



Общественная организация «Петербургское Новое образование»

Высшее педагогическое училище (колледж) №2

Дорога к согласию

Санкт-Петербург Издательство «Корифей» 1999

Дорога к согласию, /Под ред. Н.И.Беловой/ - СПб:

Издательство «Корифей», 1999 - 224 с.

ISBN 5-88891-005-8

Для тех читателей, кто знаком с педагогическим движением "Новое образование", книга представляет несомненную ценность, так как является продолжением серии публикаций, посвященных теории и практике технологии педагогических мастерских. Здесь в обобщенном виде дан круг проблем и трудностей как нового, так и традиционного образования, встретившихся в одном учебном процессе. Читатель встретится на страницах этой книги с поисками и находками одной творческой группы преподавателей и студентов внутри петербургского движения "Новое образование".

Те, кто впервые сталкивается с понятием "педагогическая мастерская", найдут здесь описания алгоритмов мастерских разных предметов: через рефлексию участников смогут увидеть процесс строительства знаний оживленным.

Б л а г о д а р и м

за продуктивный диалог науки и практики

Колесникову Ирину Аполлоновну

за помощь в материализации книги

Мухину Инну Алексеевну

Лосеву Ольгу Георгиевну

Шадрину Татьяну Владимировну

Белова Александра Михайловича

Белову Анастасию Александровну

Цветкову Екатерину Витальевну

Арвана Якова Семёновича

Веригину Татьяну Фёдоровну

Гладуш Наталию Тимофеевну

Когда в товарищах согласье ... есть

(в жанре незавершенного размышления о делах и событиях проблемной группы преподавателей педагогического колледжа №2)

О том, что происходит, когда в товарищах согласия нет, известно из хрестоматийного примера. А вот что происходит, когда оно ищется и обретается, об этом - в нашем рассказе об опыте Санкт-Петербургского Высшего педагогического училища (колледжа) № 2. Мы - самое молодое педучилище в городе, нам - всего 15 лет. Отсюда здоровое желание саморазвития, самопознания, самоактуализации, так свойственное подросткам. Для педагогов нашего колледжа главное найти согласие с теми, кто решил получать профессию учителя в наших стенах. Это возможно, если в педколлективе выработаны единые основания деятельности для каждого преподавателя. Но помимо того, мы действуем в едином педагогическом пространстве города, страны, мира. Следовательно, быть включенными в смысловое поле существующей сегодня педагогической реальности и услышать "будущего зов" - это еще один аспект поиска для согласования. Идеи интерграции зарубежного и отечественного педагогического опыта, привнесения в деятельность нашего колледжа педагогических инноваций, всё это наиболее глубоко и последовательно осваивается небольшой группой наших педагогов "Инновационные технологии", о которой и пойдет наш рассказ.

Проблемная группа "Инновационные технологии" действует в нашем педагогическом училище пятый год. Начало её работе положил июньский выездной семинар (1993г.), организованный Центром педагогического опыта СПбГУПМ на базе "Молодёжное", в котором приняли участие несколько преподавателей училища. Семинар стал для них первым знакомством с философией Нового образования французских педагогов (ЖФЭН). Осенью того же года в училище начал работать постоянно действующий семинар по французским мастерским.

Занятия вели методисты УПМ: Багге М.Б., Мухина И.А., Фураева Л.Д., учителя школ Петербурга: Хлебович Н.И., Окунев А.А., преподаватель РГПУ им. А.И.Герцена - Белова Н.И. Участниками семинара стали преподаватели училища различных предметов (численность семинара 30 человек). Приобщение к теории и практике мастерских, знакомство с другими инновационными формами работы в УПМ и школах города дали возможность большой группе преподавателей училища, осуществляющих поиск в направлении гуманизации образования, увидеть реальные перспективы роста и систематизации деятельности в этом направлении.

Интерес к технологии мастерских сохраняется и по сей день у существенной части коллектива нашего училища, однако участие в практической разработке и научном осмыслении этой технологии, в обучении преподавателей и учителей в рамках годичных курсов УПМ и городских семинаров постоянно принимает сегодня группа из 12 человек. Они и образовали творческое объединение под названием "Инновационные технологии", ставшее одной из рабочих площадок Центра Педагогического опыта УПМ по интеграции отечественных и зарубежных образовательных идей.

* * * *

О, сколько их на полях!
Но каждый цветет по-своему -
В этом высший подвиг цветка!
Басё

Проблемная группа - это преподаватели разных учебных дисциплин - литературы, математики, природоведения, педагогики, музыки, художественного труда. У каждого участника группы свои причины для более глубокого изучения технологии мастерских, устойчивого интереса к этой форме, участия в работе проблемной группы. Именно поэтому можно говорить о наличии в группе разных голосов, о возможности и необходимости их согласованного звучания.

Андреева Ж.О. (руководитель проблемной группы, преподаватель литературы): *Одна из причин активного приятия идей французских коллег из группы ЖФЭН обусловлена глубокой неудовлетворенностью своим школьным образованием. Память детства хранит вечный страх “белой вороны”, не угадывающей точку зрения учителя, “не попадающей в нужное русло, выпадающей из общего правила.*

Во-вторых, это знакомство и практическая реализация уже в начале своей педагогической деятельности (в период работы пионерской вожатой) идей доктора педагогических наук И.П.Иванова. Сотрудничество с ним и участие в деятельности коммуны им.А.С. Макаренко на базе Педагогического института, разработка коллективных творческих дел, которая по сути своей была очень близка и проектной деятельности и, как мне кажется сегодня, разработке мастерских, - всё это безусловно подготовило почву для моего нынешнего “погружения” в технологию мастерских.

Проблемы, над которыми размышляю:

- * *Как сделать, чтобы в самостоятельном поиске оказались все участники мастерской?*
- * *Как работать с “ошибочным” движением участника мастерской, как выйти из затруднения, не подменяя выбор ученика собственным?*
- * *Как сделать так, чтобы участник сам увидел эволюцию, которая с ним происходит на мастерской?*

Алексеева Н.Д. (преподаватель музыки): *Первое знакомство с новой формой работы - педагогические мастерские - произошло у меня в январе 1994г. Это был выезд в “Молодёжное”. В дальнейшем я еще не раз выезжала туда с лабораторией учителей-экспериментаторов Центра педагогического опыта Университета педмастерства. Дважды была участницей семинаров в Москве (апрель и ноябрь 1994г.), где принимала участие в работе с французскими коллегами. Благодаря педагогическим мастерским я серьезно занялась изучением темы - “Воспитание творческой*

личности". Работа в новой форме выводит на более высокий уровень осмысления своей профессии и себя в профессии.

Вопросы, на которые ищу ответа:

- * Как создать информационный запрос у участников во время мастерской?*
- * Как создавать мастерские в рамках одного академического часа?*
- * В чем основное отличие проблемного урока от педагогической мастерской ?*

Ермолаева М.Г. (преподаватель педагогики): *Истоки моего живого интереса к мастерским лежат в моём игротехническом прошлом и настоящем. При первом же знакомстве с этой технологией (ноябрь 1991г.) мне показалось, что реализуется она по законам игрового взаимодействия. Более того, поначалу было ощущение, что мастерская - это определенный способ легализации игры на уроке. Однако последующее более глубокое знакомство с этой технологией, постижение её внутренних, психологических механизмов, правил и особенностей этой формы организации образовательного процесса привели к убеждению, что мастерская не равна игре, проблемному уроку, тренингу; не является она и суммой этих элементов.*

Мастерская - иная система, тайны которой еще предстоит познать. Среди тех, что вызывают мой повышенный интерес, можно назвать такие:

- * Условия встречи на мастерской с самим собой, с мастером, с миром...*
- * Возвращение себе собственного взгляда в условиях, когда общепринятым является управляемый и насаждаемый извне взгляд...*
- * Соотношение определенности и неопределенности на мастерской, порядка и беспорядка...*

Игнатенкова Л.И. (преподаватель художественного труда): Я думаю, что путь становления мастера в педагогике очень индивидуален. Это процесс, не имеющий финала, это вечное движение.

Мои первые шаги были связаны со школой. Не имея педагогического образования, я начала вести с детьми кружок "Холст, веревки и фантазия". Затем судьба подарила мне "Молодёжный" (семинар УПМ по инновационным формам организации учебного процесса). Первая поездка была открытием новых возможностей для работы и подтверждением правильности того пути, который я уже выбрала для себя. Затем я сама начала проводить на выездах в "Молодежном" мастерские "Когда б вы знали из какого сора..." Они оказались больше авторскими, чем французскими.

Сейчас в нашем предмете есть возможность перестроить обучение таким образом, чтобы каждый дошел до высшей ступени в своем развитии - ступени творчества. Поэтому я начала работать над программой по "Технологии" и создавать со студентами не просто творческие работы, а - проекты.

Остапенко М.А. (преподаватель математики): Сейчас, пытаясь осмыслить свой путь к Мастерской, вспомнить, когда впервые познакомилась с мастерскими, вдруг поняла, что двадцать пять лет искала выход из тупиковой ситуации, в которую нас загоняла система. Делала это почти интуитивно, постоянно экспериментировала, пробовала, так как всегда была убеждена, что учеба - это радостный труд. Как сделать, чтобы мой ученик почувствовал эту радость познания? Радость творчества?

Октябрь 1994г., годовые курсы по интеграции отечественного и зарубежного опыта. Удивительный год ! Я за один год помимо этих курсов сумела посетить еще семинар Л.Г.Петерсон по новым программам по математике, познакомиться с идеями школы Френе,

Йена-план школы. Всё интересно. И всё это - разные пути к ответу на вопрос “Как создать общество, в котором уважают ценность и достоинство каждой личности?”

Румянцева Н.В. (преподаватель детской литературы): *Почему я стала заниматься французскими мастерскими? Традиционные формы в моей профессиональной деятельности в основном освоены, а принципиально новые технологии 3-4 года тому назад были представлены только французскими мастерскими. Нельзя было не заметить что, каждая мастерская - это событие, она неповторима, подчас парадоксальна, она выявляет творческие возможности участников и мастера, позволяет каждому поближе познакомиться с собой и возлюбить ближнего.*

По мере постижения идей ЖФЭН и творческого метода определились основания для размышлений:

- *Как сделать единицу содержания единицей информации?*
- *Проблема психологической безопасности участников мастерской.*
- *Отсутствие современных учебных пособий и литературоведческих источников, дающих представление о современном состоянии дел в детской литературе; и при этом велика вероятность наличия невыверенной и зачастую просто ложной информации при подготовке мастерской...*

Школьницкая О.Н. (преподаватель методики природоведения): *Знакомство с мастерскими у меня началось совершенно случайно. Я увидела в нашей учительской объявление об открытом уроке по Чехову (именно так я восприняла это, хотя в объявлении указывалось, что это мастерская) у преподавателя литературы Андреевой Жанны Олеговны.*

Я шла смотреть урок. А там все оказалось не так, как на обычном уроке. Я включилась в действие, погрузилась в него с огромным удовольствием. Хотя сначала испытывала жуткое чувство

страха: на мастерской одновременно присутствовали и студенты училища и преподаватели, а потому я боялась ляпнуть что-то не то, выглядеть в не выгодном свете перед студентами. Но страх улетучился, мне было уютно, а главное интересно. Все в этой работе было для меня удивительным, хотя я сама очень люблю творить, но то, что “творилось” на мастерской поражало и восхищало меня. Я увидела, услышала и почувствовала другого Чехова, я вдруг поняла, как мало я его знаю... Потом дома перечитала том Чехова, впервые после долгих лет. На мастерской интересно было всем, все работали с увлечением, об этом на рефлексии говорили и студенты и преподаватели. Сколько было возможностей для самовыражения. Я убедилась, что мастерская дает возможность любому участнику творить, раскрыть в себе то, что никогда не сможешь сказать и сделать на обычном нашем уроке. Я поняла, что хочу разобраться в этой технологии, постичь ее секреты, научиться проводить мастерские.

Потом были “Молодежное”, знакомство с книгами, сборниками и видеоматериалами по мастерским, участие в работе постоянно действующего семинара в училище.

Не могу пока похвастаться, что чувствую себя в этой технологии уверенно, хотя провела уже не одну мастерскую и со студентами и с учащимися начальной школы. Постоянно сомневаюсь в том, что делаю сама, и в том, что вижу у других. Постоянно размышляю, в частности, над такими вопросами как:

- * Есть ли отличия мастерской в начальной школе от мастерских для средней и старшей школы?*
- * Как уйти от учительского ведения и опеки в мастерской?*
- * Как увидеть парадокс темы?...*

Яснова Н.В. (преподаватель детской литературы): *Что побудило осваивать технологию ЖФЭН?*

Сперва случайность. Попала на занятия по литературе в УПМ к Лидии Дмитриевне Фураевой (это было в 1992 году). Сейчас не могу точно вспомнить, как оно называлось. “Рука... Детство”? Занятие удивило, насторожило, заинтересовало.

Интерес усилился работой в “Молодёжном” и встречей с И.А.Мухиной, Одетт Бассис, Мишелем... Французы покорили...

Проблемы и вопросы сегодняшнего дня:

- * Формирование особого стиля взаимоотношений “мастер - участник мастерской”, характерного для демократической культуры.*
- * Проблема “вписанности” мастерских в традиционный учебный процесс образовательного учреждения.*
- * Соотнесение различных сторон включенности участников мастерской: эмоциональной, интуитивной, рациональной, деятельностной; усиление деятельностного начала в мастерских гуманитарного направления.*

Итак, для одних участников нашей проблемной группы - мастерская интересна многообразием возможностей для самореализации всех ее участников, возможностей для их взаимообмена, взаимообогащения. Для других - мастерская интересна своей непредсказуемостью, парадоксальностью, импровизационностью. Третьих привлекают возможности совместного обсуждения зарождающихся идей будущих мастерских, возможности для пробных шагов в кругу единомышленников. Но прежде всего участников проблемной группы объединяет внимание к человеку, с которым мы работаем, к студенту, к нашему коллеге. Заинтересованность в его развитии, поиск путей для его становления и реализации сегодня в качестве учащегося, а завтра для успешного осуществления себя в качестве компетентного учителя - это те общие основания, которые позволяют нам объединить усилия совершенно разных людей в рамках одной творческой группы.

Почему мы избрали именно этот путь, почему из многих, существующих сегодня инновационных технологий, нас привлекла прежде всего технология мастерских?

Векторы поиска: проекты и действительность.

Изменения, происходящие во всех сферах нашего общества, актуализируют новые требования к подготовке учителя. В условиях постоянно меняющейся образовательной ситуации, утратившей черты былой стабильности и жесткого регламентирования, обладающей сегодня высокой степенью вариативности, а зачастую и неопределенности, от учителя требуется не только умение адаптироваться к изменчивой педагогической реальности, но и создавать новые цели, новые средства, новые возможности по реализации своих замыслов. Сегодня растет спрос на инициативного и творческого педагога, способного к самостоятельному выстраиванию собственной деятельности на всех ее этапах. В силу этого перед системой профессионального педагогического образования стоит задача максимального раскрытия и развития активного, преобразовательного творческого потенциала каждого студента, его качеств как личности, как субъекта деятельности, индивидуальности.

Анализ практики показывает, что несмотря на широкую реализацию в педагогических училищах идей личностно-ориентированного подхода, зачастую этот подход ограничивается учетом лишь таких характеристик как темперамент, свойства нервной системы, интеллектуальные способности. Проявление же таких качеств человека, которые связаны с целями и смыслами действий, способностью прогнозировать, высказывать гипотезы, проектировать, оценивать и корректировать свою деятельность - всё это остается, как правило, за пределами внимания преподавателей.

Подтверждение актуальности обозначенных проблем и для нашего педагогического колледжа было получено на одном из августовских педсоветов, проведенного в форме организационно-деятельностной

игры. В рамках игры участникам, работающим по группам (в соответствии с предметно-цикловыми комиссиями) было предложено перечислить все значимые для них на тот момент проблемы, влияющие на эффективность учебно-воспитательного процесса в колледже. Работа над созданием блока проблем шла в два этапа. Сперва - генерация своих идей. Затем - знакомство с материалами педагогической периодики, отражающими проблемы современного образования (отдельные статьи из разных номеров "Учительской газеты, газеты "Первое сентября", журналов "Специалист" и "Начальная школа").

В качестве проблем, требующих по мнению большинства преподавателей училища безотлагательного и тщательного поиска путей и средств для их разрешения были названы:

- согласование смыслов того, что вкладывается в понятие подготовка учителя в современных условиях;
- обсуждение модели профессиональной педагогической компетентности;
- создание единой концепции развития педагогического училища;
- освоение инновационных педагогических технологий, способствующих переводу студентов в субъектную, авторскую позицию в процессе освоения учебного материала, а также обогащению их субъектного опыта навыком работы в подобных технологиях;
- развитие рефлексивной культуры всех участников образовательного процесса в училище.

Первые три позиции на пути разрешения проблем стали предметом рассмотрения педагогическим коллективом училища в рамках целой серии научно-практических семинаров на нашей базе, которые проводились совместно с сотрудниками кафедры педмастерства УПМ, Института образования взрослых, РГПУ им. А.И. Герцена.

Проблемная же группа занялась поиском средств и способов для изучения и освоения инновационных технологий и возможного последующего приобщения к этим технологиям всех заинтересованных.

Задавшись целью целостного развития наших студентов, становления их как авторов своей профессиональной педагогической деятельности, нам было важно определиться с возможным и необходимым для этого набором технологий обучения на всех этапах профессиональной подготовки. Поскольку принципиальным для нас стали осознанная, избирательно активная позиция каждого участника в образовательном процессе, индивидуально-личностный подход и создание условий для проживания учащимися состояния авторства, то прежде всего нас интересовали такие педагогические технологии, которые в качестве первоосновы предполагали субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса, возможность проявления продуктивной инициативы каждым из них.

Во-вторых, нас интересовали технологии, ключевой особенностью которых был режим диалога. То есть действия учителя в такой технологии направлены на создание условий, в которых участники могут слышать, видеть, понимать смыслы друг друга, формировать доступный каждому язык общения. Важным было также наличие отношений, носящих взаиморазвивающий характер и обуславливающих индивидуально-личностную динамику и учащегося и преподавателя.

Поиск подходящей технологии шел и с учетом возможной открытости целей и отсутствия манипулятивности в деятельности преподавателя. Обязательным представлялось наличие возможности коллективного обсуждения в ходе занятия его целей, причем и на этапе их формирования, и на этапе выбора и в случае необходимой коррекции.

Искомая технология непременно должна была предполагать на стороне учащихся возможность выбора форм, средств, способов осуществляемой деятельности.

Важным признаком требуемой нам технологии должен был быть ее импровизационный характер. Вариативность и импровизация, на наш взгляд, могли быть достигнуты, в частности, за счет следования в рамках такой технологии следующим положениям:

а) наличие определенного уровня неопределенности при формулировании учебных заданий для побуждения учащихся к поиску собственных ориентиров (неточная, нежесткая форма предлагаемого задания, когда из самой формулировки ясно, **что** предстоит делать, но не ясно **как**;

б) низкая степень регламентации поведения участников, то есть спокойное отношение преподавателя к первоначальной растерянности учащихся, возникающей как реакция на неопределенность задания, необходимость для учителя воздержаться от точных инструкций, подсказок как действовать;

в) потенциальная многовариантность на каждом шагу занятий, то есть богатство возможностей для самореализации каждого.

Таким образом, при выборе педагогической технологии мы опирались на следующие показатели:

- субъектная позиция участников;
- диалогическое взаимодействие;
- открытость цели для участников;
- возможности для импровизации;
- свобода выбора содержания, способов и средств деятельности;
- психологическая безопасность для участников.

Именно поэтому в качестве одной из центральных технологий профессиональной педагогической подготовки в нашем училище были взяты педагогические мастерские в терминологии французской группы педагогов “Новое образование” (ЖФЭН), как в наибольшей степени соответствующие указанным признакам.

Для нас мастерская - это технология, требующая от преподавателя перехода на позиции партнерства с учащимися, ненасилия,

безоценочности (отсутствие и похвал и порицаний) и приоритета процесса над результатом; эта технология направлена на “погружение” участников мастерской в процесс поиска, познания и самопознания.

Мастерская рассматривается нами как педагогическая технология, поскольку она:

- представляет собой целенаправленную логическую последовательность шагов, отражающую объективный и в наибольшей степени сбалансированный по отношению к внешним условиям путь достижения конкретной педагогической цели;

- эта последовательность отрефлексирована и переведена в письменный текст в виде алгоритма, который может быть воспроизведен в любой студенческой группе любым преподавателем, имеющим навык работы в мастерских.

