. Чем обширнее и разнообразнее профессиональный багаж — тем чаще и неожиданнее учительские импровизации.

6. *Драмогерменевтика* как педагогическое направление предполагает не обучение ее последователей единому стилю, образцу, приемам, а нахождение каждым из них своего собственного, индивидуального стиля, системы приемов, собственной методики (при условии особым образом организованной соответствующей практической и теоретической ненавязчивой помощи). Укрепление доверия к себе — лозунг, относящийся и к ученикам, и к учителю.

7. Освоение *драмогерменевтики* неизбежно связано с накоплением личного педагогического и жизненного опыта. Чем старше педагог, тем более связаны могут формироваться его представления о драмогерменевтике. Разница в профессиональном и жизненном стаже обуславливает одновременное существование несхожих пониманий, толкований, осуществлений драмогерменевтики. И это закономерно и нормально.

8. *Драмогерменевтику* можно рассматривать как профессиональную игру, построенную на открытии содержаний в формах и форм в содержаниях.

⁷⁷ Термин ДИХОТОМИЯ (от греч. *dichotomia* – разделяю на две части) в логике обозначает деление объема понятия на две взаимоисключающие части, полностью исчерпывающие объем делимого (см.: Краткий словарь по логике // Под ред. Д.П.Горского. – М., 1991). В ботанике этим термином обозначается один из типов ветвления у растений, при котором старая ось разделяется на две одинаково разные ветви. Употребляя в своих рассуждениях данный термин (который в свое время был нам подсказан Е.Е.Шулешко), мы исходим из образа дихотомического ветвления растений.

Содержание

Обращение к читателям (А.П.Ершова, В.М.Букатов).....	3
Введение	
1 (А.П.Ершова).....	6
2 (П.М.Ершов).....	10
Учителю о К.С.Станиславском и его учении (П.М.Ершов, В.М.Букатов).....	14
<i>Глава первая. Алфавит словесных действий. Педагогическая деятельность и тонкости актерского искусства.</i>	
Типология словесных действий (П.М.Ершов).....	19
Педагогические «подтексты» речи и поведения (А.П.Ершова)	37
Практикум по овладению словесными воздействиями (А.П.Ершова, В.М.Букатов).....	50
<i>Глава вторая. Общение. Борьба. Режиссура как практическая психология</i>	
Вариативность общения (П.М.Ершов, В.М.Букатов).....	57
Общение—взаимодействие—борьба (П.М.Ершов).....	63
Театральные маршруты в педагогике (А.П.Ершова).....	71
<i>Глава третья. Инициативность. Наступательность. Наступательная, Оборонительная педагогика и педагогика доверия</i>	
Мозаика инициативности (П.М.Ершов).....	77
Обучение и воспитание как распределение инициативы (А.П.Ершова, В.М.Букатов).....	87
Распределение инициативы на уроке (В.М.Букатов).....	96
<i>Глава четвертая. Дело и взаимоотношения. Педагогика деловая и позиционная</i>	
Ученик и учитель: права и обязанности (А.П.Ершова, В.М.Букатов).....	109
Дело и взаимоотношения в общении (П.М.Ершов).....	120
Школьные дела и взаимоотношения (В.М.Букатов).....	134
<i>Глава пятая. Дружественность и враждебность. Интересы учителя и учеников</i>	
Возникновение дружественного поведения детей на уроке (В.М.Букатов).....	149
Изменчивые лики стихийной враждебности в школе (А.П.Ершова, В.М.Букатов).....	166
Дружественность и враждебность как соотношение интересов партнеров (П.М.Ершов).....	180
<i>Глава шестая. Представление общающихся о соотношении своих сил.</i>	
Сила и слабость учителя	
Профессиональная сила и слабость учителя (А.П.Ершова).....	194
Соотношение сил (П.М.Ершов).....	198
Профессиональная сила и слабость учителя (окончание) (А.П.Ершова).....	215
«У сильного всегда бессильный виноват» (В.М.Букатов).....	229
<i>Глава седьмая. Информированность общения. Педагогический процесс как обмен информацией</i>	
Обмен информацией и информативность общения (П.М.Ершов).....	243
Настойчивость кнута и пряника (В.М.Букатов).....	261
Информативная направленность работы учителя (А.П.Ершова).....	281
<i>Глава восьмая. Положительный герой на сцене и в школе</i>	
Цели человека: близкие и отдаленные (П.М.Ершов).....	294
Герой нашего времени (А.П.Ершова).....	306
Противонаправленность темпа и ритма (В.М.Букатов).....	314
Вместо заключения	
1. От театральной педагогики к драмогерменевтике (А.П.Ершова, В.М.Букатов).....	322
2. Ориентиры: основные положения драмогерменевтики (В.М.Букатов).....	326