Для того, чтобы определиться с вопросом об обладании данной технологии указанными признаками была проведена серия опросов участников разных мастерских, проводимых на базе училища, с просьбой охарактеризовать степень выраженности в баллах того или иного признака, учитывая, что 1 балл - это полное отсутствие, 7 баллов - наличие признака с достаточной очевидностью. Был предложен список пяти наиболее важных, на наш взгляд, признаков. Каждый участник индивидуально решал вопрос о степени выраженности того или иного признака, зачеркнув один из семи баллов на каждой строке. Было проанализировано около 180 анкет (студентов разных курсов училища, преподавателей нашего училища и других училищ города, учителей школ в рамках городских и внутриучилищных семинаров, так или иначе связанных с мастерскими). На основании полученных данных мы позволили себе предположить, что мастерской присущи выделенные признаки в следующей степени (по 7-ми балльной системе):

режим диалога - 6.73

позиция авторства для каждого участника - 5.96

возможность обсуждения и корректировки целей - 6.0

возможность выбора содержания, способов и средств - 5.71

атмосфера сотрудничества и доброжелательности - 6.8

Такова была оценка в баллах. Но довольно любопытно шло обсуждение с участниками семинара их отношения к сущности этих позиций, их содержательному наполнению. В частности, участникам предлагалось выразить свое отношение к открытости целей на мастерской, поскольку именно этот признак представлялся нам наиболее важным с точки зрения участия каждого как субъекта действия, а не объекта манипуляций мастера: знаю цель, знаю, что меня ждет и иду на это вполне осознанно.

Здесь нам хотелось бы сделать небольшое уточнение.

Каждый, кто когда-нибудь участвовал в семинарах, связанных с показом разных мастерских, не раз сталкивался с ситуацией выбора - на какую из множества предлагаемых мастерских отправиться в этот раз. Иногда в этом помогает публичное представление мастером своей мастерской, как правило, весьма краткое и зачастую весьма завуалированное. Особым шиком, вслед за французами, считается создание возможно большей интриги и тайны вокруг мастерской. Редко, когда предъявление мастерской бывает прозрачно. Таким образом, участники зачастую выбирают мастерскую по сути вслепую, не очень представляя, что именно их ждет на той или иной мастерской, они полагаются на свое доверие мастеру.

Мы решили в рамках выездного семинара для слушателей годичных курсов УПМ "Педагогическая мастерская. Интеграция зарубежного и отечественного опыта", проводимого в данном случае на базе нашего училища, слегка изменить эту ситуацию. Традиционного представления мастерских для распределения участников не было, звучало лишь краткое предъявление самого мастера. Но участникам семинара предлагались в виде "стенной печати" проектные описания мастерских, из которых при необходимости можно было получить достаточно информации, для осуществления осознанного выбора

мастерской. В описании, кроме собственно названия, были обозначены цели мастерской, возможности для ее участников, основные методы и способы действия, виды и формы работы. Например, проект одной из мастерских по математике выглядел так:

ЭТО МЫ НЕ ПРОХОДИЛИ

Автор: Остапенко Марина Анатольевна,
преподаватель математики

Мастерская предназначена для студентов выпускных групп педагогического колледжа в рамках предметов “Методика математики” и “Педагогика”.

Цель мастерской: Проживание идеи, что математика - наука серьёзная, и нельзя упускать возможности сделать её веселой.

Возможности для участников мастерской:

1. Участники смогут “окунуться” в мир нестандартных математических задач.
2. Поискать аргументы “за” и “против” “несерьёзного” учения.
3. Поделиться советами по работе с нестандартными учебными пособиями.
4. Поупражняться в составлении официальных бумаг.
5. Попробовать свои силы в методическом диалоге с “администрацией” школы.

Методы, приёмы, способы:

- анализ собственного опыта
- генерация идей
- обмен мнениями, групповое обсуждение, дискуссия
- выработка рекомендаций, советов
- решение конфликтной ситуации.

Формы работы: индивидуальная, групповая, коллективная.

Продолжительность мастерской - 2 часа.

А проект мастерской, скажем, по детской литературе выглядел так:

“ВВЕДЕНИЕ В ДЕТСКУЮ ЛИТЕРАТУРУ ИЛИ ВЫВЕДЕНИЕ ИЗ НЕЕ”

Автор: Румянцева Наталия Владимировна,
преподаватель детской литературы.

Цель мастерской: Обретение участниками сущностных ориентиров в мире детской литературы и личностных смыслов при изучении курса “Детская литература”.

Мастерская предназначена для студентов третьего курса педагогического училища в качестве вводного занятия по курсу “Детская литература”.

Возможности для участников мастерской:

1. Участники осознают универсальность понятий “путь”, “движение”, “развитие”, “действие”.

2. Участники познакомятся с основными смысловыми единицами курса:

- автор и его духовная биография;
- мир художественного произведения;

3. Участники будут размышлять о писательской судьбе как предназначении, о сложностях и радостях жизни в творчестве, будут искать ответы на вопросы как и почему рождается детский писатель.

4. Участники сформируют представление о литературном произведении (как фольклорном, так и авторском), самостоятельно создадут его художественную конструкцию, задумаются над сутью целостности художественного произведения.

Материалы, средства, пособия:

а) музыкальные фрагменты Г.Свиридова к повести А.С.Пушкина “Метель”;

б) дневниковые записи Е.Шварца.

в) воспоминания К.Чуковского, Н.Носова, А.Волкова.

г) подборка детских книг: русские народные сказки: “Репка”, “Теремок”; С.Я.Маршак “Дом, который построил Джек”; В.Бианки “Теремок”; Л.Толстой “Филипок”; А.Томилин “Есть ли вода в море дождей” и др.

д) пластилин, веревка, скрепки, проволока, спички, бумага...

Методы, приемы, способы:

- слушание музыки
- размышление над понятиями “путь - дорога”
- работа с дневниковыми материалами писателей
- работа с мемуарной литературой

Продолжительность мастерской - 3 часа.

Для необходимого разнообразия картины о проектных описаниях представим еще один проект мастерской, например, по природоведению.

МОИ ПЕРВЫЕ СТРАНИЦЫ

Автор: Школьницкая Оксана Николаевна,
преподаватель методики природоведения.

Мастерская предназначена для студентов третьего курса педагогического училища как вводное занятие в рамках методики природоведения.

Цели мастерской:

1. Осознание студентами несоответствия учебников по природоведению традиционной программы современным требованиям.
2. Побуждение будущих учителей к самостоятельной работе по совершенствованию учебных пособий.

Возможности для участников:

1. Участники мастерской быстро познакомятся с учебниками по природоведению традиционной программы, задумаются над тем, какие из них требуют переработки.
2. Станут авторами страниц нового учебника.

3. Познакомятся с новыми подходами к созданию учебного пособия и работе с ним.

Методы, приёмы, способы:

- критический взгляд на традиционный учебник
- обмен мнениями, групповое обсуждение
- порождение и реализация творческого замысла
- работа со справочной литературой, детскими книгами, альтернативными учебниками
- освоение жанра рекламы
- выработка рекомендаций для работы с учебными пособиями нового типа.

Продолжительность мастерской - 2 часа.

Каждый, кто осуществил выбор, получал лист описания на руки. Он же являлся своеобразным пригласительным (входным) билетом на мастерскую. Кстати, именно это позволило нам в существенной мере регулировать количество участников на всех мастерских.

В финальной (рефлексивной) части семинара мы обратились к участникам с разными вопросами и, в частности, с вопросом об их отношении к такого рода информации на старте. Ответы были различны, но, в целом, подавляющее большинство отнюдь не приветствовало открытость целей и готовность обсуждать или корректировать их с мастером, не радовала и очевидность предполагаемого на мастерской:

... хотелось убрать этот листок и не видеть его вовсе;

... если бы вчиталась в него серьезнее, скорее всего это бы помешало на мастерской;

... не хотела читать его внимательно, боясь нарушить эмоцию ожидания;

... для выбора мастерской достаточно просто ее названия;

... прочитала только после мастерской и убедилась в соответствии;

... если бы цель была для меня закрыта вовсе, это нисколько бы не повлияло на мою активность...

Только несколько человек отметили, что это действительно помогло при выборе, позволило ощутить себя соавтором действия, хотя изменений в сами цели внесено и не было, но возможность этого была предоставлена, и это было необычно. Любопытно было замечание о том, что такого рода описания безусловно полезны для методического взгляда на мастерскую, и хорошо, когда таковой возникает в мастерских для учителей.

Для участников нашей проблемной группы, которая в качестве организаторов принимала тогда слушателей на этом семинаре, стало понятно, что в будущем вряд ли стоит предлагать такие описания всем участникам. Проекты мастерских полезны самому мастеру, так как позволяют целостно, но при этом в очень сжатой форме представить всю мастерскую, точнее осознать ее смыслы, цели. Сами проектные описания перед мастерской могут висеть, лежать на столах, словом, быть доступны всем желающим, но при этом не обязательны. Интересно, что многие участники выразили готовность и желание обратиться к таким описаниям уже после мастерской с целью рефлексивного взгляда на всю мастерскую, дополнения и расширения заявленных целей, сравнения планируемого и реализованного. Понимая, что любая рефлексия может быть эффективна и осмысленна только при наличии в ней определенной структуры, мы считаем, что такие проектные описания могут, в частности, использоваться для привнесения структурности в рефлексивный процесс на финале мастерской.

В дополнение к уже сказанному о нашем выборе технологии мастерских в качестве основной для более глубокого осмысления и освоения хочется добавить еще несколько аргументов. На наш взгляд, нельзя не остановиться на возрастной специфике нашего контингента учащихся.

Время учёбы в колледже совпадает с порой юности. 15-19 лет - это, по определению психологов, период открытия “Я”, когда для человека во всей полноте начинается труд самопознания и самораскрытия. Знание о себе человек получает через соотнесение себя с другими людьми, со всем, что не есть человек: природой, предметным миром, миром идей и вещей. На наш взгляд, именно мастерская, как технология, индивидуально и личностно ориентированная, отвечает этой потребности юношеского возраста.

Это возраст социализации, “врастания” в мир человеческой культуры и общественных ценностей. Особенности современной социализации для сегодняшних учащихся состоят в том, что нет единых ориентиров, помогающих этой социализации; нет принятой и одобренной “сверху” системы ценностей, необходимых к усвоению, как это было в годы коммунистической идеологии; необычайно велико разнообразие самих социальных групп, высока неопределенность критериев принятия и понимания той или иной группой. Поэтому нам представляется важным создать условия наработки у студентов опыта социализации в ситуации плюрализма мнений и множественности истин. Мастерская как нельзя лучше создает возможности для этого.

Возраст наших студентов - это возраст индивидуализации, открытия и утверждения своего уникального и неповторимого “Я” с четкой актуализацией проблем самостоятельности. Мастерская создает студентам возможности для проявления их индивидуальности, поддержки самостоятельных и оригинальных действий.

Кроме того, для нас мастерская - это технология, обеспечивающая возможность взаимосвязи общеобразовательной, общекультурной и профессиональной подготовки наших студентов, создающая условия для достижения ими необходимого уровня педагогической компетентности. При этом в условиях мастерской это удастся сделать не на уровне традиционного информирования, а в деятельностном проживании. Результаты анкетирования студентов позволяют судить о

том, что именно в мастерских формируются у них и способность к сотрудничеству, и целостный взгляд на мир, и творческое отношение к делу, и умение понять и быть понятым при изложении собственных позиций в дискуссии, и, что очень важно для педагогической профессии, навык рефлексивной деятельности.

Залогом успешного обучения и последующей профессиональной деятельности является, как уже отмечалось выше, развитие субъектной активности студента, его творческой самостоятельности, проживание им авторской позиции. Но подлинная авторская позиция, автономность деятельного участника связаны с понятием свободы, с возможностью и способностью к выбору содержания, способов и средств его деятельности. Обычный урок предлагает студенту один выбор: участвовать в уроке, то есть быть в “активе”, или не участвовать - выпасть в “пассив”. При этом и активная позиция зачастую может оказаться лишь имитацией активности или быть реактивной по своей сути, то есть быть не внутренним побуждением самого учащегося, а лишь бессознательной реакцией на стимулы-задания или вопросы преподавателя. Мастерская предлагает целую серию выборов: от предпочтения места, партнера, материала, проектных идей, средств и инструментов для реализации своих творческих замыслов - до способа предъявления результата или непредъявления вовсе. Это тоже право каждого участника. Необходимость выбора содержания, способов и средств деятельности на разных этапах мастерской побуждает ее участников к постоянному диалогу с самим собой, осознанию смыслов, целей и ценностей, способов и характера своих действий. Именно поэтому здесь человек выступает автором собственной активности, его активность избирательна и осознанна. Момент личностно-смысловой обусловленности становится в мастерской центральным. Благодаря этому на ней возможно переосмысление и перестройка участником своего сознания, своей деятельности, общения, то есть своего поведения как целостного отношения к окружающему миру. В этом

смысле мастерская создает условия для овладения разными типами рефлексии (по типологии Степанова С.Ю. и Семенова И.Н.) - интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной (Вопросы психологии, 1985, №3, с.31-41).

Мастерская как технология, характеризующаяся наличием импровизации, определенной неопределенности, предсказуемой непредсказуемостью также дает возможность студентам обрести опыт деятельности в условиях неопределенности, которые столь характерны для ситуации живой работы с детьми, научиться при этом поиску и действиям в соответствии с собственными ориентирами, а не ожидания готовых образцов.

Мастерская обладает также значительным диагностическим потенциалом, поскольку деятельность участников мастерской или групп участников, как правило, сопровождается большим количеством самых разных "следов", зафиксированных в письменном слове, в графических знаках, образах или символах. Все это создает возможность и участникам и мастеру для саморефлексии и рефлексии, для самодиагностики и диагностики в процессе и после мастерской.

Мастерская - это одна из инновационных технологий, занимающая центральное место в списке осваиваемых нами, но не единственная. Группа работает также над осмыслением и таких технологий как проектные и игротехнические. Поясним коротко какие дополнительные возможности открывают нам эти технологии по сравнению с технологией мастерских.

В процессе обучения педагогической профессии необходимым условием эффективного освоения профессии является обязательное сочетание контекста прошлого и будущего педагогической реальности, поскольку именно перспектива предстоящей профессиональной деятельности наполняет обучающегося личностным смыслом (А.А.Вербицкий). Если будет возможность "наводить мосты" между прошлым (информация, составляющая содержание обучения),

настоящим (деятельность по усвоению содержания) и будущим (использование знаний как средства регуляции предстоящей деятельности), то у студентов появятся условия для сознательного выстраивания своего поведения в каждый данный момент времени. Игровые формы, которым вполне органично сочетание взгляда в прошлое и предвосхищение будущего, могут существенно помочь в этом.

Игра относится к косвенному методу воздействия, когда учащийся, включенный в нее, не ощущает себя объектом воздействий преподавателя, а также как и на мастерской является полноценным субъектом деятельности. Игра компенсирует неразработанность созидательных форм взаимодействия преподавателя и учащихся, выводит на подлинное сотрудничество.

Кроме того, игра по мнению психологов и педагогов (Н.П.Аникеевой, М.В.Кларина, Ж.С. Хайдарова, С.А. Шмакова) может быть отнесена к интрогенному поведению, то есть побуждаемому внутренними факторами личности. Она безусловно способствует развитию навыка действий в условиях внутренней детерминации, а также является эффективным диагностическим инструментом для фиксации личностных и индивидуальных проявлений человека. Нельзя не вспомнить и того, что именно игра, как отмечал И.С.Кон, “является механизмом самоорганизации и саморазвития психики” участника игрового действия.

Как показали результаты наших наблюдений студенты, активно участвовавшие в игровых технологиях и опробовавшие их на практике воспитательной работы, более готовы к творческой педагогической деятельности, к гибкому и целенаправленному поведению, способны к отзывчивости на детскую игру, умеют найти оптимальное место игры в процессе обучения, саму игру и свое место в ней.

В настоящее время работы группы идет в нескольких направлениях:

1. Постоянно действующий научно-практический семинар “Теоретические и методологические основы мастерской”. Руководители - Ермолаева М.Г. и Андреева Ж.О. Состав участников семинара - это собственно проблемная группа, а также несколько преподавателей училища (их количество переменно - от трех-четырех до восьми-десяти), находящихся в состоянии самоопределения по отношению к инновационным технологиям. Главные задачи семинара - осмысление основных философско-педагогических положений гуманитарных образовательных технологий; знакомство с разнообразными трудами отечественных и зарубежных мыслителей прошлого и настоящего времени по теории творчества; рефлексия собственного опыта создания и участия в мастерских.

Ежемесячно предметом рассмотрения и коллективного обсуждения в рамках семинара становятся какие-то из проблем или вопросов, волнующих кого-то из участников группы:

- Чему альтернативна мастерская и в чем ее своеобразие?
- Кому и для чего нужны мастерские?
- Система работы в мастерских.
- Мастерская как проект. Критерии оценки мастерской.
- Законы интеграции на мастерской.
- Индивидуальный путь участников в условиях направленной свободы.
- Формы рефлексивной деятельности на мастерской.
- Специфика мастерских для начальной школы...

2. Индивидуальное создание авторских мастерских, их групповое обсуждение, совместное конструирование мастерских, их апробация.

Участие в разработке новых видов педагогической практики студентов колледжа, создание ряда педагогических и проектных мастерских (“Можно!”, “Оценка”, “Урок”, “Экзамен”. Что касается последней мастерской в этом перечне, то чуть ниже в рамках данной

статьи мы предлагаем в качестве примера более подробное описание и комментарии к этой педагогической мастерской).

Проведение среди студентов и преподавателей в рамках комплексного проекта “Призвание”, осуществляемого на базе колледжа, серии педагогических мастерских (по произведениям Х.Борхеса, В.Шукшина, книгам С.Соловейчика), позволяющих глубже осознать личностные смыслы своей профессиональной деятельности и сегодняшним преподавателям и завтрашним учителям.

3. Анализ проведенных мастерских, разработка и проведение анкетирования с целью выяснения отношения студентов к инновационным технологиям, результатов эмоционального воздействия таких технологий, их развивающих и обучающих возможностей, условий их эффективной реализации.

4. Подготовка нового поколения учителей начальной школы к работе с гуманитарными образовательными технологиями. Организация семинара-практикума “Педагогические технологии” для студентов 3-5 курсов нашего училища, проявляющих интерес и готовность освоить инновационные педагогические технологии. Сегодня студенческий семинар при проблемной группе насчитывает 18 человек. Это, главным образом, студенты, ориентированные на создание курсовых и дипломных проектов по тематике мастерских в начальной школе, заинтересованных в создании своих мастерских и использовании их в практике пробных уроков и на преддипломной практике. Мы не стремимся к расширению студенческого семинара, поскольку кроме общих теоретических и практических занятий, предполагается также индивидуальное сопровождение каждого стажера (участника студенческого семинара). Под сопровождением мы понимаем и консультирование на этапе выбора темы, содержания, форм и способов проектной деятельности; и оказание первичной помощи на этапе выработки проекта реализации своего замысла; и широкое информирование об источниках недостающих сведений для

оптимального осуществления своих идей. В целом, каждый участник проблемной группы, как нам представляется, может качественно осуществлять индивидуальное сопровождение не более 2-3 стажеров. Студентам второго курса, уже получившим опыт практического проживания в нескольких мастерских и проявивших интерес к данной проблематике, пока предложено самостоятельное чтение и осмысление педагогической периодики (газет, журналов), статей и сборников, так или иначе затрагивающих проблемы инноваций в педагогике. В данную книгу вошла статья, написанная по материалам дипломной работы студентки Т.А.Николаевой, выпускницы 1998 года (руководитель Ж.О.Андреева).

Нужно заметить, что, решая для себя вопрос об эффективности преподавания ряда предметов с применением инновационных технологий (технологии мастерских и игровых технологий), мы не раз убеждались с помощью различного рода анкет, разработанных проблемной группой совместно с Институтом образования взрослых, в широкой популярности этих технологий среди наших студентов, особенно первых курсов. В частности, когда им предлагалось письменно в свободной форме поразмышлять на тему “Урок недели... месяца... семестра”, как правило, наибольшее число развернутых, положительных и весьма содержательных откликов вызывали занятия, проводимые преподавателями именно в игровой форме или в форме мастерских. Отмечая наиболее важное для себя на таких занятиях, студенты чаще всего называют:

- *ощущение процесса творчества;*
- *возможность самовыражения;*
- *неожиданные подходы, новый взгляд на известное ранее;*
- *общая атмосфера совместной деятельности (сотворчество);*
- *особый эмоциональный настрой, ощущение поддержки;*
- *разнообразие видов и способов действия на занятии;*
- *зримая динамика саморазвития...*

Грустно лишь то, что, взрослея и переходя на старшие курсы, приступая к самостоятельной учебно-профессиональной деятельности в рамках пробных уроков или преддипломной практики, готовность и желание работать в этом направлении у большинства исчезает. Всё-таки и игровая деятельность в учебном процессе и деятельность в жанре мастерских требуют от учителя значительно больших усилий, чем работа в традиционных формах. И начальная школа, кадры для которой мы готовим, по-прежнему отличается большим, чем средняя школа, консерватизмом и приверженностью-таки к традиционным подходам. Студенты не могут не видеть этого, не сталкиваться с этим в момент своих пробных шагов в школе. Кстати, это становится поводом для немалых конфликтов и трагедий, достойно из которых выходят далеко не все их участники. Поэтому к движению в направлении педагогических инноваций на старших курсах готовы лишь единицы. Но нас радует, что такие студенты всегда есть, и пока их не становится меньше. Задача нашей проблемной группы помочь им.

М.Г.Ермолаева

ТУПИКИ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

На определенном этапе становления Нового образования нас стал занимать вопрос о проблемах и тупиках традиционного образования. Известно, что проблемы - это всегда возможность дальнейшего развития. Проблемы существуют для того, чтобы их преодолеть. Коль скоро мы говорим о Новом образовании, то безусловно имеем в виду, что некоторые проблемы (увы, не все) традиционного образования оно (Новое образование) позволит разрешить. Значит, вполне естественно посмотреть, осмыслить проблемное поле традиционного образования. Затем понять *причины* и *условия* рассматриваемых проблем. Разобраться в том, что из этих проблем существует по *объективным причинам* (и значит вряд ли наши субъективные желания и движения смогут что-то кардинально изменить). Но может быть, какая-то проблема

возникла в связи с *определенными условиями*, созданными и поддерживаемыми конкретными учителями. Изменить эти условия - по силам даже отдельному педагогу. Следовательно, выводом о новизне Нового образования может стать, в частности, утверждение-перечисление проблем, посильных для разрешения в учебном процессе, идущем в соответствии с принципами Нового образования. При этом важно, анализируя определенные факты, исходить из позиции, так сказать философской, принимающей неизбежность противоречивой природы воспитания и образования. Как это отмечено у Н.Е. Щурковой "проблемы разрешаемы, но не разрешимы..." То есть мы будем упираться на пути улучшения ситуации, но вряд ли противоречия, лежащие в ее основе, удастся убрать совсем.

Новое образование, набирая силу, обретает при этом свои противоречия, о разрешении которых, как нам показалось, своевременно ставить вопрос уже сегодня. Любопытно, что несмотря на относительную молодость этого движения в России (всего десять лет), оно обрело свои стереотипные клише и штампы, зачастую мешающие живому делу. Поэтому на нынешнем витке развития Нового образования, размышляя о реализации его принципов и идей в школах, необходимо обозначить проблемное поле и Нового образования.

Поскольку самонадеянно было бы утверждать, что в Новом образовании знают, *как надо*, главное, что интересовало нас при разговоре о проблемах и тупиках традиционного и Нового образования, это - **отношение** к ним учителей, работающих в духе Нового образования. Внешним проявлением отношения является поведение, поэтому интересно увидеть и понять, как ведет себя педагог, действующий в соответствии с принципами Нового образования. Учитывая, что "поведение - это траектория состояний", важно осознать, какова динамика допустимых состояний, каковы ориентиры?

Сегодня учителю необходимо по-новому учиться искать и находить поведенческую форму проживания отношения. Ко многому в Новом

образовании мы начинаем относиться иначе: к активности учащихся, к своей роли, к оценке, к результату. Но, если учителем не наработаны варианты реализации этих новых отношений в собственной деятельности, то на деле останется, увы, одна декларация...

Конечно, если проблемы и противоречия нами, по крайней мере, обозначены и сформулированы, то уже это позволяет констатировать развитие нашего сознания. Если мы находим пути разрешения противоречий и проблем, то можно утверждать, что идет формирование Нового образования и всех его участников. Если же педагоги овладевают навыком разрешения противоречий, то можно надеяться, что и учащиеся также обретут необходимые умения, подражая, заимствуя, осознавая, набираясь опыта пассивного и активного. При этом, учителю важно достигать именно снятия или разрешения проблемы. Все другие варианты: игнорирование, оттягивание, сглаживание, избегание, переключение, отвлечение - загоняют проблему внутрь, отдают её на откуп случаю.

Теперь перейдем к результатам сегодняшнего этапа осмысления тупиков и проблем образования. Начнем с образования традиционного.

ТУПИКИ И ПРОБЛЕМЫ ТРАДИЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

“Творчеству полезны тупики:
боли и бессилия ожог
разуму и страху вопреки
душу вынуждают на прыжок.”

Игорь Губерман

Представленный ниже перечень проблем является результатом первичной генерации учителей, которым было предложено обозначить основные трудности при работе в традиционных формах.

Учитель, ученик и их взаимодействие

- цель, смыслы, тема учителя не являются целью, смыслом, темой ученика;

- логика учителя не совпадает с логикой учеников;
- слово учителя не значимо для учеников, оно стало неслышимым для них, если слышат, то не понимают смысла или понимают его неполно, искаженно; учитель и ученик говорят на разных языках;
- безразличие учеников к предмету, изучаемому на уроке;
- учитель не отдает инициативу, остается основным лицом в учебном процессе, ученик не желает брать на себя ни инициативу, ни ответственность за происходящее (постоянная активность учителя, преимущественная пассивность учеников);
- зашоренность учителя, боязнь импровизации;
- учитель боится интеллектуальных тупиков ученика, не дожидаясь его ответа, торопливо задает уточняющие вопросы один за одним;
- выбор действий, ситуаций, материала, вопросов всегда за учителем;
- класс систематически не готов к уроку: не учит, не выполняет домашние задания;
- при опросе ответы учеников скучны, однообразны, представляют собой лишь попытку воспроизведения рассказа учителя или текста учебника;
- вопросы учителя забивают вопросы учеников;
- работа в технике наводящих вопросов, в результате ученики приучаются угадывать ответы, которых ждет учитель...

Трудности, которые приходится преодолевать учителю, работающему в традиционном образовании:

- расписание занятий (его несбалансированность с точки зрения типов и объемов нагрузок, возложенных на детей и учителей)
- малость отпущенного времени на тему, раздел, предмет в рамках существующих учебных планов;
- отсутствие возможностей (временных, материальных, энергетических, информационных) для реализации индивидуальной подачи материала;

- молчание детей, неумение высказать свою точку зрения, грамотно представить свой взгляд, безграмотность общеречевого развития;
- отвращение к чтению программного материала, в целом к культуре;
- разноритмичность и разнотемповость ребят при необходимости всем действовать одновременно;
- неотработанность, несформированность интеллектуальных умений, необходимых для самостоятельной работы;
- неоспособленность ребят в рефлексии...

Преодоление любых трудностей начинается с анализа, выявления, диагностики проблем, затруднений. Произвольная генерация проблем не проста, поэтому возникла идея предложить некий начальный перечень, к которому учителя смогут отнестись на предмет присутствия, актуальности для них перечисленных трудностей, достаточности или недостаточности этого перечня, необходимости и возможности его дополнить. В отношении некоторых проблем учителя смогут поставить задачу на их разрешение, попытаются выявить причины и условия тех или иных затруднений, варианты их нейтрализации, устранения или учета. В любом случае нам важно было принять мысль о неизбежности возникновения и присутствия трудностей педагогической деятельности как отражение противоречий любого процесса обучения.

Трудности имеют отрицательную роль, которую по возможности необходимо нейтрализовать, и позитивную роль. Она выражается в так называемом *индикаторном* или *диагностическом* характере трудностей (А.К.Маркова). Размышляя о трудностях, мы вычленяем узловые проблемы, понимаем, что западает в организации обучения, что является слабыми сторонами... Другой плюс трудностей состоит в их *побудительном потенциале*. Он проявляет себя только в процессе разрешения проблем, то есть затруднения рассматриваются как источник мыслительного процесса, направленного на решение задачи и

является условием активного отношения к педагогическим проблемам. Положительный аспект в отношении к трудностям и должен стать опорой в деятельности учителя.

Ниже представлен перечень проблем, осознанных в процессе подготовки и проведения конференции по Новому образованию.

Трудности, с которыми приходится сталкиваться учителю, приобщающемуся к Новому образованию

- желание учителя активно вмешаться в происходящее, вернуть себе позицию автора, лидера в процессе, указать способ действий, исправить ошибки...

- психологическое напряжение, связанное с необходимостью сохранения нейтральной позиции, молчания, желания расставить необходимые акценты;

- усиление внутренних процессов, увеличение эмоциональных переживаний из-за необходимости обнаружения их до поры, до времени;

- увеличение подготовительной, поисковой работы в период создания мастерской;

- необходимость усиления процессов самообразования, отсутствие успокоенности, постоянное движение, постоянный поиск, трудность в переключении на другие виды деятельности;

- сложности с убеждением учащихся аргументировано доказывать свою точку зрения;

- недостаточность представлений учителя о психологических особенностях и учебных возможностях отдельных учащихся, класса в целом;

- низкий уровень развития прогностических способностей учителя, трудности с предвидением результатов;

- сложности с обеспечением разнообразия композиций урока, мастерской, любой инновационной формы;

- непросто вовлечь учащихся в процессы устного и письменного рассуждения, сравнения, анализа явлений, понятий, высказанных суждений;

- необходимость преодоления отрицательного и формирование положительного отношения к учебному процессу...

Трудности учащегося в Новом образовании:

- необходимость длительного пребывания в активной позиции на всех этапах действия ;

- постоянное состояние микротрагедии выбора цели, средств, способов;

- нередкое понимание несостоятельности собственной авторской позиции (нет знаний, нет умений, нечего сказать, предложить, предъявить...);

- низкий уровень развития мышления учащихся, его творческой направленности, критичности, гибкости, логичности;

- наличие условий для сопоставления своих результатов и результатов деятельности других участников не всегда с утешительным выводом;

- низкий уровень сформированности навыков самоконтроля, планирования, саморегуляции;

- неумение рационально расходовать время, отведенное на выполнение заданий;

- дискомфорт пребывания в условиях свободы из-за несоответствия уровня предоставляемой свободы уровню возможностей ею воспользоваться;

- низкий уровень развития волевых качеств;

- невозможность в момент активных действий в рамках методов Нового образования параллельно заниматься своими делами (спущенная сверху, предложенная извне доминанта деятельности, темы, проблемы, которая необязательно является твоей)...

Трудности работы с содержанием в Новом образовании

- Отсутствие или существенная нехватка учебников и программных материалов, составленных в соответствии с принципами Нового образования;

- проблемы с созданием условий избыточности, неожиданности информации на занятиях, подборки материалов, в концентрированном виде отражающим глобальную человеческую проблематику;

- создание достаточного количества раздаточного материала для обеспечения разных форм работы (индивидуальной и групповой), циркулирования учебной информации внутри группы, а не класса; задействованность разных каналов восприятия учащихся;

- необходимость для учащихся вникать в неадаптированные для обучения тексты, материалы (для этого необходимы определенные навыки самостоятельной работы с простыми и сложными текстами; восприятие таких текстов, их понимание, анализ, умение сделать выводы, поставить вопросы);

- подбор материалов, способных активизировать эмоциональную память учащихся, актуализировать их личный жизненный опыт.

Трудности, возникающие в связи с новым типом отношений между учителями и учащимися, выстраиваемых в учебном процессе:

- смена привычных профессиональных установок учителя или их дополнение (главное не в констатации истины, а в ее поиске, принятие положения о множественности истин);

- создание и поддержание атмосферы открытости, доброжелательности, доверия;

- установка доброжелательных отношений с отстающими и недисциплинированными учениками;

- необходимость пребывания в ситуации множественности позиций, точек зрения по обсуждаемому предмету без очевидного предпочтения какой-либо одной из них;

- необходимость согласованных действий участников на этапах групповой работы, а значит грамотное, корректное, эффективное формирование рабочих групп;

- обладание участниками умениями высказывать свою точку зрения, слушать и слышать другие, спокойно и взвешено воспринимать идеи, отличные от собственной;

- необходимость пребывания в условиях определенной неопределенности, предсказуемой непредсказуемости, импровизации, а значит умение учителя и учащихся гибко встраиваться в постоянно меняющуюся ситуацию действия.

Трудности, возникающие в связи с новыми подходами к результатам и оценкам в Новом образовании:

- необходимость безотметочную деятельность в рамках занятий в Новом образовании перевести в балльную систему традиционного образования;

- необходимость выстраивания полного цикла усвоения учебной информации (от восприятия, понимания, через запоминание и закрепление к применению, систематизации и обобщению) методами Нового образования;

- согласование значимых результатов традиционного и нового образования (с одной стороны - уровень познания объективной реальности, ориентации в ней, с другой - самопознание, познание субъективной реальности, динамика индивидуального развития и ее осознание каждым участником образовательного процесса);

- смена установок учителя в плане реакций на ошибки участников;

- необходимость запуска процессов самооценки, самоконтроля у учащихся...

Основная проблема современного профессионального педагогического образования (при ориентации его только на традиционные методы)

Главной **проблемой** современного среднего профессионального педагогического образования является его **ориентация на репродуктивную деятельность** учителя начальной школы, с одной стороны, и существующая сегодня **необходимость в творческом, гибком, вариативном подходе** учителя к реальности нынешней начальной школы с ее многообразием подходов, программ, учебников, с другой стороны.

Объяснить суть этого противоречия можно, опираясь на одну из идей С.Л.Рубинштейна, согласно которой выделяется как бы два способа существования человека. Первый из них - это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Здесь весь человек находится внутри самой жизни: всякое его отношение - это отношение к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом. Второй способ связан с появлением ценностно-смыслового определения жизни, с расширением обычных рамок жизни, с дополнением ее новыми сферами приложения сил, решением новых задач, постановкой новых целей. Положение С.Л. Рубинштейна представляется возможным использовать в качестве методологической основы построения двух типов профессиональной деятельности. В педагогических публикациях можно встретить разные названия этих типов: репродуктивный и продуктивный, адаптивный и развивающийся (Л.М.Митина), рецептурный и концептуальный (И.А.Колесникова), исполнительный и профессиональный (В.И.Слободчиков). В целом, как нам кажется можно говорить о профессиональной **адаптивной** деятельности, в основе которой лежит первый способ существования человека; и **креативной** (творческой, преобразовательной) деятельности, основанной на втором способе жизнедеятельности.

В рамках адаптивной деятельности - в педагоге доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил и норм. Делает это человек с полным сознанием, желанием следовать

этому, видя в этом смысл своей деятельности, эффективно реализуя весь цикл ее осуществления, а значит, оставаясь субъектом своей деятельности, но на определенном уровне субъектной активности (с доминированием внешней детерминации). Такой преподаватель использует, главным образом, наработанные алгоритмы решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, склонен к "рецептурному" выстраиванию своей деятельности. Адаптивный вариант не хорош, не плох, он тоже необходим для продуктивной деятельности учителя, но в сегодняшних условиях он уже недостаточен. Профессионал, ориентированный на креативный вариант, характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного "потока" повседневной практики, превратить свою деятельность в предмет практического преобразования. Он сам ставит новые цели своей деятельности, определяет новые или иные пути и средства их достижения, несет ответственность за последствия ее реализации. Этот вариант включает и различные типы адаптивного поведения, но только как возможность выбора оптимального решения.

Противоречивость сегодняшней образовательной ситуации в начальной школе состоит в том, что стандарт среднего профессионального педагогического образования дает ориентиры на подготовку учителя младших классов по адаптивному, а точнее репродуктивному варианту, а практика современной школы требует творческого учителя. Правда, в стандарте четко обозначено, что он определяет требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников педагогических училищ.

Для выведения профессиональной подготовки на уровень выше минимума, который сегодня уже не достаточен для удовлетворения запросов педагогической практики, необходимо внести определенные изменения в педагогическую подготовку в самом учебном заведении.

Объективные проблемы педагогического образования в педагогическом колледже, разрешение которых затруднено в настоящее время.

* Снижение популярности и престижности педагогической профессии.

* Низкий общеобразовательный и интеллектуальный уровень абитуриентов училища.

* Весьма ограниченный временной ресурс обучения и обширные задачи по преобразованию студентов.

* Жесткие рамки учебных планов.

Объективные проблемы педагогического образования в педагогическом колледже, разрешение которых видится как возможное.

* Обилие в практике училища непродуктивных способов обучения.

* Недостаточность условий для самореализации и самообразования студентов.

* Неготовность студентов к самостоятельной работе и необходимость этого в педагогической профессии.

* Слабая заинтересованность студентов в достижении высокого образовательного уровня.

* Набирающие силу тенденции свободной школы и закрепощенный, зажатый, зависимый студент.

* Привычка у многих преподавателей училища работать по-старому и меняющаяся действительность с многообразием моделей организации обучения и построения содержания.

* Обширный опыт обучения студентов в условиях традиционного образования и отсутствие навыков работы в методиках Нового образования

* Неверие студентов в перспективность идей Нового образования для реальности начальной школы (опыт преддипломной педпрактики и практики пробных уроков).

Пути и средства для разрешения обозначенных проблем .

* Согласование смыслов всех участников образовательного процесса в отношении того, что вкладывается в понятие подготовка учителя в современных условиях.

* Создание единой концепции развития педагогического училища.

* Внесение ясности в основные ориентиры деятельности училища, обсуждение, согласование и принятие модели профессиональной педагогической компетентности как основного из ориентиров такой подготовки.

* Внесение необходимых изменений в содержание учебных программ с целью усиления их индивидуально-личностной значимости для студентов.

* Освоение инновационных педагогических технологий, способствующих переводу студентов в субъектную, авторскую позицию в процессе освоения учебного материала, а также обогащения их субъектного опыта навыком работы в подобных технологиях.

* Организация практики студентов не только в школах, работающих с использованием традиционных методик, но и в альтернативных школах, в школах и у педагогов, широко использующих инновационные методики.

* Развитие рефлексивной культуры всех участников образовательного процесса в училище.

РАЗМЫШЛЕНИЯ О НОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

К вопросу о новизне Нового образования

В рамках конференции по Новому образованию мы пытались описать явление, которое имеет сегодня не самые внятные очертания, допускает зачастую противоречивые толкования, но в силу разных причин приобретает в учительской среде все большую популярность. Для определенной группы педагогов, объединившихся в ассоциацию, возникло устойчивое словосочетание *Новое образование*. Представляется интересным разобраться, почему всё-таки можно и нужно говорить о Новом образовании как собственно о *новом*. Что меняется в нем в сравнении с образованием традиционным.

Понятие “изменение” характеризуется как замена одного на другое. Изменения могут быть новинкой в современной ситуации, но не всегда полностью новыми идеями и формами. О некоторых изменениях говорят как о новшествах, даже если они когда-то и где-то уже проявлялись, но в данный момент и в данной среде они приобретают особое значение и могут стимулировать педагогический процесс.

Новизна всегда относительна и субъективна. То, что ново для одного учителя, может быть не новым для другого. Говоря о Новом образовании, как нам кажется, нужно иметь в виду всё-таки его условную новизну, возникающую при необычном сочетании ранее известных элементов. Они не новы сами по себе, но использование их в таком единстве создает возможность для сложных и прогрессивных преобразований учащегося, учителя, школы в целом. Что же это за элементы, обретающие признак новизны для сегодняшнего положения дел?

Прежде всего, новизна проявляется, на наш взгляд, в новом отношении определенной части педагогов к образовательному процессу, ими осуществляемом, в новом видении и понимании различных его компонентов. Поясним это утверждение.

Определенные показатели педагогического процесса, находившиеся прежде на периферии внимания учителя, ведущего урок; администрации, отслеживающей качество учебного процесса; педагогической науки в целом - оказались в Новом образовании в центре за счет смещения акцентов в постановке учебных и педагогических проблем (индивидуально-личностный подход, саморазвитие, самоактуализация учащихся, диалогическое взаимодействие учителя и ученика...). Если раньше случайность, импровизация, непредсказуемость, спонтанность учебного процесса рассматривались как помехи, то в Новом образовании они становятся ожидаемыми и желаемыми элементами, неизменными условиями действия. Теперь в качестве смысловых доминант рассматриваются индивидуальность учащегося, его субъектность, осознанная активность учащихся в противовес реактивной активности, возможность выбора и определенная свобода действий участников образовательного процесса.

В Новом образовании смена доминант касается всех аспектов учебного процесса. Меняются значимые характеристики деятельности *учителя*, появляется спрос на инициативу и творчество педагога, способность к самостоятельному выстраиванию собственной деятельности на всех ее этапах (от целеполагания, выбора путей реализации и осуществления задуманного до осмысления достигнутого и коррекции деятельности в случае необходимости). К *ученику* возникает интерес как к соавтору учебного процесса, автору собственной деятельности. Изменяются подходы к организации *содержания образования* в направлении роста его личностной значимости для учащихся и информативности. Учебный материал должен обрести качество информации: быть действительно новым и неожиданным; отвечать на вопросы, занимающие сознание учащихся, помогать их адаптации к миру; давать основу для взвешенных решений при выборе путей и действий. Приоритетным в разработке содержания

образования становится такой компонент как ценности (отношения, убеждения, мотивы деятельности). *Формы взаимодействия* в учебном процессе обретают черты подлинного сотрудничества, диалогичности. *Оценка* непременно дополняется самооценкой. *Иные результаты* становятся важными для организаторов и участников учебно-воспитательного процесса. Как известно, учебно-воспитательный процесс может иметь предметную, личностную или процессуальную ориентацию. В Новом образовании приоритет отдается личностной и процессуальной. Цели такого образования - это безусловный приоритет целей педагогической деятельности по развитию индивидуальности ученика перед всеми другими целями. Идет переориентация процесса обучения с конечных результатов на сам процесс овладения учащимся этими результатами и осознания им способов деятельности и значимости для себя самого процесса обучения.

Для Нового образования характерен и новый образ урока как формы организации учебного процесса. С позиций Нового образования (в соответствии с синергетическим подходом) урок, мастерская, игра, исследовательская и проектная деятельности - любой тип учебного взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой и учащегося с самим собой рассматривается как открытая, сложноорганизованная система. Любой процесс характеризуется как *становящийся*, а не ставший, как непрерывно возникающий, изменяющийся. Любое учебное занятие, в каких бы формах оно не проходило, разворачивается по нелинейным законам, то есть наполнено неожиданными поворотами, непросчитываемыми разветвлениями и ситуациями, связанными с выбором путей и движений учителя и учащихся.

Новационный характер Нового образования наиболее очевиден при сравнении с традиционным образованием и с научно-технократической парадигмой, лежащей в основе традиционного

подхода. Суть этой новизны можно свести к следующим характеристикам:

- в сферу внимания учителя теперь входит не только планируемое, коллективное, повторяющееся из года в год, но и случайное, индивидуальное, неповторимое;

- при реализации учебного процесса учитываются механизмы его самодвижения, самоорганизации, источники внутренней активности его участников;

- для понимания сути происходящего в человеке, в классе, в школе приоритетными становятся качественные методы, а не количественные, выражаемые баллами и процентами;

- развитие любой реальности (объективной и субъективной) многовариантно и альтернативно как в перспективном, так и в ретроспективном планах; оно идет по нелинейным законам, поэтому управление развитием ориентируется на *собственные* тенденции развития этой реальности;

- меняется взгляд на спонтанность и хаос в учебном процессе; они рассматриваются как возможность творческой генерации.

Сегодня утверждают о существовании в рамках учебного процесса, идущего в соответствии с принципами Нового образования, своего рода “метадеятельности”, предметом которой является смыслообразование, а педагогической функцией - развитие собственно индивидуально-личностных свойств учащегося (Крюкова Е.А. Природа педагогических средств в личностно развивающих педагогических системах. - // “Преподаватель” Мин.общего и профессионального образования РФ. Выпуск 3(5) 1998).

К сфере такой “надпредметной” деятельности можно отнести собственно индивидуально-личностные действия участников:

- определение своих роли, места, статуса, функций в социуме;
- оценка своих достижений;

- критическое отношение к ценностному содержанию учебных предметов; выдвижение и апробация собственных ценностных ориентиров;

- актуализация смысла, сопоставление с прежними смыслами;

- рефлексивная деятельность учащихся в интеллектуальном и в эмоционально-ценностном планах;

- определение собственной жизненной проблемы и принятие ответственности за ее решение; выдвижение и проверка гипотезы;

- обеспечение автономности и устойчивости своего внутреннего мира.

Предложенные виды деятельности осуществимы лишь в условиях свободного обмена мнениями, идеями, индивидуально-личностной включенности учащихся и учителя в образовательный процесс.

Субъектная, авторская позиция ученика, его смыслотворчество относятся к вещам, которым нельзя научить извне. Они обнаруживаются как наперед непредсказуемый продукт целенаправленных действий.

Непременным условием учебного процесса в Новом образовании становится наличие поиска и выбора учащимися индивидуальных смыслов, проявление личностных функций - рефлексий, смыслотворчества, автономности, ответственности. Необходимы ситуации, открывающие ученикам новые представления о собственном потенциале, возможностях, жизненных смыслах и ценностях.

Нынешнее образование получило колоссальное число новых учебников и программ. Но приток новых книг, новая информация не гарантирует, увы, традиционному образовательному процессу обретение нового качества. Проблема в том, чтобы предоставить учителю *методологию выбора и механизм реализации* отобранного содержания в реальном учебном процессе. Только это может обеспечить истинное обновление содержания образования. Новое образование делает первые шаги в создании подобной методологии.

В Новом образовании наметилась еще одна серьезная тенденция, отличающая его от традиционного образования и состоящая в том, что на смену отдельным формам и методам активного обучения, делающим процесс обучения похожим на “лоскутное одеяло”, приходят целостные образовательные технологии - собственно мастерские, игротехнические и проектные педагогические технологии.

Таким образом, основные параметры Нового образования, обеспечивающего ему новизну по сравнению с традиционным образованием, таковы:

- объектом управления является не ученик, а целостная учебная ситуация (может быть ее нужно называть именно - индивидуально-личностно развивающей ситуацией);
- цель такого управления - в развитии сущностных сил учащегося;
- выдвижение на первый план смыслов и мотивов овладения любым учебным знанием или умением;
- поддержка авторской позиции и личной инициативы учащегося;
- открытость самого учебного процесса и его участников, общая установка на сотрудничество, полилог.

Принципиальным является наличие в Новом образовании не отдельных перечисленных выше параметров, а их совокупной целостности, то есть одновременного присутствия каждого из них в образовательном процессе.

О принципах Нового образования

Социально-экономические перемены, происходящие в обществе, затрагивают и систему образования. На смену жесткому единообразию приходят идеи демократизации и гуманизации, свободы выбора содержания и форм учебной деятельности. Новое и традиционное - два взаимосвязанных момента развития целостной системы образования, реализующих две смысловые функции: сохранение и преобразование, обеспечивающих динамическое равновесие развивающейся системы.

В основе концепции Нового образования - современная гуманистическая философия, гуманистическая психология, гуманная педагогика.

Цели и задачи Нового образования:

- создание условий для развития творческих возможностей каждого учащегося, формирования их собственной активности (естественной инициативы) и всего того, что непосредственно отвечает интересам личности и общества;

- становление и реализация самореализующейся индивидуальности каждого участника, целостное развитие этой индивидуальности в единстве разума и чувства, души и тела;

- создание в образовательном пространстве условий для перехода к диалогическому взаимодействию учащихся и учителей...

Новое образование - это разнообразные формы обучения, предполагающие свободный выбор и проектирование творческой, поисковой и исследовательской деятельности, неременное сочетание и преобладание индивидуальной и групповой работы, коррекцию и самокоррекцию деятельности на основе рефлексии, получение индивидуального и группового "продукта", выражающегося не только в обретении нового знания, опыта отношений, но и в самопознании, в осознании каждым участником динамики собственного развития.

Новое образование - это система, процесс, деятельность.

Посмотрим на каких принципах строятся эти система, процесс, деятельность.

Принцип, в соответствии с ФЭС, это:

- основное положение, исходный пункт, первооснова ;
- руководящая идея, основное правило поведения;
- основополагающее теоретическое знание, не являющееся ни доказуемым, ни требующим доказательства;

- основополагающая этическая норма, которая направляет волю (И.Кант).

Таким образом, можно говорить о регулятивном характере принципов, их влиянии на выбор всех необходимых компонентов профессиональной педагогической деятельности: от целеполагания до выбора средств, способов деятельности, её реализации и последующей коррекции, оценки достигнутых результатов.

Принцип осуществления педагогической профессиональной деятельности это осознанные, выраженные в слове этические нормы, а также ключевые (смысловые и организационные) идеи, которыми руководствуются учителя, педагоги, преподаватели, выстраивая логику своего профессионального поведения в различных педагогических ситуациях.

Поскольку движение, развертывающееся сейчас в России под эгидой “Новое образование”, имеет свой исток во Франции, то прописанные там ключевые идеи, безусловно должны действовать и у нас. Другое дело, что во Франции они сформулированы скорее как определенные этические нормы. Тогда мы имеем следующий набор заповедей, переведенных на язык принципов.

Принцип равенства и способности всех, то есть все равны в способности выйти в своем бесконечном личностном становлении и развитии на уровень образованности и человечности выше того, на котором находятся.

Принцип поиска, то есть процесс образования в любом возрасте и ситуации строится не как получение готовых знаний и отчет о выученном, а в режиме поиска и исследования, экспериментального нащупывания, познания себя, других, мира.

Принцип безоценочности, который у нас преобразован скорее в принцип безотметочности в процессе дела, то есть уход от отметки как средства давления, угрозы психологической безопасности учащегося на занятии. Отметка становится информацией, которая предлагается учащемуся только на заключительных этапах освоения той или иной темы. Отметка лишь один из способов обратной связи, выраженной в

данном случае в баллах в отличии от промежуточных (в процессе освоения темы) развернутых словесных отзывов, положительного рецензирования, предлагаемых ученику и сообщающих о характере его движения в теме. Отметка, от которой пока, увы, не отказаться в силу существующих организационно-педагогических условий, информирует об уровне усвоения конкретным учащимся пройденной темы, основных вопросов программы. Оценочность в действиях педагога в Новом Образовании остается. Ребенку важно знать мнение взрослого об успешности или неуспешности усилий. Весьма разнообразным становится палитра положительных, поддерживающих суждений, происходит полный отказ от таких воздействий, несущих отрицательный заряд, как угроза, шантаж, унижение, оскорбление,... Пока нашему педагогу трудно скрыть свое сожаление в ситуациях, когда его ожидания, его надежды на участников не оправдываются.

На уровне ключевых идей у французов прописаны и такие положения как:

- ответственность каждого участника за свой выбор, процесс и результат деятельности;
- приоритет процесса над результатом;
- минимизация насилия в учебном процессе, атмосфера партнерства, сотрудничества, сотворчества.

Представляется важным расширить этот круг идей принципами, которые можно рассматривать, в частности, как принципы организации учебного процесса в рамках Нового образования. Каждый из принципов будем рассматривать на уровне содержания, на уровне технологий и на уровне результата.

Принцип бытийности, то есть безусловный учет и опора на индивидуально-личностные смыслы пребывания учащихся на том или ином занятии, понимание процесса обучения не как подготовительного, а как собственно бытийного, связанного с сегодняшней жизнью каждого участника действия: и мастера и учащихся. В содержательно-целевом

отношении это предполагает открытые цели занятий, понятные участникам, обсужденные с ними коллегиально и принятые ими с учетом собственных смыслов; формулирование тем в импровизационном режиме, когда темы и вопросы для обсуждения могут быть предложены здесь и сейчас самими участниками. Иллюстрируя этот принцип с позиций технологии, характеризуя логику выстраивания занятия по любой теме, можно отметить, что для сохранения связи этой темы с жизнью каждого участника, она непременно должна быть увязана с фактами обыденной действительности, предоставить участникам возможность актуализации их жизненного опыта. Только затем должны быть созданы возможности для научного осмысления, научного решения, выявления общих закономерностей в предлагаемых фактах; и в конце действия вновь должна быть возможность у каждого для нахождения личностного смысла выявленной общей закономерности в собственной повседневной жизни. С точки зрения результата, понимая неисчерпаемость, незавершенность самого бытия, личностных смыслов каждого, на занятиях, выстраиваемых в соответствии с идеями Нового образования, принимается мысль о неисчерпаемости, принципиальной незавершенности поиска истины, возможной множественности истин...

Принцип целостности, то есть взаимодействие с учащимся как с целостным человеком, учет всего многообразия его проявлений в этом мире, решение вопросов не функциональной подготовки и адаптации учащегося к выполнению той или иной локальной роли, функции, задачи, а целостное его развитие на всех уровнях: индивидуальном, личностном, субъектном, индивидуальном.

В содержательно-целевом отношении это и формулирование целей занятий с ориентацией на интегральные качества, характеристики человека. Подбор материалов, обеспечивающих многоаспектность, полноту, взгляда на обсуждаемый предмет. Разнообразие форм подачи материала преследует цель - изменение ракурса рассмотрения, углубление понимания обсуждаемого. Технологически это реализуется с

учетом того, чтобы в самом занятии задействовать человека целостно, дать возможность активизировать ум, тело, душу, дух.

Идея системности, необходимая для любого качественного анализа, дополняется идеей целостности, поскольку в Новом образовании интересна мысль именно о синтезе, интеграции, восстановлении утраченной целостности в видении и понимании мира. То есть важно не столько, что это системно, сколько то, что это целостно...

Принцип нелинейности, то есть развертывание процесса обучения с учетом многообразия причин и условий того или иного действия, события, факта, явления, вариативности его последствий, а значит принципиальной непросчитываемости, непредсказуемости до конца любого педагогического акта, понимание и допущение в каждом занятии моментов неопределенности, импровизации, что только и может приблизить, увы, весьма зарегулированный учебный процесс к подлинному процессу жизни. Для Нового образования характерно переосмысление роли случайности, нестабильности, понимание положительных, продуктивных сторон этих явлений. В технологическом отношении это реализуется с выполнением трех правил:

а) определенный уровень неопределенности (осознаваемый и задаваемый ведущим занятием) при формулировании учебных заданий, инструкций для побуждения участников к поиску собственных ориентиров, а не принятия готовых образцов;

б) низкая степень регламентации поведения, педагог, не торопится со своими советами, пожеланиями, комментариями, что и как делать, главное - актуализировать субъективное восприятие каждым участником такой характеристики созданной на занятии микросреды как неопределенность и реализация себя в ней;

в) потенциальная многовариантность (богатство возможностей для самореализации каждого).

Результат с позиций нелинейности - это и множественность истин, множественность выявленных причин и следствий происшедших на занятии событий, множественность последствий для участников действия в их ближней (завтра, через пару-тройку дней) и дальней перспективах (через месяц, через год,...). На занятиях, выстроенных в соответствии с идеями Нового образования, размышлениям об этом есть место...

Принцип субъектности, то есть безусловная опора на субъектный опыт учащих, предоставление им возможности проявления активности осознанной, избирательной, ответственной, актуализация их субъектности как содержательно-действенной характеристики активности, подчеркивающей интенциональность субъекта, которая связана с мотивационно-смысловой сферой человека и определяет его отношение к осуществляемой деятельности. Следуя принципу субъектности, учебный процесс в любой из форм организации должен выстраиваться в такой логике: понимание каждым участником смысла деятельности и видение в ней собственного смысла, ответа на свой вопрос “Зачем это мне?”; понимание целей деятельности, значимых для участника, осознание им того, что необходимо для реализации задуманного с точки зрения интеллектуальных, эмоциональных, нравственных, деятельностных усилий; самооценка достаточности или недостаточности, имеющегося в наличии у участника, восполнение недостающего; собственно реализация деятельности, предъявление своего уровня умелости, оригинальности в осуществляемом, коррекция в случае необходимости, выводы о содеянном, удовлетворение или нет достижением выдвинутого личностного смысла в начале этой конкретной ситуации деятельности.

Принцип рефлексивности, то есть осуществления регулярной рефлексии на различных этапах учебных занятий, обеспечивающей осмысленное и сознательное движение человека по пути саморазвития, самоактуализации, самостоятельное отслеживание и оценка каждым

участником процесса обучения собственных усилий (их достаточности и удовлетворительности), размышление над достигнутым результатом, проектирование дальнейших шагов, выстраивание своих перспектив.

Рефлексия представлена самыми разнообразными вариантами и присутствует на всех этапах (в момент обсуждения целей и темы, в момент выбора способов действия и их реализации в индивидуальной или групповой формах, в момент подведения итогов любого занятия, где есть возможность задуматься о личностном движении, о динамике саморазвития). Учащиеся, погруженные в разнообразные формы занятий, выстроенных в соответствии с принципами Нового образования, обретают опыт разных видов рефлексивной деятельности (интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной), обращенной на различные предметы: Я сам, Я в мире, мир во мне, Я в деятельности (учебной и любой другой), Я и другие в познании, общении, игре...

Новое образование не отрицает принципов традиционного, строится в соответствии с ними, но, как нам кажется, дополняют их, чтобы обеспечить необходимые изменения, динамику, собственно жизнь любой образовательной системы, её неперенное обновление как залог долголетия...

М.Г.Ермолаева

О СВОЕОБРАЗИИ МАСТЕРСКОЙ В СРАВНЕНИИ С УРОКОМ

Словосочетание “традиционное образование” используют, как правило, чтобы, с одной стороны, подчеркнуть длительную историю его существования в различных вариантах; с другой, отметить его отличие от современных видов, которых в последнее время появилось немало. Сегодня в школьном учебном процессе условно выделяют три разных вида обучения:

- объяснительно-иллюстративный, который по сути и называют традиционным; его сущность - объяснение с опорой на наглядность,

основной метод работы учителя - убеждение; ведущие виды деятельности учащихся - слушание и запоминание;

- проблемное обучение; основной метод - организация обучения учащихся путем их самостоятельного поиска и добывания знаний в процессе решения учебных проблем; вариативность проблемного обучения невысока в силу того, что включение учащихся в активную познавательную деятельность предполагает ряд обязательных этапов, которые реализуются последовательно и комплексно;

- программированное обучение, где информация предлагается небольшими порциями, осуществляются контроль за каждым шагом продвижения учащегося, его сопровождение и своевременное оказание помощи в случае затрудненного усвоения материала.

Размышляя о смене акцентов в современных формах обучения, в методиках и технологиях Нового образования, наиболее оправданным, на наш взгляд, можно считать сравнение с проблемным обучением. При этом, говоря о технологиях Нового образования, в частности о мастерских, нужно иметь в виду тот факт, что сегодня уже вполне очевидно определенное разнообразие и типов мастерских (мастерские конструирования или построения знаний, мастерские письма, мастерские отношения или позиционные мастерские, проектные мастерские и мастерские сотрудничества...). Рассуждения о смене акцентов будем строить на сравнении проблемных уроков и мастерских построения знаний. Мастерские письма представляется возможным отнести к такому виду обучения, которое можно назвать, например, *проективным* (от слова *проекция*, а не *проект*). Это название взято на основе того факта, что в большинстве случаев тексты, которыми заканчиваются такие мастерские, являются произвольной проекцией потока сознания на бумагу. Другое название, которое тоже представляется возможным - *рефлексивное обучение*, ведь возникающие на мастерских тексты - это результат размышлений о себе, о своей жизни, своих делах и поступках. И в том, и в другом случае

созданные тексты служат интереснейшим материалом самопознания и самодиагностики участников мастерской. Можно говорить о необычайном разнообразии мастерских рефлексивного и проективного плана. Мастерские конструирования знаний отличаются меньшей вариативностью. Поэтому именно они и взяты в качестве объекта для сравнения.

В целом, разнообразие характеристик сегодняшнего урока, а зачастую и их полярность указывают на постепенную переориентацию с жесткой регламентации, упорядоченности, дисциплины и исполнительности в урочной деятельности на урок свободный, вариативный, обладающий чертами непредсказуемости и импровизационности. Но, в отличие от урока, мастерская всё-таки обретает новые черты, новые акценты, новые представления, просматриваются новые тенденции в отношении всех основных элементов учебного процесса. Попробуем определить, в чем же собственно происходит смена акцентов на мастерской по сравнению с уроком.

Разговор о смене акцентов построим следующим образом. Для обеспечения полноты рассмотрения традиционно выделим основные педагогические объекты, которые целостно и системно характеризуют любой учебный процесс: **учитель, учащийся** (на их субъектность мы не посягаем, называя объектами, сейчас они для нас - объекты рассмотрения); **их взаимодействие**, то есть сам процесс обучения; **содержание**, на основе которого выстраивается взаимодействие; **оценка и результат**, на который выходит процесс. Эти основные объекты и будем рассматривать как некоторые области, сферы, в которых и происходит переакцентировка. По каждой позиции будет приведено некоторое количество пунктов, которые безусловно не исчерпывают всего пространства изменений. Это лишь фиксация того, что на сегодняшний день уже удалось в какой-то мере осознать и

сформулировать. Итак, первая позиция для сопоставления проблемного урока и мастерской построения знаний.

Учитель. На мастерской прежде всего можно отметить существенное уменьшение солирования, выделенности учителя. Это выражается, например, в таком факте, который отмечен многими наблюдателями, как сокращение времени на монологическую речь учителя, его общее предъявление, выступления. На мастерской активность учителя из очевидного внешнего плана переходит во внутренний. Напряжение, переживания мастера не меньше, но в процессе мастерской это почти не выражено в словах, обращенных к участникам. Свои идеи, соображения, высказывания он записывает, не торопясь посвятить в них участников. Максимально активизируется внутриличностный диалог учителя. Свою активность во внешнем плане он в большей мере реализует **до** и **после** мастерской, придумывая ее ход, выстраивая ее логику, подбирая необходимый материал, осмысливая, обсуждая происшедшее на мастерской.

2. В рамках мастерской происходит смена ролевого репертуара учителя, выход преподавателя на новые позиции по сравнению с уроком. Кратко это можно перечислить таким образом.

Учитель на уроке	Учитель на мастерской
<i>информатор, рассказчик</i>	<i>режиссер</i>
<i>оратор, транслятор</i>	<i>дирижер</i>
<i>лидер</i>	<i>консультант</i>
<i>наставник</i>	<i>воспитатель</i>
<i>эксперт, страж истины</i>	<i>просветитель</i>
<i>тренер, дрессировщик</i>	<i>организатор</i>
<i>критик, судья</i>	<i>наблюдатель</i>
<i>нянька, опекун</i>	<i>исследователь</i>
<i>надсмотрщик</i>	<i>участник</i>
<i>контролер, ошибкоискатель</i>	<i>ученый</i>
<i>руководитель</i>	<i>друг</i>

*кумир**человек**артист**собеседник**клоун, шут**автор**наводчик**помощник*

Поскольку в традиционном образовании чаще употребляется понятие учитель, а новое образование привносит и новое слово “мастер”, можно утверждать, что изменение звукового портрета понятия, приводит к изменению и ожиданий, которые мы выстраиваем в отношении ведущего занятия в связи с его переименованием. Семантико-фонетический анализ букв в словах *учитель* и *мастер* позволит нам выявить их разные смысловые и эмоциональные значения. Для этого воспользуемся таблицей морфосмыслов русского языка, приведенной в книге В.А. Ганзена “Роскошь системного мышления”.

У – духовная цельность, понимание сути, пассивное воображение, кажущаяся мизантропия, стремление поднять на высший духовный уровень, непрактичность, “себе на уме”, бывает непонятен окружающим, иногда носит в себе непроизносимое и поэтому “воет на луну”, тоска, меланхоличность, тонкая душа с замирающим сердцем: испуг, удивление. **СУЩЕЕ – НЕОПРЕДЕЛЕННОЕ.**

Ч – отдельная цельность, часть, чувствующая себя неразрывной принадлежностью целого, запредельная беспредельность, неведомость, странность, глубинный смысл: верность. **ВЕРОЯТНО – СЛУЧИВШЕЕСЯ.**

И – тонкая чувствительность, духовность, доброта, миролюбие. Внешне человек демонстрирует практичность как ширму для сокрытия романтической мягкости натуры и тем самым защищает сакральное; напряжение. **СОКРАЩЕНИЕ – УДЛИНЕНИЕ.**

Т – искатель правды и справедливости, “слон в посудной лавке”, медлительность, размерность, задумчивость, привычно надеяться на лучшие времена: поиск справедливого идеала. **ОТ МЕНЯ – КО МНЕ.**

Е – умение внутренне собраться, потребность к самовыражению, захват пространства, подстрекательство, самодисциплина, латентный мазохизм, мелочность, иногда суетность; умение мобилизовать.

РАСШИРЯЕТ – СУЖАЕТ.

Л – тонкое восприятие красоты, артистизм, художественные таланты, пластичность, желание не тратить жизнь впустую, мелочность, незащищенность; эмоциональность. **ВОЗМОЖНОСТЬ – СВЕРШЕНИЕ.**

Ь – самотекучесть, бесконечность, свободная мысль, конформизм, мягкость и управляемость, опасность стать рабом волевого партнера.

ПОДТАЛКИВАЕТ – ЗАСАСЫВАЕТ.

М – заботливость, готовность помочь, застенчивость, трудолюбие и педантичность, потребительское отношение к природе, иногда навредить себе; доброта.

А – символ любого начала и желания начинать и осуществлять, жажда физической и духовной цельности, выявление фигуры из фона; сила и власть. Доударная позиция – **СОКРЫТИЕ**, постударная – **ВЫЯВЛЕНИЕ.**

С – кажущаяся капризность, скрытая нервозность, обреченно следует судьбе, непоколебимость на этом пути, стремление к депрессиям, угнетенность: импульсивность. **УСКОРЯЕТ – ЗАМЕДЛЯЕТ, РАССЕИВАЕТ.**

Т – искатель правды и справедливости, “слон в посудной лавке”, медлительность, размерность, задумчивость, привычно надеяться на лучшие времена: поиск справедливого идеала. **ОТ МЕНЯ – КО МНЕ.**

Е – умение внутренне собраться, потребность к самовыражению, захват пространства, подстрекательство, самодисциплина, латентный мазохизм, мелочность, иногда суетность: умение мобилизоваться.

РАСШИРЯЕТ – СУЖАЕТ.

Р – быстрое схватывание конкретики, мгновенная ориентированность, самоуверенность, храбрость, стремление действовать иногда безрассудно, рискованность, сильная

эмоциональность, категоричность, перемены увлечений; напряжение, эмоциональность до аффективности. **КОЛЕБАТЕЛЬНОСТЬ – ВЗРЫВ.**

Ученик. 1. На мастерской ученик становится скорее учащимся в результате актуализации многочисленных процессов **само** - развития, - познания, - предъявления, - выражения, - коррекции, - оценки, - мотивации... (список можно продолжать по сути бесконечно).

2. Продолжая идею звуковых портретов, возникающих на основе слов *ученик* и *учащийся*, можно также выявить новые значения и смыслы, возникающие в учащемся в сравнении с учеником. Семантико-фонетические значения букв У и Ч были представлены при работе со словом *учитель*. Появление же таких букв как А, Щ, Й, С, Я в слове *учащийся* обогащает его следующими значениями:

А – символ любого начала и желания начинать и осуществлять, жажда физической и духовной цельности, выявление фигуры из фона; сила и власть.

Щ – великодушие, щедрость, плодотворное наставничество, расходование энергии с умом, движущая сила, вербальный интеллект, поиск сущности, небезосновательные мечты о генеральских эполетах; пронырливость, способность к расширению, устремление вперед.

ПРОНИКНОВЕНИЕ – РАСТЕКЕНИЕ.

Й – захват пространства, неопределенность, незаконченность.

С – кажущаяся капризность, скрытая нервозность, обреченно следует судьбе, непоколебимость на этом пути, стремление к депрессиям, угнетенность; импульсивность. **УСКОРЯЕТ – ЗАМЕДЛЯЕТ, РАССЕИВАЕТ.**

Я – ярко фиксированное центрирование, имеющее само в себе принцип своего бытия, чувство собственного достоинства, отрешенность от людей, непомерное любопытство, многознание; интеллигентность, творческие способности. **ПРОЯВЛЕНИЕ – ИСЧЕЗНОВЕНИЕ.**

Из слова *учащийся* уходят буквы Н и К, а с ними и такие значение как:

Н – знак протеста и отвержения, внутренняя сила не принимать все подряд, острый критический ум, болезненный интерес к собственному здоровью; усердный работник и стратег, но не переносит “мартышкиного труда”. **ОТРИЦАЕТ БЕЗЫСХОДНОСТЬ.**

К – сила духа в начале любого дела и отсутствие выносливости в конце, большие запросы и нервозность в их достижении. **СЖАТИЕ – ВЗРЫВ.**

3. На мастерской в большей степени, чем на уроке созданы условия для осознанной, авторской активности учащихся, поскольку проблема предложена не учителем, а порождена, нащупана самими участниками и, как правило, носит не столько учебный характер, сколько глобальный человеческий, бытийный. Имеет место равенство возможностей всех участников действия быть автором, предъявить себя, свой взгляд, точку зрения.

4. Мастерская предполагает для участников состояние свободы. Правда, эта свобода организуется и направляется мастером. На каждом шаге мастерской предлагается выбор (целей, средств, способов, действий), но в рамках оговоренной структуры, то есть каждый участник имеет не бесконечное множество степеней свободы, а вполне определенное число - от трех до пяти. Как правило, это необходимо в силу ограниченного времени. Выбор целей деятельности, поиск структуры деятельности и осуществление самой деятельности - дело очень времяземкое.

Содержание.

1. Для мастерской в большей мере, чем для урока характерна неожиданность материала для данного предмета, его дополнительность. Например, сказки на физике, цифры на литературе, письма и размышления математиков о вещах напрямую с предметом не связанных на алгебре... В целом, можно говорить об использовании разнообразных источников, которые в концентрированном виде отражали бы глобальную человеческую проблематику.

2. Если на уроке учитель работает с адаптированным учебным материалом, знанием, которое переработано, зачастую упрощено для облегчения восприятия, то на мастерской учащимся в большинстве случаев предлагается собственно информация, неадаптированные тексты (художественные и научные, газетные и журнальные статьи), разобраться с которыми, учащимся предстоит самостоятельно в рамках групповой или коллективной работы. Как правило, это информация, повествующая не только о мире объективном, но и о субъективных переживаниях авторов, будь то авторы художественных текстов или физических законов. Можно утверждать, что на мастерской работают и с экзистенциальным материалом.

3. Для мастерской характерна избыточность материала. При этом, мастер спокойно относится к тому, что будет взято не всё. Больше того, невозможность взять всё предложенное зачастую планируется на мастерской: материала предлагается заведомо больше, чем можно успеть за время, отведенное на занятие, чтобы непременно осталось ощущение незавершенности, нехватки времени и желания вернуться, продолжить. Ощущение новых горизонтов, к которым предстоит идти, которые непременно открываются на финале мастерской - важный ориентир при отборе содержания мастерской.

4. Предъявление материала на мастерской организуется таким образом, чтобы любые факты, события предстали как явления жизни в своей целостности, а не фрагментарно. Только после целостной картинки идет переход к деталям, элементам, но и они тоже не случайны, а носят характер системных, сущностных, определяющих то, о чем идет разговор.

5. На мастерских отбор и предъявление материала идет с задачей активизации всех каналов восприятия, побуждения к работе не только логики, но и эмоций, сенсорики, интуиции участников.

6. Обязательным является на мастерских обращение к личному опыту учащихся, к их эмоциональной памяти, как неисчерпаемому

источнику интереснейшей информации, безусловно важной для обсуждения здесь и сейчас.

Процесс взаимодействия учителя и учащихся.

1. В мастерской то, как идет процесс является не менее важным по сравнению с тем, к чему он приводит, к какому результату выходят участники. Здесь главный интерес представляет не констатация истины, а ее поиск.

2. Для мастерской принципиальна атмосфера открытости, доброжелательности, поддержки, поскольку в случае отсутствия этих характеристик процесс взаимодействия распадается, рассыпается, не удается.

3. На мастерской, в отличие от урока, устанавливается ситуация множественности взглядов, точек зрения, позиций без очевидного предпочтения какой-либо из них со стороны мастера. Полифония, многоголосица - вот сущностные признаки учебного процесса в мастерской.

4. Формулировка целей и заданий на мастерской предполагает неоднозначность, неодинаковость в их прочтении и понимании участниками. Обязательна возможность для участников наработки *собственных* ориентиров в движении по материалу.

5. На мастерской происходит максимальная актуализация эмпатических процессов, во-первых, потому что многое строится на взаимодействии участников. Во-вторых, потому что буквальных, прямых оценок и суждений по предъявляемому материалу ни от учителя, ни от учащихся нет. Каждый опирается на свое представление, свое понимание, свою оценку содеянного, сотворенного.

6. Важным становится на мастерской максимальное разнообразие заданий, видов деятельности, средств, источников, даже языка представления (научный, графический, любой иностранный, понятный для участников).

7. На мастерской специально организуются условия для того, чтобы каждый имел возможность высказаться (в группе, перед классом...). Используется многообразие видов и форм социализации, предъявления наработанного (озвучивание, афиширование, акцентирование, репортаж, информация о событиях на местах короткой строкой). Всё помогает не упустить важное, обратить внимание на ценные находки, возникающие в процессе поиска, “экспериментального нащупывания”. Это позволяет расширить групповой и индивидуальный потенциал за счет информации о том, что произошло важного и полезного в других группах, у других участников.

8. Представляется правомерным утверждение, что подготовка мастерской - это самореализация мастера. Участие в мастерской - самореализация её участников. На уроке и в период его подготовки, и в момент его проведения - главное самореализующееся лицо - всё-таки учитель.

9. На мастерской непременно присутствует импровизация в действиях, в мыслях, в организации пространства.

Оценка и результат.

1. На мастерской в качестве возможной и вполне допустимой рассматривается ситуация незавершенности поиска истины, более того истина может остаться неизвестной, не открытой и в конце мастерской.

2. В мастерской у каждого есть право на ошибку, ошибка рассматривается как начало поиска. Специальной акцентировки, а тем более осуждения по поводу возникших неудач, промахов, ошибок не допускается. Понимание ошибок достигается каждым участником самостоятельно на основании сопоставления, сравнения собственных результатов с результатами других. К минимуму сводится арсенал используемых негативных оценок. Как показывает практика, пока мастеру трудно скрыть сожаление в ситуации несовпадения происходящего с его внутренним замыслом. Но от комментариев вслух мастер всё же старается воздерживаться. Зато максимально

расширяются варианты положительных оценок, скорее даже поддержки, поощрения участников в их творческих изысканиях - восклицание, аплодисменты, акцентировка, рукопожатие, подчеркнутое внимание...

3. Системообразующим моментом в любой мастерской в отличие от любого проблемного урока является рефлексия. Можно утверждать, что результативность обучения возрастает в мастерской благодаря специальному этапу осознания участниками действия собственной и коллективной только что произведенной деятельности (трудностей, удач, неудач...). Рефлексия позволяет осознать сам метод, который привел к этой активной познавательной деятельности, своеобразие погружения и нахождения в нем каждого. Именно метод, понятый участниками, становится тем социокультурным результатом, который и позволяет по-новому в будущем строить свою деятельность.

4. На мастерской происходит существенное преобладание самооценки, самокоррекции по отношению к замечаниям и оценке со стороны.

5. Результат мастерской не только и не столько в динамике познания учащимися окружающей действительности, сколько в динамике их самопознания. В силу множественности и неоднозначности целей, а также разнообразия индивидуально-личностных смыслов, которые на каждом этапе мастерской определяют для себя участники, можно констатировать и принципиальную неоднозначность результатов мастерской.

Но на сегодняшний день такая форма организации учебного процесса как мастерская является лишь фрагментом, частью традиционной классно-урочной системы. По-прежнему процесс обучения в школах представляет собой, главным образом, чередование уроков, в ходе которых учитель сообщает, передает знания, формирует умения и навыки, опираясь на предъявление нового материала, его воспроизведение учениками, оценивает результаты этого

воспроизведения. Реальные изменения вносятся пока в отдельные структурные элементы классно-урочной системы, совершенствуются лишь формы организации урочной деятельности, меняется и тип взаимоотношений между учителями и преподавателями. Безусловно уже это делает процесс обучения более эффективным, особенно в отношении самопознания учащихся, их саморазвития. Но для целостного осуществления образовательных задач, для выхода на новое качество завтрашнего человека необходимо и в решение организационно-педагогических задач (составление учебных планов, программ, расписания) вносить новые акценты.

М.Г.Ермолаева

ДИАЛОГОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В МАСТЕРСКОЙ

Одной из существенных характеристик мастерской как формы организации учебного процесса является диалоговое взаимодействие в самых разнообразных вариантах. Поэтому вполне очевидна необходимость определиться с понятием диалога, его спецификой, с проблемами и условиями его организации.

На одном из семинаров, проходившем на базе Санкт-Петербургского педагогического колледжа №2 в 1997 году и посвященном проблемам использования гуманитарных педагогических технологий в учебном процессе, мы предложили участникам семинара - учителям ответить на вопрос: "Что для них есть диалог?", поскольку именно эта форма взаимодействия рассматривалась как неотъемлемый признак любой гуманитарной технологии. Получив самые разнообразные ответы, мы объединили их по группам и составили семантическое пространство представлений о диалоге.

Диалог мыслится ...

...как последовательные высказывания, содержащие в себе массу интересного, дополняющего, взаимообогащающего, вызывающего желание слушать;

...как разговор нескольких на одну тему, живая дискуссия между участниками, группами по реальным жизненным проблемам;

...как возможность сделать свою точку зрения услышанной, как слышание и принятие всеми слов каждого;

...как возможность для каждого показать себя, предъявить свой внутренний мир, самореализоваться;

...как возможность предъявления и аргументации своей позиции, возможность задать вопросы, ответить на них и тем самым уточнить свою позицию, свой собственный взгляд;

...как искреннее самораскрытие и увлеченная работа вместе;

...как компромисс разных мнений;

...как равенство психологических позиций взаимодействующих сторон;

...как открытость, проницаемость для иного мнения, отличного от собственного; готовность и умение отнестись к своей позиции не как к единственно возможной и единственно верной ...

Таков круг идей, на которые тогда совместными усилиями вышли школьные учителя. Нам показалось важным остановиться подробнее на заявленной теме, уточнить и конкретизировать свои взгляды и позиции по проблеме диалога.

На сегодняшний день существует большое количество определений диалога. Безусловно это слово относится к понятиям, сущность которого не может быть исчерпана конечным числом утверждений. Понимая заведомую неполноту любого отдельного определения, мы с опорой на идеи М.М.Бахтина, В.С. Библера, С.Ю. Курганова, в качестве рабочего определения используем следующее:

Диалог - это процесс взаимодействия качественно различных позиций, выраженных в слове, предполагающих как минимум два различных взгляда на одну предметность.

Таким образом, в качестве определенных внешних признаков диалога выступают:

- единый предмет обсуждения;
- выраженность в слове суждений об этом предмете;
- наличие по меньшей мере двух различных точек зрения на обсуждаемый предмет.

Представляется важным дополнить этот перечень и таким признаком как наличие установки у участников диалога сформировать целостное представление об обсуждаемом, учитывая самые разные взгляды, реально существующие и не опровергнутые практикой жизни. Именно это позволит максимально актуализировать заложенную в каждом способность к диалогу.

Диалог органичен для человека по многим причинам. Прежде всего, диалогична природа его сознания - право-левополушарность, наличие рационального и иррационального компонентов в мышлении, логическое и интуитивное начала его рассуждений, мужское и женское начала в каждом из нас. Во-вторых, само осознание себя возможно только при восприятии другого в его непохожести на тебя. Может быть именно поэтому утверждается, что диалог исторически возник раньше, чем монолог...

Проблема диалога в обучении и воспитании не нова. Основы для её рассмотрения уже предложены в научной социокультурной концепции диалогических отношений М.М.Бахтина, в концепции диалогического образования В.С. Библера, в книге С.Ю. Курганова, рассказавшего об опыте реализации “школы диалога культур”. “Диалог культур” как педагогическая технология, ее целевые ориентации, концептуальные идеи и особенности методики представлены в книге Г.К. Селевко “Современные образовательные технологии”.

Главная опасность, по мнению Г.К. Селевко, состоит в сведении проблемы диалога к проблеме общения. А высказывания учителей о диалоге зачастую касаются, увы, только его коммуникативной стороны. Они упускают из виду тот факт, что диалог - это не просто поочередные высказывания, вопросы и ответы участников. Любопытно, что многие

учителя, проявляющие интерес к гуманитарным педагогическим технологиям, к которым мы относим и мастерскую, готовые осваивать и реализовывать эту технологию, в своем понимании диалога тяготеют скорее к технократической позиции: они акцентируют внимание на использовании информации для активного внедрения определенной точки зрения, на выработке у обучаемого более полного и адекватного знания существа обсуждаемых проблем (см. И.А. Колесникова “Педагогическая реальность в зеркале...”).

Сущностным в диалоговом взаимодействии, как следует из работ уже названных авторов, является запускаемый процесс постижения, который происходит во внутреннем плане каждого из участников обсуждения, тот совокупный, выраженный в слове результат этого постижения, на который выходят участники. Диалог - это направленная самоорганизация определенных представлений в сознании участников, оформление ими того, что поначалу существовало лишь фрагментарно, не вполне структурировано и внятно. Обращения друг к другу, к учителю, к самим себе - всё это лишь необходимые средства для углубления и осмысления участниками идей, точек зрения и проблем, иногда неосознаваемых ими до вступления в диалог.

Цель диалога - не проявление противоречий, а организация согласования, сосуществования “несводимых в единое целое сознаний”... В ситуации, где каждый ориентирован на утверждение и защиту только собственной точки зрения и игнорирование любой другой, закладываются тем самым причины будущих конфликтов и противостояний. Увы, диалогу здесь места нет. Нет его и в тех случаях, где идет откровенное, авторитарное навязывание своей позиции, где усилия участников направлены на поляризацию мнений и всяческое подчеркивание их несхожести; где в процессе обсуждения идет уход от темы или её подмена. Компромисс как определенный исход разговора, на наш взгляд, также можно рассматривать как неудачу диалога. Результат диалога - это не сумма высказанных взглядов, которая может

просто расширить наше представление об обсуждаемом. Это и не выбор какой-то третьей идеи как отказ от двух предложенных, чтобы примирить спорщиков. В диалоге непременно идет *обмен* суждениями, а значит процесс взаимопредложений участников, *прояснение* неясного в позиции другого, *подтверждение* или *опровержение* своей точки зрения, и в целом - *выход на качественно новый уровень осмысления* обсуждаемой проблемы в результате своеобразного *интегрирования* представленных позиций. Именно это отличает диалог от монолога. В последнем главное - передать информацию. А потом, также в монологическом режиме получить обратную связь, из которой будет понятно, какой процент, какой объем информации и в каком качестве воспринят на другой стороне. Поскольку качество любой репродукции всегда уступает оригиналу, соответственно и воспроизведенная принимающей стороной информация будет хуже передаваемой. Именно поэтому в монологической речи столь необходимы точность, логичность, последовательность, относительная завершенность высказанных утверждений, словом всё то, что позволит передать и воспринять информацию с наименьшим искажением. В некоторых методиках КСО (взаимообмен темами, взаимообмен заданиями) имеют место как раз монологические предьявления участников. На наш взгляд, диалога там нет. Идет репродуктивное воспроизведение друг другу прочитанного или услышанного материала.

Задача неискаженного восприятия остается и в диалоге. В нем также актуальны требования к точности, внятности и ясности изложения. Но диалог в отличие от монолога протекает свободнее. Он изначально строится как “сопряжение старых и новых идеализаций (принцип соответствия, соотношения дополнительности)”. Хотя в диалоге каждый исходит из своей точки зрения на проблему, но при этом идет неременное сопоставление своего взгляда с любым другим. По мере увеличения пространства смыслов и мнений по обсуждаемой проблеме, а также в процессе “погружения”, вхождения в это пространство

индивидуальному сознанию открывается то, что раньше могло оставаться за пределами его внимания. До вступления в диалог человек мог не отдавать себе отчет в однозначном, а значит линейном толковании того или иного явления или понятия. Сегодня все более популярным и признанным становится синергетический взгляд на мир, характеризующийся нелинейностью, а значит многозначностью в трактовке и видении любого события, факта, явления, проблемы. Только многозначность может приблизить нас к целостному видению, к полноте восприятия мира, себя, других. Правда, для этого у участников диалога как минимум должно быть сформировано умение осознавать односторонность, недостаточность собственного взгляда.

Диалог не рождается сам и не возникает самопроизвольно, он требует серьезных усилий по организации и неременному поддержанию определенных условий. Вот, на наш взгляд, основные из них:

- наличие доброжелательной и открытой атмосферы взаимодействия на занятии;
- готовность участников слушать и слышать иные позиции, иные точки зрения;
- наличие достаточного объема информации по обсуждаемому вопросу (в памяти участников или доступ к ней в процессе обсуждения);
- наличие возможности предъявить свой взгляд, свою позицию на обсуждаемую проблему;
- развернутая, корректная аргументация участниками своей позиции, своей точки зрения;
- наличие возможности задать интересующие вопросы по ходу занятия.

В учебном процессе диалог рассматривают по крайней мере с двух позиций (по Г.К. Селевко):

- как форму организации обсуждения;
- как принцип организации содержания.

Для проблемной группы нашего колледжа диалог интересен и как результат определенного действия, когда итогом мастерской становится очередной “виток” внутриличностного диалога, то состояние смятения, неясности и удивления, с которым уходят участники. Безусловно, это связано с одним из важнейших принципов реализации диалогического взаимодействия - принципом незавершенности или незавершаемости.

Этот принцип лежит в *смысловой* природе обсуждаемого, и значит обладающей по определению свойствами бесконечности и неисчерпаемости. В каждом акте диалогового взаимодействия можно пойти, добраться только до некоего предельного смысла, открывшегося в этой ситуации, на этом шаге диалога. Новая ситуация, иное состояние, настроение участников, каждый новый шаг могут привести к обнаружению иных, не обозначенных до этого смыслов. Цель диалога не столько разрешить проблему и тем самым поставить точку или расставить акценты, сколько углубить проблему, осознать ее масштабность, неисчерпаемость, полифоничность, вневременность. В одной из своих работ В.С. Библер пишет, что диалог только тогда составляет сущность мышления, когда идет не по пустякам, не по проблемам и вопросам, которые могут быть разрешены, устранены, “сняты” при дальнейшем развитии теории, введены в монологическое русло. Диалог - суть современной мысли тогда, когда сама жизнь человека поставлена под вопрос, вовлечена в контекст вопросно-ответных, смысловых отношений. В этом смысле предметом диалога должны становиться действительно масштабные вопросы, мировоззренческие проблемы, обладающие потенциалом многозначности.

По мнению В.С.Библера школьное обучение должно строиться как диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания (античной, средневековой, нововременной, современной). Эти логики не навязываются извне, а всплывают в репликах учащихся и учителя, ведущих учебный диалог. Рассмотрение

любых научных понятий в “промежутке” разных логик и способов понимания (античное эйдетическое умное видение, средневековое причащение к предмету как к “продолжению моей руки и моего слова”, нововременное познавательное экспериментирование и др.) обеспечивает выход учебного диалога на “вечные проблемы человеческого бытия”, сообщает ему продуктивную неразрешимость, неполноту и в то же время глубинность (В.А.Сластенин, 1997).

В диалоге может решаться и иная задача. Понимая вслед за Куниным, что диалог - это и процесс, в котором встреча развивается в направлении лучшего взаимопонимания, становится ясно, что в диалоге может решаться непростая и весьма важная для эффективного взаимодействия задача постижения контекста жизни другого человека, собеседника, партнера. Тогда результатом диалога может стать понимание того, чем живет, “дышит” соучастник действия, что объединяет вступивших во взаимодействие, что может быть положено в фундамент их сотрудничества, а что безусловно разнит, и тоже должно быть учтено во избежание возможных конфликтов и разногласий.

Диалог всегда предполагает непрямую многозначность, характеризуется менее жесткой логической последовательностью, обязательным наличием моментов импровизации. Если таковых нет, если, размышляя над сюжетным развитием диалога, организатор диалогического взаимодействия не видит точек возможной импровизации, непредсказуемого развития событий, неспрочитываемых разветвлений, то скорее всего подлинного диалогического взаимодействия не получится. Именно моменты импровизации дают возможность проявления в диалоге, в обсуждении феномена бессознательного или неосознаваемого, интуитивных прозрений и иррациональных движений мысли. Наличие импровизации в диалоговом взаимодействии указывает по сути на невозможность точного проектирования результата диалога, поскольку проективной является сама ситуация диалога. Для всех его участников должна быть

возможность проявить не только то, что было вполне осознаваемо, но и то, что было у них до обсуждения может быть лишь в подсознательной сфере. В частности, использование в мастерской различного рода проективных методик (рисунки, графика, разнообразные ассоциации - словесные, звуковые, пластические) помогает этому. Важно, что предъявление такого материала должно быть свободно от любого заранее заданного эффекта, нормы, результата, поскольку любая заданность приводит к снижению проективного потенциала. При этом важно помнить утверждение М.М. Бахтина о том, что истина в своём завершённом виде, получаемом в результате диалога, изначально не располагается ни в одном из сознаний, ни один из участников диалога в его начале не обладает целостной картиной обсуждаемого.

Таким образом, в диалоге требуются не только ориентация каждого на предъявление своей позиции, своего взгляда, но и восприятие, понимание чужого взгляда, а также активное осознание и интерпретация этой иной точки зрения, улавливание её отличности, пусть даже в нюансах. Безусловно, пребывание на перекрестке мнений, сопряжение разных позиций требует дополнительных усилий по удержанию собственного видения, по его дополнению и обогащению. Ответственность же за окончательный выбор своей итоговой позиции лежит на каждом участнике. Он сам без внешнего нажима и побуждения принимает решение об её изменении по сравнению с начальной, о дополнении или сохранении своей позиции в незыблемости. В мастерской эта итоговая позиция может быть явлена каждым участником в заключительных индивидуальных текстах. Замечательно, когда эти тексты выполнены письменно, поскольку происходит своего рода произвольная фиксация наработанного каждым содержания - перевод краткой *“внутренней речи”* для себя в развернутый, синтаксически оформленный *текст для других*. (Л.С. Выготский). В нем расставлены значимые акценты, сформулированы собственные отношение и позиция. Такой текст позволяет каждому увидеть динамику,

изменение, расширение своих представлений по обсуждаемой проблеме. Как здесь не вспомнить еще раз: “Истина не может быть преподнесена, она может быть только прожита, освоена”.

Диалог, как было отмечено выше, возникает при наличии проявленных, выраженных в слове по крайней мере двух смысловых позиций на одну и ту же предметность. В этом плане, требуется не только знание предмета, но непременно выраженное в слове отношение к этому предмету, знанию, информации, материализованная в слове позиция. То есть, с одной стороны, диалог возникает при наличии смысловых позиций, а с другой стороны, смысл только и может быть проявлен в диалоге, поскольку именно в слове смысл и проявляется.

Помня о том, что “мысль не выражается в слове, а совершается в нем”, становится понятна еще одна причина необходимости диалога, который может способствовать именно *совершению и совершенствованию мысли*. Мысль, переведенная в слово (устное или письменное), сообщает о себе как о факте свершённом, но не всегда совершенном. Для выведения ее на уровень совершенства необходимы либо дальнейший внутренний диалог, если человек достаточный для себя самого собеседник; либо приглашение к внешнему диалогу с другими, где в качестве основы обсуждения будет выступать устный или письменный текст как знак осознанности и определенной отрефлексированности того, что имел в виду сказать его автор. Идеи и соображения, рожденные этим текстом в сознании обсуждающих, их вопросы и точки удивления, сомнения или непонимания - всё это может продвинуть текст по пути совершенствования.

Диалог как форма организации обсуждения в процессе обучения может быть реализован в двух вариантах: внутренний и внешний. Внутренний диалог или точнее - внутриличностный, в котором многоголосие и разнообразие позиций и отношений представлено в одном человеке, в его сознании. Внешний диалог - это и межличностный диалог, и межгрупповой, и диалог разных логик, способов понимания,

это и диалог разных культур. Для запуска внутреннего и внешнего диалогов существуют разные приемы. Назовем некоторые из них.

В частности, **запуск внутреннего диалога** могут обеспечить такие задания и действия :

- предоставление участникам возможности **выбора** (цели деятельности, средства или способа действия, решения);
- поиск суждений об определенном факте, явлении, высказанной мысли;
- формулировка утверждений, подтверждающих, иллюстрирующих тот или иной взгляд, точку зрения или опровергающих её;
- поиск и формулировка инверсий к высказанным суждениям;
- выдвижение гипотез и предположений;
- разрешение проблемных ситуаций;
- решение задач, не имеющих однозначного решения;
- выполнение действий, не сопровождаемых четкой инструкцией;
- рассогласование информации, идущей через вербальный и невербальный каналы говорящего;
- запуск рефлексии...

Внешний диалог предполагает обращение к одному из следующих приемов (или их комбинации):

- вопросительный характер общения, использование вопросов на уточнение, прояснение, развитие, критику;
- обмен позициями, мнениями, идеями;
- организация дискуссии;
- коллективная генерация идей с соблюдением критериев новизны, оригинальности, неповторимости каждой предъявляемой идеи;
- оппонирование идей, предположений, доказательств;
- полифункциональный анализ выдвинутых идей и гипотез;
- выход на обобщение, систематизацию, интеграцию;
- индивидуальная, групповая, коллективная интерпретация фактов, явлений, текстов...

Таким образом, обобщая высказанное выше, можно сделать следующие выводы. На сегодняшний день в рассуждении о диалоге проблемная группа “Инновационные технологии” ВПУ(к)№2 выделяет следующие позиции:

- Диалог есть *особый тип отношений* между участниками, предполагающий изначальное принципиальное равенство сторон в том, что касается осмысления фактов, оценок, отношений; *прояснение ценностных и смысловых позиций* друг друга, при котором необходимость встать на позицию другого не означает отречение от своих убеждений и принципов; *обмен смыслами по поводу решаемой проблемы, контекста жизни* и как результат образование единого смыслового поля позволяющего понять и саму проблему и друг друга.

- Диалог не рождается сам и не возникает самопроизвольно, он требует серьезных усилий по организации и неременному поддержанию определенных условий. Необходимы доброжелательная и открытая атмосфера взаимодействия, желание участников быть в диалоге и готовность к нему (навыки говорения и слушания, аргументации и понимания, эмпатии и рефлексии).

- Использование диалогического взаимодействия в учебном процессе, направленном на профессионально-педагогическое становление студентов, позволяет выйти на такие результаты :

- максимальное расширение круга профессиональных представлений;
- формирование проблемного поля освоения и развития, становления и реализации педагогической деятельности;
- овладение приемами и техниками коммуникации учащихся между собой, и с учителем;
- умение воздерживаться от негативных, разрушительных, тормозящих или блокирующих взаимодействие оценочных суждений;
- обретение опыта публичных выступлений с предъявлением и защитой собственной позиции;

- освоение способов, приемов и техник мышления, понимания, постижения: умение выделять и формулировать проблему, задавать вопросы, сопоставлять разные точки зрения;

- освоение постановки ценностно-смысловых вопросов педагогической деятельности, профессионального самоопределения и самообразования...

* Наиболее эффективной формой, способствующей развитию у студентов навыков взаимодействия в диалоге, является мастерская благодаря неперенному присутствию в ней моментов выбора, само- и социоконструкций, социализации, рефлексии. Последовательность этапов любой мастерской есть ничто иное как смена формы, уровня и содержания диалога: от внутриличностного с самим собой к внешнему - диалогу взглядов, идей, логик, культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Человек в мире слова. М.: Изд. Рос.открытого ун-та, 1995.
 2. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры . - М., Политиздат,1991.
 3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., Педагогика, 1991.
 4. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. - СПб, Просвещение,1995.
 5. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. - СПб, 1999.
 6. Курганов С.Ю. Психологические проблемы учебного диалога. // Вопросы психологии, 1988, № 2, с.87-96.
 7. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. - М., 1994.
 8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М. Нар. образование,1998.
 9. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. - М., Магистр,1997.
-

СОТВОРИТЬ СЕБЯ

Диалог - сотворчество понимающих –
сотворение себя.

М.Бахтин.

В последние годы идея гуманизации образования стала одной из ведущих в нашем обществе. Гуманистический подход к обучению определяется признанием самоценности личности, её прав на развитие.

Отношение учителя к ученику как к активному субъекту учения, создание условий для его творческой самореализации, учёт его внутренних индивидуальных мотивов, создание атмосферы взаимопонимания, взаимопомощи, сотрудничества - все эти гуманистические установки определяют общую направленность работы в нашем педагогическом колледже. В СПб ВПУ(к) №2 ведется активный поиск форм, методов, технологий, обеспечивающих эффективность совместной деятельности педагогов и студентов.

Ключевой особенностью гуманитарных технологий можно считать диалог. Это убедительно показано в работах М.М. Бахтина, В.СВ. Библера, М.С. Кагана. Диалог органичен для человека, так как у человека диалогическая природа сознания; диалогична и природа самой человеческой жизни. Существует много различных определений диалога, наиболее близким нашему пониманию смысла диалога является следующее: диалог - "это обмен смыслами (индивидуальными точками зрения) по поводу решаемой проблемы, в результате которого образуется единое смысловое поле, позволяющее понять и саму проблему и друг друга. (Проблемы гуманизации. Тезаурус. Под ред. Ю.Н. Кулюткина, СПб, 1997, с.39).

Поиски наиболее эффективных форм организации учебного диалога привели преподавателей нашего училища к опыту французских коллег (движение ЖФЭН - французская группа "Новое образование"). Сегодня о французских мастерских практически и теоретически мы

узнаём в основном на курсах по интеграции отечественного и зарубежного опыта Университета педмастерства и международных семинарах. Печатных материалов по этой теме совсем немного: два сборника издания УПМ, книга “Как учить, не уча” А.А. Окунева, брошюра Беловой Н.И. “Я знания построю в мастерской”, отдельные статьи в педагогической периодике. Поэтому знакомство с этой технологией носит главным образом эмпирический характер. Группа преподавателей ВПУ(к) №2 не только разрабатывает и проводит свои мастерские, занимается изучением теории вопроса, но и создала группу-спутник студентов-стажёров, готовых включиться в исследовательскую работу. Одним из первых в этой группе стало наше исследование в рамках квалификационной выпускной работы, тема которой была сформулирована таким образом: “Педагогическая мастерская как условие формирования навыков работы в диалоге у студентов педагогического колледжа (по материалам саморефлексии автора). Цель этой работы состояла в том, чтобы определить условия, при которых у студентов колледжа формируются навыки работы в диалоге.

Первоначально было осуществлено исследование на предмет владения студентами первого курса навыками работы в диалоге. Для этого были проведены опрос и наблюдение на занятиях в училище. В результате обнаружилось, что для учащихся существуют три основные трудности при вступлении в диалог и его ведении.

Это, во-первых, *психологический барьер*: страх предъявляться, плохое владение словом, страх перед отметкой, конформизм, неумение искать компромисс.

Во-вторых, *неумение работать с содержанием*: трудности восприятия и анализа различных точек зрения, отсутствие навыков работы с текстом, выделение главного, понимание чужой логики, выстраивание своей аргументации, формулирование своих вопросов.

В-третьих, *неумение создавать и поддерживать атмосферу доброжелательности, заинтересованности, делового, творческого общения в группе.*

Итогом размышлений над полученными результатами стал вывод о необходимости овладения семью искусствами ведения диалога, которые условно были обозначены так:

1. “Искусство слова” - умение ясно и точно формулировать свою мысль. Критерием оценки овладения этим искусством может служить снижение количества и улучшение качества уточняющих вопросов со стороны воспринимающих информацию, а также точность воспроизведения прозвучавшей мысли слушающими.

2. “Искусство порождать, формулировать и задавать вопросы”. Переход от вопросов к окружающим людям - к вопросам к тексту и самому себе. Именно это и есть показатель настоящей интеллектуальной активности. (См. об этом в книге Г.Г. Гранник “Когда книга учит”.)

3. “Искусство слушать и слышать”. Слушать, то есть обладать терпением, сдерживать себя, дослушивать выступление других до конца, не перебивая, не вставляя собственных реплик и комментариев. Слышать: понимать суть, смысл высказывания, уметь уловить детали, нюансы, уметь фиксировать чужую точку зрения адекватно.

4. “Искусство аргументации”. Разнообразность, корректность в выборе доказательств, умение предложить контраргументы, умение выводить следствия из своих утверждений, замечать противоречия в высказанных суждениях, выявлять отсутствие логических связей между утверждениями, выстраивать логику, не подменять тему, искать истину, осознавая, что всё по-настоящему новое весьма хрупко, а потому требует особого внимания. Строгое следование в процессе дискуссии запрету на суждения и реплики типа: “вы на ложном пути...”, “замечательно, но...”, “нас не поймут...”, “что в этом нового?” В терминах

теории аргументации - это типичная ошибка “подмены тезиса” (Ивин А.А. Основы теории аргументации. - М. Гуманит. изд. центр “Владос”, 1997).

5. Следующий вид искусства можно назвать искусством только условно, поскольку скорее это имеет отношение к знаниям о предмете диалога. Информированность в той области, по которой ведется обмен мнениями, является необходимым условием информационного взаимодействия. К диалогу следует готовиться, от этого зависит его продуктивность. Поверхностные суждения, неглубокие формальные знания участников, как правило, становятся препятствием к возникновению диалога.

6. “Искусство создания творческой атмосферы”. Оно связано прежде всего с эмпатией участников, то есть способностью к сопереживанию, пониманию чувств и состояния другого человека, ответному выражению своего понимания. Во многом это достигается на основе владения невербальными средствами общения. Жест, мимика, располагающие к открытому и доброжелательному взаимодействию. Поощрение к высказыванию с помощью покачивания головой, короткие, поддерживающие реплики “да-да”, развернутость к собеседнику, поза заинтересованности, открытости. Проявление согласия и несогласия в мягкой, не агрессивной форме.

7. “Искусство компромисса”. Умение найти взаимоприемлемые варианты для сторон, придерживающихся противоположных позиций. Основным свойством необходимым для этого является гибкость, что не исключает определенности и ясности точек зрения участников диалога. Гибкость выражается не столько в уступчивости, сколько в поисках точек соприкосновения, совпадения взглядов. Определенная жесткость необходима только на этапе выявления существа обсуждаемой проблемы. В деталях же, частностях, в личных моментах, субъективных симпатиях и антипатиях необходимо проявлять терпимость и уступчивость. Этот баланс позволяет участникам диалога выработать

новый смысл, расширить собственный взгляд на проблему, не поступаясь своим достоинством.

С первых шагов обучения в педагогическом колледже автором исследования велись записи дневникового характера по всем мастерским, в которых участвовали стажеры училища, а также по мастерским двух международных семинаров, где наряду с петербургскими учителями были и французские коллеги. Кроме этого была изучена педагогическая литература, связанная с проблемой организации учебного диалога. При этом, поскольку преподаватели нашего училища владеют различными формами диалогового взаимодействия, знакомство было не только теоретическим: и работа по системе КСО, и работа в жанре проблемной лекции, лекции-дискуссии были освоены практически, довелось побывать и на уроках-исследованиях.

Сопоставление собственных ощущений, результатов работы в этих формах, а также опросы однокурсников, привели к выводу, что наиболее эффективной формой, позволяющей развиться навыкам взаимодействия в диалоге, является мастерская. В силу таких важных для мастерской моментов как социализация, рефлексия и индивидуально-личностная направленность, именно эта форма является комплексной, представляющей диалог наиболее полно и многогранно. Участник мастерской овладевает всем спектром правил и навыков диалогового взаимодействия. Мастерская способствует возникновению потребности рефлексивного диалога, так как на всех этапах работы обращает участников к самим себе, ставит их в позицию выбора и самооценки.

Анализ алгоритмов различных мастерских, как прожитых лично, так и описанных в литературе, убеждает, что каждый из этапов мастерской и их последовательность есть ничто иное как смена формы или содержания диалога: от диалога с самим собой - к межличностному, от

межличностного - к диалогу с собой, но уже на другом уровне понимания проблемы.

Практические личные результаты участия в мастерских и исследования, проведенного в течение двух лет (всего обучение в колледже шло три года), были сведены в таблицу, представленную ниже.

Итог саморазвития, самосовершенствования автора исследования, фиксация положительной динамики по освоению им навыков работы в диалоге (по материалам саморефлексии)

Виды искусств для ведения диалога	Состояния и навыки работы в диалоге до участия в мастерских	Состояния и навыки работы в диалоге после двух лет участия в мастерских
1. Искусство владения словом	Постоянный страх ответа, паника, казалось, что если не поймут - обязательно неверно оценят и высмеют. Говорить не хотелось, так как была не уверена в способности донести свою мысль. Часто путалась в мыслях. Через некоторое время не могла воспроизвести смысл собственного выступления.	Теперь, прежде чем высказаться, думаю. Важным стало не просто выкрикнуть что-то, а донести мысль до других. Продумываю логику выступления. Пропал страх ответа, знаю что поймут. Свое мнение анализирую, проживаю, потому остается в памяти надолго.
2. Искусство порождать, формулировать и задавать вопросы.	Чужая точка зрения не принималась, поэтому вопросы задавала иронические, не по существу. Чаще чужое мнение не интересовало, поэтому необходимость вопросов отпадала - не нужны были ответы.	Вопросы пытаюсь формулировать логично, по существу. Нацелены вопросы не на оценку другого человека, а на более глубокое понимание чужой точки зрения. Ответы очень важны, так как откладываются в памяти и помогают сформулировать свое мнение более полно и четко.
3. Искусство слышать и слушать.	При появлении противоположной точки зрения, не дослушав, перебивала, очень авторитарно и даже агрессивно высказывала свое мнение, которое представлялось единственно верным. Быстро, как казалось, понимала суть	Дослушиваю обязательно до конца, пытаюсь понять суть высказывания, соотношу со своим собственным мнением, и только после этого предъявляю свое, часто дополненное чужими аргументами. Чужое мнение не только воспринимается, но и принимается, становится

	чужой позиции, но не могла адекватно ее воспроизвести. Не пыталась находить общее с другими позициями, не обращала внимания на детали и нюансы позиции. Раздавала быстрые оценки другим мнениям.	частью моего взгляда на проблему. Под воздействием чужого мнения формулируется свое, более полное и глубокое.
4. Искусство выстраивания собственной аргументации.	Аргументация собственной позиции сводилась к многократному повторению по существу одного своего аргумента и критике чужого мнения.	Своей целью ставлю не доказательство во что бы то ни стало состоятельности только моего мнения, а возможность донести свою мысль до других, быть понятой. Тщательно отбираю факты и иллюстрации своих доводов.
5. Знание предмета диалога.	Довольствовалась тем запасом информации, которое имела изначально. Суждения строила на основе здравого смысла, не беспокоилась о научном подтверждении фактов, использовала бытовой язык.	Дополнительная работа со справочной литературой после мастерской, возникновение и утоление "информационного голода", самостоятельное изучение дополнительного материала по теме. Работа с итоговым материалом мастерской - текстом: редакция, совершенствование; диалог с собой.
6. Искусство создания творческой атмосферы, эмпатия, владение невербальными средствами общения.	Не проявляла интереса к состоянию и самочувствию других участников мастерской. В собственных движениях и позе ощущала напряжение, скованность и неловкость. Не задумывалась над реакцией собеседника, просто обижалась.	Самой стало почти легко предъявляться в пластике, часто язык жеста кажется даже продуктивнее слов. При объяснении своей позиции не стесняюсь использовать жесты.
7. Искусство компромисса.	Если люди в группе по каким-то причинам были несимпатичны, чем-то не устраивали, то настроение портилось, "выпадала" из мастерской. Ко многим относилась иронично, не скрывая своего отношения.	Стали интересны все. Даже если человек не нравится, стараюсь понять причины, увидеть плюсы. Иногда пытаюсь абстрагироваться, сосредоточиться, чтобы не нарушить атмосферу мастерской и не вывести из работы другого человека. Пытаюсь найти не только различия в видении проблемы, но и сходства, не увиденные с первого взгляда.

Для выявления соответствия результатов самонаблюдения действительности мы обратились к студентке параллельной группы Золотовой Е.В., которая знала автора до поступления в колледж, участвовала также в работе стажерской группы и, как казалось, была вполне способна проанализировать развитие навыков работы в диалоге, а значит, решили мы, может выступить в роли своеобразного эксперта полученных результатов.

В целом, результаты ее анализа и осуществленного автором самонаблюдения совпали, но Золотова Е.В. сделала несколько важных замечаний, дополняющих картину движения автора исследования в освоении навыков диалога. В частности, она отметила, что автор не всегда заинтересован в ответах другого человека. В том случае, когда ответ на вопрос очевиден, он перестает быть интересным и нужным. В том случае, когда вопрос задается по существу, когда он направлен на более глубокое понимание позиции человека, и ответ его, что называется, “не просчитывается” сразу, такой ответ актуален. Также эксперт заметила, что чужая позиция принимается автором в двух из трех случаев. Точку зрения другого выслушивается, но всегда, к сожалению, невербально автор обнаруживает свое отношение к высказываемым идеям. Иногда это отношение даже не требует комментариев, поскольку бывает выражено слишком однозначно. Эксперт полностью подтвердила тезис о легкости предъявления автора не только в слове, но и в пластике.

Таким образом, можно сделать еще один вывод: успешное решение задачи формирования навыков диалогового взаимодействия у студентов возможно и эффективно при условии систематического проведения мастерских, не исключая при этом и других названных форм, на протяжении всего времени обучения в колледже. Правда, при этом понадобится еще одно очень важное условие: необходимо, чтобы сам участник мастерской ощущал потребность и интерес в диалоге, был интеллектуально и эмоционально достаточно развит для осуществления

работы с самим собой, готов рефлексировать и самосовершенствоваться.

Комментарий руководителя исследования.

Проведенное исследование подтвердило правильность позиции преподавателей - участников проблемной группы ВПУ(к)№2 о целесообразности знакомства студентов колледжа с технологией мастерских не только в практическом отношении как участников в учебном процессе, но и в методическом и методологическом аспектах в рамках постоянно действующего на базе училища семинара, рассматривающего альтернативные технологии, методики, школы. Наибольший интерес в работе представляет развернутый рефлексивный анализ автором прожитых мастерских с последовательным движением в этом анализе от этапа к этапу, попытка выявить внутренние механизмы, причины и условия многоуровневого взаимодействия участников мастерской. Владение навыками рефлексии за участников действия и саморефлексии говорит о достаточно высоком уровне сформированности аналитических умений. Итоговая таблица говорит не только о смелости и самокритичности автора, но и о сформированности мотива к самопостижению, самовоспитанию, саморазвитию. Это является еще одним аргументом в пользу эффективности использования технологии мастерских при профессиональной подготовке педагогов.

Ж.О.Андреева

Диалоги на фоне Пушкина

По данным ЮНЕСКО наша молодежь в считанные годы переместилась по своему интеллектуальному уровню с третьего места на семидесятое.

Общая газета №26, 1999.

Беспокойство, вызванное нынешним упадком культуры и уровня образования в нашей стране, стало уже общим местом, почти штампом. Об этом говорят ученые, деятели искусства, публицисты и даже простые обыватели. Однако, почти не слышно конструктивных предложений по изменению ситуации сползания нации к полному невежеству.

Бесспорно, в каждом учебном заведении есть люди, ежедневно решающие не просто конкретную учебную задачу, а работающие на глобальные смыслы, осуществляющие собственную индивидуальную программу спасения культуры. Правда, в этом случае, точнее говорить не о спасении, а о сотворении своего культурного пространства.

Однако, по данным социологов, несмотря на множество инноваций, появившихся в образовательных учреждениях, почему-то уровень школьного образования не повысился.

Особенно очевидно это во время вступительных экзаменов, в частности, в наш педагогический колледж.

Во время собеседования абитуриенты на вопрос о любимом поэте, писателе чаще всего называют А.С.Пушкина. Но неизменно просьба почитать наизусть что-то из “любимого” или назвать произведения повергает юношей и девушек в глубокое смущение: список произведений, как правило, ограничивается “Евгением Онегиным” и 2-3 стихотворениями, а чтение наизусть исключается вовсе. Такое положение несколько удивляет, ведь в выпускных документах редко встретишь по литературе отметку ниже “4”.

Пять лет назад мы впервые провели диагностическую работу в группах нового набора. Нашей целью было прояснение истинного положения дел с уровнем общей осведомленности по центральной фигуре русской классической литературы у будущих учителей начальной школы. Студентам предлагалось развернуто ответить на вопрос: “Что я знаю об А.С.Пушкине?”. Теперь этот опрос непременно осуществляется в первый месяц учебы в колледже.

Все ответы одной учебной группы нынешнего года мы **без исправлений разнообразных и многочисленных ошибок** свели в единый текст. Подчеркнутые и выделенные жирным шрифтом факты биографии поэта указывают все участники опроса; то, что выделено только жирным шрифтом указывается часто, остальные сведения приводятся редко или упоминаются единично.

Вот что получилось.

Пушкин – это великий русский поэт. Его прадед был африканцем, то есть негром и верным слугой нашего царя Петра I. Пушкин был третьим ребенком в семье. Мать его не любила. Говорила, что он своей манерой грызть ногти и обезьяньими гримасами сводит ее с ума.

Когда был Саша маленьким с курчавой головой... (Кажется это был Ленин маленький с курчавой головой), у Саши волосы были черные, а глаза голубые. Еще Саша был толстым неповоротливым и ленивым. Когда приходили гости он норовил залезть под стол и слушать, о чем говорят дядя Жуковский и дядя Василий (тоже поэт), играя в карты.

Они его не прогоняли, потому что говорили на французском языке, думали, что ребенок не поймет. Но Саша все понял и тоже начал говорить по-французски, а по-русски потом научился у няни Арины Родионовны. **И сказки свои он потом благодаря ей написал.**

Однажды Василий Жуковский увидел Сашу под столом и говорит: “Гений растет, будущая надежда России”. Так и повелось.

Потом Сашу повезли учиться в Царское село, в лицей (или гимназию?), поближе к царю. Там его называли “француз” и “обезьяна”, потому что он уже похудел и стал очень вертлявым забиякой.

Учился он так себе, по математике имел “0”, но стал писать много стихов. И однажды прежде чем умереть, Державин приехал на экзамен в лицей (или гимназию?) и похвалил Пушкина: “Новый Гоголь

родился!” (ой, кажется это кто-то про кого-то другого сказал). А Державин “в гроб сходя благословил”.

У Пушкина было много друзей, лучший друг – Дельвиг. Но это сначала, а потом его друзьями стали декабристы, лучшие люди своего времени. Дельвига он просто любил, но тот был очень ленив, лежал на диване и сочинял стихи. Стихи сочинять Пушкин и сам умел, а вот тайного общества, как у декабристов у него не было, а те его туда не брали – знали, что он очень вспыльчивый и берегли (ведь надежда России!).

Но **Пушкин был очень свободолюбивый** и написал стихи, которые рассердили царя. И после восстания декабристов Пушкина сослали на юг. Там он служил в армии и участвовал в боевых действиях на Кавказе. Потом он вернулся в Петербург, где встретился с Анной Керн (два раза), влюбился и посвятил ей стихи “Я помню чудное мгновенье”.

Вообще он был влюбчивым. Очень любил осень и другие времена года. Природа оказывала большое влияние на его творчество. Например, зимой вьюга “То как зверь она завоет, то заплачет как дитя”. Он любил писать стихи в плохую погоду. Еще **он любил няню и свою Родину**. Любил Петербург. А потом любил свою жену Наташу.

Умер он на дуэли, защищая честь жены от руки Дантеса. Его ранили в живот, а медицина не умела лечить такие раны. **Он умер на Мойке 12**, как невольник чести.

Мы любим сказки Пушкина с детства, потому что его язык доступен, понятен и еще потому, что он больше писал не для себя и о себе, а о жизни для нас читателей.

Как видите, Пушкина “прошли”, да здоровствует Пушкин!

Мы не будем анализировать причины такого результата. Наша задача - найти пути выведения наших студентов на иной уровень. Знание сущности предмета, а не формальных внешних его сторон,

должно стать потребностью учащегося. Возраст 15-17 лет – период интенсивного самопознания – необычайно удачно совпадает с началом обучения в колледже. Мы считаем необходимым использовать потенциал уроков литературы, психологии, этики для поворота подростка к самому себе. Наша цель “...не “заставить” задуматься о том, кто же ты есть, как у нас часто говорят, – не надо заставлять, а привести человека к себе самому, показать ему ценность его собственной внутренней жизни” (С. Соловейчик).

Без этого внимания к собственной внутренней жизни, без осознания ее ценности, на наш взгляд, невозможно пробудить интереса и к внутренней жизни кого-то другого, будь то А.Пушкин, Ф. Достоевский, Л. Толстой или соседка по парте.

Чем более разработан собственный мир, тем выше требования к другому, тем избирательнее человек в поисках собеседника, тем вернее он придет к лучшим из них - поэтам и мыслителям прошлого и настоящего, то есть впишется в культурный контекст.

Для достижения этой цели основным способом взаимодействия учитель - ученик, ученик - ученик, ученик- учебный материал должен стать диалог. На наш взгляд, именно мастерская является формой организации многоуровневого, разнообразного по форме и содержанию диалога.

Уже четыре года мы проводим со студентами мастерскую “На фоне Пушкина”. Она много раз предъявлялась на курсах по инновационным технологиям с участием учителей разных предметов. Неоднократно проводилась в смешанных аудиториях, где участниками были и студенты, и преподаватели. Мастерская всегда вызывала живую реакцию, находились сторонники и противники, равнодушных не было.

Посмотрим на мастерскую “На фоне Пушкина” с позиций организации диалога.

Первое задание, индуктор обращает нас сразу к самим себе, к своему восприятию поэта. Оно дается кратко и жестко, без комментариев: “Нарисуйте Пушкина”.

Это задание, как правило, вызывает в аудитории почти “электрический разряд”. Так начинается мастерская. По сути это уже запуск внутриличностного диалога для каждого участника:

То есть как нарисовать? Портрет? А если я не умею вообще рисовать? Пушкин! Мыслимо ли его рисовать? Кошунство какое-то. Может быть не рисовать? Ослушаться? Нет... А может быть имеется в виду просто мое представление, образ, символ Пушкина? Перо? Крылатка? Скамья Онегина? Пистолет? Банально. Есть его автопортреты, ..их везде копируют - профиль. Нет, не получится, будет пародия ... Может быть его росчерк на листе? Нет, не понятно, почему на пустом листе подпись, ... а если просто чистый лист повесить: загадочно, как все у Пушкина, каждый может читать своего Пушкина. Поймут?... и т.д.

Мы наблюдаем путь: от мгновенного желания отказаться выполнять задание до очень интересного варианта его реализации (от чистого листа - до чистого листа, но явленного миру).

Это этап актуализации стереотипа отношения к классику, вытаскивание наружу собственных штампов и сопротивление им, это рефлексия над тем, что общеизвестно и желание сделать нечто иное, вырваться из замкнутого круга первичных и усвоенных представлений. Результат этого диалога на внешнем уровне - выход на символический ряд. Результат на внутреннем уровне - установка на творчество.

Что является двигателем данного диалога?

- * Раздражающая дерзость задачи.
- * Высокая степень неопределенности поставленной задачи.
- * Неясность цели и дальнейших шагов, т.е. интрига.
- * Неуверенность автора в себе, своих художественных (рисование) способностях.

- * Некоторые знания и представления о Пушкине.
- * Знание его автопортретов.
- * Желание быть оригинальным, уйти от стандартов, но быть понятым.

Однако были и другие результаты. Мы попытались восстановить и иные стратегии мышления.

Нарисовать Пушкина? Нет ничего проще! Я много раз обводила этот профиль на школьный тетрадках, набила руку. Раз - два - и все готово. Немножко нос удлинила, ну да ничего. Я же не художник... Что-то больно просто... Может быть что-то другое имелось в виду? Вот краски, может быть надо было в красках? Все еще рисуют, а я уже сижу... и т.д.

Диалога по существу темы не получилось, т.к. задание было понято буквально и очень прямолинейно. Не задумываясь о сути задачи и не допуская сомнений, участник мастерской упростил процесс и обеднил результат, сведя все к воспроизведению штампа. Результат на внешнем уровне - довольно четко выполненная репродукция профиля Пушкина с его автопортрета. Результат на внутреннем уровне: удовлетворение от быстро и “качественно” выполненного задания при минимуме интеллектуальных, эмоциональных и физических затрат. Обратите внимание, нет никаких вопросов. “Человек, который слишком бережет свой покой, не задает лишних вопросов” (С.Соловейчик). Возникло только беспокойство от сравнения собственного “быстрого” результата и длящегося процесса работы других участников.

Еще одна стратегия мышления при выполнении задания.

Нарисовать Пушкина? Может быть лицеистом? На фоне царскосельского пруда, где-то видела такой рисунок, под ивой - курчавый мальчик в мечтательной позе. А может воспроизвести его рисунок к “Онегину” на набережной Невы? А если, в кругу его героев? Нет это уже будет дедушка Крылов какой-то! А если просто книга, а на обложке его имя? И свеча? Жаль, что я не Надя Рушева, у нее есть

разный Пушкин... А если сделать как у Хармса - анекдоты про Пушкина, такие комиксы... Не хватает времени придумать. Если бы было время, можно бы было сделать антипамятник Пушкину... Надо нарисовать исчезающего Пушкина, от которого - только след да свет. Никто ничего не поймет?... Какой след, а как сделать свет?

Этот способ поиска можно назвать ассоциативным. Имя Пушкина вызывает очень много различных воспоминаний у автора “Следа”. Благодаря своей эрудиции и в области иконографии Пушкина участница мастерской вступает в краткий диалог с авторами уже известных графических изображений поэта и стремится к синтезу, но только лишь как к этапу на пути создания своего варианта - антипамятника. Дискомфорт, возникающий от ограничения времени на выполнение такого сложного задания, становится не препятствием к его осуществлению, а стимулом к поиску наиболее лаконичной и простой для выполнения формы. Ориентация на то, что этот рисунок будут видеть другие люди, налагает ответственность; необходимость быть понятой является еще одним стимулом к поиску. Предполагаемый диалог с будущим зрителем делает более интенсивным и диалог с самим собой.

Что является двигателем последнего диалога?

- * Явный интерес, знание творчества и биографии поэта.
- * Высокая степень креативности.
- * Общая эрудиция.
- * Экстремальные условия выполнения задания (ограничено время 10 мин.)
- * Желание разгадать дальнейшие шаги (вероятность предъявления и его результата)
- * Сознание ответственности.

Если обобщить механизмы возникновения диалога во всех трех стратегиях, т.е. у разных участников мастерской, то можно прийти к выводу, что наиболее важными “пусковыми” механизмами являются:

- * неожиданность и оригинальность задания;
- * неопределенность его формулировки (отсутствие каких-либо ограничений и дополнительных указаний по поводу того, что должно);
- * ограничение времени на выполнение задания;
- * индивидуальная ориентация и выполнение задания всеми участниками мастерской, включая мастера.

Социализация. Слово социализация имеет два значения: с одной стороны это представление себя или результата своего труда миру, т.е. процесс объединения себя со всеми. С другой стороны, это результат, который выражается в принятии человеком мира и человека в мире, его окружающем. Если говорить об отдельном этапе мастерской - этапе предъявления своего труда, своего результата, то социализация - это межличностный диалог, а чаще даже полилог.

Рассмотрим этот шаг в мастерской. Участникам предлагается вывесить работы. Все приглашаются на вернисаж. Теперь задача каждого - отозваться на несколько, наиболее заинтересовавших рисунков.

Что значит отозваться, при условии, что ты только что актуализировал собственное видение, понимание, отношение к поэту и выразил это, как мог? Значит, теперь от участника требуется войти в диалог с другими авторами рисунков, попытаться понять замысел другого человека и оставить след на листе бумаги в виде записи, своего названия, или краткого размышления.

Пример возникшего внутреннего диалога, при взгляде на рисунки партнеров по мастерской:

Вот изображена радуга.

Очень абстрактно... Это многоцветный Пушкин... Может быть, радуга связана с Пушкиным тем, что - это радость, это праздник, в Пушкине тоже есть этот оптимизм, это торжество красоты и гармонии... Радуга - это совершенство природы, как и Пушкин...

Пушкин - белый цвет для ленивых, для вдумчивых и настойчивых читателей - раскрывается весь радужный спектр его мира.

Что изобразили и что увидели в рисунках участники? Как они выразили это в слове?

Пушкин на собственном юбилее

Пушкин думает, чтобы еще придумать

Пушкин влюблен и задет отказом

Пирующий студент

Угрюм и даже зол

Холост

Пушкин мечтает о барышне

Острый, как летящее копье

Пушкин после зубного врача

Он посинел от обиды

Когда счастлив и игрив

Еще не проснулся

На плахе голову сложу, но эпиграмму напишу

Уже не молод

Пушкин после парикмахерской...

Имея возможность увидеть работы других авторов, участники неминуемо начинают сравнивать их со своей, а значит опять возвращаются к диалогу с самим собой:

почему я не понял, что поняли и изобразили другие? Как я выгляжу на фоне других? Почему меня не поняли или поняли не так, как я этого хотел? Чему я могу научиться? Что удивило? Обидело, раздосадовало...? Что мне теперь делать? и т.п.

Этот диалог подталкивает к дальнейшим действиям, к самокоррекции, часто возникает желание заполнить пустоты, обнаружившиеся благодаря социализации, или ответить на возникшие в ее ходе вопросы.

Вот тут самое время для начала самостоятельной работы с текстом. Участникам предлагается очень большое количество текстов пушкинской эпохи: его письма, выдержки из его дневников, воспоминаний современников поэта. Задача усложняется тем, что текст необходимо соотнести с каким-то из рисунков. Уловить связь между возникшими здесь и сейчас трактовками поэта и “документами эпохи”.

На этом этапе возникает еще один вид диалога - диалог с текстом. О чем этот диалог? В рисунках выразилось наше представление и отношение к Пушкину и его творчеству. Совпадем ли мы с его друзьями и знакомыми? А с ним самим?

Вот сердитое письмо А.С.Пушкина к “жонке”, есть ли этот образ недовольного, раздосадованного Пушкина в наших рисунках? Нет? Не знали или не хотели этого замечать? Нам легче изобразить этого миленького, веселенького Пушкина или Пушкина величественно-монументального классика. А письмо младшему брату с уймой предостережений? Этот желчный и холодный ум, он нашел воплощение в наших рисунках? А как по грибы барин-Пушкин ходит - это кто-нибудь из нас изобразил? И т.д. и т.п.

Почему даже те, кто действительно могут похвастаться глубоким знанием творчества и жизни поэта, утверждают потом, что некоторые тексты видят как впервые? Предполагаем, - это результат сложного диалога с текстом, необходимость соотнести его с нашим нынешним смыслом. И, даже если мы воспроизвели в рисунке бытующие на сей день мифологемы Пушкина, текст XIX века разрушает эти клише и расширяет рамки наших представлений. Налицо взаимовлияние: текста – на наши рисунки (карточки с текстами прикрепляются рядом с рисунком, резонирующим с ним), и таким образом им придаются дополнительные смыслы, доказательства их состоятельности, их права на существование. Но и рисунки влияют на текст, ибо он перестает быть “сухим опавшим листом”, он оживает и обретает аромат, он готов к новой, нашей жизни; наше собственное дыхание, или задыхание, или

придыхание, наполняет текст прошлого века сегодняшним ритмом, сегодняшней краской и чертой.

Результатом такого диалога будет и есть иной диалог уже за пределами мастерской, потому что то, что произвело впечатление, но не сумело насытить чувства и интеллект (в силу краткости), непременно должно иметь продолжение. Об этом почти всегда говорят на промежуточной рефлексии:

- материалов так много, я не успел (а) прочесть и пятой части, хочется познакомиться со всем предложенным.

Да, мы сознательно создаем избыточность материала, этим вызывается ощущение неисчерпаемости темы, провоцируется дальнейший, самостоятельный поиск.

Кроме этого, и сам отобранный материал строго подчинен главному критерию: в выдержках должны сталкиваться различные точки зрения на поэта, проявляться максимально широко его отношение к людям и отношение к нему современников. Крайние, противоположные суждения недостаточны, необходимы более тонкие, отличающиеся нюансами характеристики. Следует обратить внимание на не самые популярные, не часто цитируемые письма Пушкина. Хорошо бы выстроить диалог текстов, то есть подать отдельный факт с разных точек зрения: что об этом сказал поэт, как восприняли друзья, ближайшее окружение, что звучало из уст недоброжелателей или людей посторонних, что и как преобразилось в подаче этого факта в слухах и легендах.

Работа вокруг рисунков завершается следующим образом. Каждый автор возвращается к своему “произведению” и читает отзывы и тексты, которыми “оброс” его Пушкин. Можно вступить в полемику, если трактовка работы слишком далека от задуманного, или поблагодарить того, кто точно “прочел” рисунок. Вот что важно и интересно: во всех аудиториях срабатывает один эффект: богатство трактовок другими значительно превышает замысел автора. Как правило, на рефлексии

говорят о том, что участник и не предполагал(а), что его неумелый, невнятный рисунок мог породить столь разнообразные и глубокие идеи. Результат этапа социализации - расширение собственного смыслового поля представлений не только о Пушкине, но и об окружающих людях и, что еще важнее, о себе самом.

На следующем этапе мастерской предлагается познакомиться с рисунками Резо Габриадзе. Так представляется еще один взгляд на поэта из нашего времени.

- Посмотрите рисунки грузинского художника Резо Габриадзе, – говорит мастер.

Что происходит в аудитории?

- *Что это значит посмотреть?*

- *зачем?*

- *что от меня потребуют потом?*

Эти вопросы - пока диалог с мастером, попытка разгадать его замысел и тем снизить уровень дискомфорта от неопределенности задания. Но уже в следующую минуту забывается беспокойство о тайных планах организатора, потому что предложенная графика грузинского художника мгновенно вызывает ассоциации и порождает недоумение, иногда раздражение, часто восторг.

- *Что все это значит? Это кляксы какие-то!*

- *Это очень похоже на самого Пушкина, то есть его наброски на полях рукописей.*

- *Что значит этот фрагмент? Разве при Пушкине были фотоаппараты?*

- *А может быть это иллюстрации к анекдотам Хармса?*

Все это стремительно возникает в сознании, но рядом кто-то из участников не выдерживает напряжения, и слышен возмущенный возглас:

- *Чушь какая-то!*

Этот эмоциональный взрыв вызывает новый поток мыслей. Теперь диалог ведется не только с художником, но и с его непримиримым комментатором:

- Нет, вовсе не чушь, а удивительная смелость и свобода.

- Точное попадание в стиль поэта, это похоже на автошаржи Пушкина.

- Где-то я уже это видела? Ну да - выставка Р.Габриадзе – “Пушкин – бабочка”. Но кроме графики, там еще были скульптурные миниатюры.

- А разве Пушкин был в Испании? Нам говорили, что он дальше Грузии и не бывал, первый “невыездной”.

Последний вопрос прозвучал вслух. Это еще один прорыв из внутреннего диалога во внешний. Кто и когда ответит на него? Мастер с ответом не спешит, это его стратегия. Надо, чтобы возникший вопрос вырос до информационного запроса, для этого он должен стать мучительным, навязчивым. Только такой вопрос подтолкнет к дальнейшим размышлениям и самостоятельному поиску ответа.

Почему наш выбор остановился именно на рисунках этого художника? Надо сказать, что в процессе становления мастерской пробовались и другие варианты, например, Пушкинские автопортреты. От них пришлось отказаться, так как они скорее сковывали воображение: участники мастерской пытались припоминать, что когда-либо слышали, читали об этих пометах на полях рукописей. Пробовались рисунки Нади Рушевой. Как правило, в аудитории возникало умиление и желание трактовать и копировать художницу. Для нас же важно было использовать парадоксальность рисунков Р. Габриадзе для дальнейшего броска, явить пример творческой дерзости и одновременно соответствия Пушкинской стилистике.

На следующем шаге мастер усиливает интенсивность диалога с художником новой задачей.

- Развивая идеи и образы Резо Габриадзе, или отталкиваясь от них, сочините маленький рассказ, анекдот, байку о Пушкине. Начать можно со слов: “Однажды Пушкин...” или каких-то иных.

В стане “знатоков”, пушкинистов - консерваторов это задание вызывает обычно вторую волну негодования, более слабую, нежели вначале (рисунок), но все же заметную.

- *Это что, в стиле Абрама Терца, “Прогулки с Пушкиным?”* (с интонацией пренебрежительного возмущения).

- *Я что-то не поняла, надо написать рассказ по картинкам?!* (с интонацией насмешливого недовольства);

- *Надеюсь, я могу эти рассказы взять у Пушкина, из предлагавшихся текстов или по памяти?* (интонация снисходительности);

- *А зачем вообще что-то сочинять про Пушкина, лучше взять и почитать его самого или хорошую книгу о нем, например, Вересаева* (интонация поучения, назидания, собственной правоты).

Эта реакция некоторой части преподавательской аудитории как правило специалистов-словесников, обычная самозащита – посмели посягнуть на их святыни.

Поясню истоки своей иронии по поводу “пушкинистов”. Их вечный праведный гнев, их охранительный пыл, их присвоение единоличного владения Пушкиным и охрана от любых “посягательств” осмеяны самими поэтами. Первым можно назвать стихотворение М. Цветаевой: “Бич жандармов бог студентов...!”

Ох, брадатые авгуры!

Задал, задал бы вам бал

Тот, кто царскую цензуру

Только с душой рифмовал ... (“Стихи к Пушкину”)

Стихотворение к соседу-литературоведу Б.Ахмадулиной: “...ведь перед тем, как мною ведать, вам следует меня убить”.

В связи с этим уместно вспомнить запись Г. Козинцева из его рабочих тетрадей:

“ Так часто слышишь по поводу шекспировских постановок пустые слова: “правильно”, “ошибочно”. Трагедии Шекспира можно только продолжить во времени, уже в твоём времени. Вернуть их ко времени написания мы бессильны. За “правильное” нередко сходит привычное, известное, то, что уже сказано, – устоявшийся штамп прошлой эпохи. Шекспир сам наглядно учил, как работать: превращать старые пьесы – в жизненные трагедии; легенды – в события истории.” Это утверждение справедливо по отношению к любому классическому произведению, любому автору.

Размышление над этими и многими другими строками убедили в простой истине: поэт не может быть чьей-то “вотчиной”, а именно на это претендуют “знатоки жизни и творчества Пушкина”. Необходимо подчеркнуть: ирония мастера может быть выражена только в содержании задания, но никак не впрямую. Наша задача - не провоцировать открытый спор между участниками мастерской, а побудить их к внутреннему диалогу, без которого нет и не может быть внутреннего движения, развития.

Однако, вольные пловцы, вышедшие на необъятный морской простор фантазии, принимают вызов и теперь, вооруженные предыдущим опытом творчества, пушкинскими текстами и рисунками художника, смело и радостно принимаются сочинять озорные сюжеты о Пушкине. Слышатся такие высказывания и предложения:

- *А если я тоже нарисую свою историю?*
- *А можно не одну?*
- *А можно в стихах?*
- *А можно с кем-то объединиться?*
- *А можно перенести Пушкина в сегодня...*

Интонация: заинтересованности, энтузиазма, азарта и т.п.

Любопытно, что полярность отношения к этому заданию не мешает его выполнению, а увеличивает центробежное движение идей и чувств, умножая творческий потенциал участников мастерской. Необходимость преодоления препятствия, осознание собственной инертности повышает неудовлетворенность собой одной части аудитории, в то время как другая - стремительно достигает апогея творческой активности и свободы.

Именно в этот момент следует предложение мастера объединиться в группы по 4-5 человек. (Как правило это происходит произвольно) Сейчас неважно, что "история" не успела получить окончательного оформления в слове или графике, хорошо, что она эскизна. На этапе групповой генерации в малых группах каждый расскажет о своем замысле, после чего будет предложено составить один общий рассказ от группы.

Какие варианты работы групп возникают обычно?

Первый вариант: попытка увязать разные сюжеты, создать единую канву, например, ввести рассказчика, получается композиция "рассказ в рассказе".

Второй вариант: выбирается наиболее яркий сюжет и обрабатывается, редактируется всеми сообща, добавляются детали из других историй.

Третий вариант: выход совместными усилиями на сюжет, не прозвучавший ни у кого индивидуально, но появившийся в результате синтеза различных идей, неожиданная находка, групповой инсайт.

Четвертый вариант: остановка на чем-то сюжете (иногда действительно замечательном, отличающимся законченностью и целостностью).

Пятый вариант: выстраивание логической цепочки различных сюжетов, без изменений внутри каждого.

Как видим, все эти варианты требуют умения не только предъявить свой результат, но и договориться с другим автором и, может быть,

отказаться от своего во имя лучшего общего. Особенно ценно в этом диалоге умение чутко слушать и слышать другого, не упустить оригинальной детали или сколько-нибудь свежей мысли. В данном эпизоде мастерской востребована культура ведения диалога: такт, деликатность, умение выразить свое предпочтение одного сюжета другому, не задевая самолюбия автора своей резкой оценкой или просто невниманием. Согласитесь, мы остро реагируем на интонацию, мимику, жест, умолчание.

Многочисленные наблюдения за работой групп на этом этапе мастерской говорят о том, что “консерваторы” стихийно стараются объединиться с генераторами идей. Это объединение плодотворно, часто именно фундаментальность “знатоков” Пушкина делает смелые, но подчас абсолютно не связанные с поэтом выдумки более содержательными и остроумными, наполняя их тонкими смыслами.

Мы сознательно не приводим примеров текстов, созданных на мастерской, т.к. они имеют ценность самопознания, самоактуализации, но сочиненное здесь и сейчас носит характер эскиза, посылка к дальнейшей работе, размышлению, углублению и развитию идей, поиску аргументов, к оттачиванию формы.

Групповая социализация.

Созданные группами истории озвучиваются, а рисунки (такой вариант возможен) комментируются.

Как правило, к этому моменту острые углы неприятия последнего задания сглаживаются. Хотя, как показывает опыт, стойкие “хранители святынь” иногда “выпадают”, отказываясь от участия в этой части мастерской. Думаем, что объясняется это тем, что ирония, положенная в основу жанра байки, анекдота (в его первоначальном смысле) есть “Стрела независимости,”- по определению художника Луиса Ортега, - это весело, интересно”. Весело и интересно еще принимается, а вот “независимо” - требует от человека свободы и самостоятельности, в известной степени, отваги. Приходилось слышать признания опытных

учителей литературы, методистов, что на этой мастерской они обнаруживали в себе дефицит свободы, зашоренность. Но важно не только обнаружить нечто, но и обозначить направление дальнейшего поиска пути к “своему Пушкину”, своему Булгакову, Набокову и т.п. Для учащихся это особенно значимо.

-Пока - это все вокруг Пушкина, а где ж сам поэт, где его стихи? Дайте мне сборник в руки и оставьте в покое, оставьте нас наедине,- вот крик души одного из участников мастерской, преподавателя ВУЗа.

Эта претензия вызрела весьма своевременно, все предыдущие шаги расчистили путь к непосредственному диалогу с поэтом.

Но начнем издалека. Сначала предлагается подумать и вспомнить, о чем в последнее время вам хочется говорить с окружающими, с каким вопросом чаще всего обращаетесь к людям. Второй вопрос - это вопрос к самому себе. Третий вопрос, который хотелось бы адресовать именно Пушкину.

- А что, если я не мучаюсь никакими вопросами? Все пустое. Зачем “грузить” себя и других? Живи и радуйся.

- Это для прессы? Или можно будет оставить при себе? При себе? Ну тогда...

- Ничего не хочу! не хочу опять думать о том, что и так терзает ежечасно.

- У меня сто вопросов, и ни одного ответа...

- Кому это интересно - мои “проклятые” вопросы?

- Надо вопросы? Как говорят в Одессе, “их есть у меня”.

- Что спросить у Пушкина - то?

- Все чего-то пишут, а мне ничего на ум нейдет.

Приблизительно так начинается разговор с самим собой, предваряющий диалог с поэтом (не по мелочам же гения беспокоить).

Приходилось видеть, как этот диалог становился для некоторых мучительным. Резкое переключение с веселого и беспечного задания на погружение в сокровенное, интимное иногда вызывает стопор.

Напряжение, возникшее в результате диалога с самим собой подчас вызывает бурную эмоциональную вспышку (правда, это наблюдалось лишь во взрослых аудиториях), это делает дальнейшую работу со стихами максимально интенсивной.

Следующее задание для индивидуальной работы.

1. Используя прием “гадания” по книге (в данном случае по сборнику Пушкина), попытаться найти ответы на возникшие вопросы. Сделать выписки.

Существует другой вариант. На столах разложены карточки с цитатами из произведений Пушкина (более 100 карточек). Можно ходить, читать, выписывать себе на листок, все что понравится, что может удовлетворить, как ответы на заданные вопросы.

“Опять какой-то “неправильный” Пушкин”, - скажут поборники классики, но все-таки это возможность по-новому прочитать даже хорошо известный текст. “Стереть случайные черты”. Лишь однажды участница мастерской заявила на рефлексии, что ни одного ответа на свои вопросы не нашла. Как правило, все радуются и удивляются открытиям, сделанным в результате такого “необычного” прочтения пушкинских стихов. Что же сегодня востребовано читателями? Вот примеры ответов А.С.Пушкина на обращенные к нему вопросы участников мастерской:

.. Чти Бога ...

...не спорь с глупцом ...

... жить хочу, чтоб мыслить и страдать ...

... в глубоком знаньи жизни нет ...

...люди премудрые тихо живут ...

... красота порока

блестит и нравится до срока...

... ты сам свой высший суд ...

... чего мне ждать? Тоска! Тоска ...

... в истине блаженство находить ...
...предпочел бы я скорей
Бессмертию души моей
Бессмертие своих творений!
Ни музы, ни труды, ни радости досуга
Ничто не заменит единственного друга...
...Нет истины, где нет любви ...
...Тьмы низких истин мне дороже
Нас возвышающий обман...
...Какой я прежде был, таков и ныне я: беспечный, влюбчивый...
...Защити меня, Господи, от друзей, а с врагами я расправлюсь
сам...

По этим ответам нетрудно предположить вопросы заданные поэту, но в мастерской об этом никто и не спрашивает. О чем шла задушевная беседа или деловое интервью, можно будет рассказать в заключительном тексте или рисунке.

Итоговая работа, завершающая мастерскую - это создание индивидуального текста: “Сон о Пушкине”.

Жанр итогового текста продумывался с особой тщательностью. Можно было дать “Слово о ...”, “Мысль о ...”, “Прогулки с ...” и т.д. Нет! Сон! Сон прихотлив, часто фантастичен, иногда бессвязен и фрагментарен. Сон не приходит по заказу. Фрейд утверждал, что “...сновидения являются простыми и незамаскированными ”исполнениями желаний”.

Почему бы и не исполнить возникшее в мастерской желание?

- *Нарисую другого Пушкина, не только с головой, но и руками, с ногами и будет он дирижировать этими безликими “котелками”, “бакенбардами”, “тростями”.*

- *Продолжу рассказ о том, как барин грибы собирал, подставив себя вместо крестьянки.*

- *“Любовь есть сон”, - сказал Тютчев, а если поменять местами? Сон - есть любовь. Признаюсь ему в любви, как Татьяна и посмотрю, как добрый приятель Онегина будет выкручиваться ...*

- *Приглашу его к нам на урок “по Пушкину”...*

- *Я любовно соберу предметы, его вещи, они будут оживать.*

- *Хочу стать тенью Пушкина: куда он - туда и я, что он - то и я..*

- *Убью Дантеса...*

Сон о Пушкине - это возможность в свободной форме объединить все впечатления мастерской, выделить доминанту, наиболее значимое - новое, или то, что по-новому прозвучало, освободилось от “наростов”-стереотипов.

“Сон” органичен и подготовлен байками, историями, анекдотами и диалогом с поэтом.

Характерный итог работы в нашей мастерской отмечен свойствами, описанными Ф.Искандером: “Как ни разгадывай сон, который произвел на нас сильное впечатление, истинный смысл его уже в том, что он хотя на миг раздвинул перед нами пелену повседневности и дал почувствовать трагическую даль жизни. В этом его могучее освежающее предназначенье. Как бы ни был нелеп или запутан сюжет сна, подспудный смысл его никогда не мелочен, неосознанная или, чаще неразделенная любовь, коварство, страх, стыд, милосердие, жалость, предательство”(“Сандро из Чегема”).

Тексты озвучиваются или вывешиваются рядом с первой работой. Читая или слушая эти тексты, участник мастерской имеет возможность соотнести свой результат с результатом других, оценить свой текст по собственным критериям. Самооценка - это тоже диалог с самим собой, тема которого - путь, пройденный в мастерской, от “было” - к “стало”, от первой работы к последней, от просто “Я” до “Я на фоне Пушкина”.

Сон - это создание единого и неделимого на биографии, стихи, мнения - целостного образа. Пушкина? Нет. Себя? Нет. Скорее своего нового отношения к себе, к Пушкину, к Слову, к окружающим людям, к

жизни - “образ мира, в слове явленный”. Сон - это возникшая новая реальность, собственный новый мир. Это открытие часто так поражает автора, что он вынужден искать и мгновенно находит иную необычную для себя форму выражения.

- Удивительно, - признается участник, - даже не рифмовал, а здесь это само получилось.

На самом деле ничего удивительного. “Поэзия - самый стремительный, горячий, плодотворный образ мышления. И самый экономный. ... И самый неожиданный. Ведь мысль выступает в звуковой фонетической оболочке, разогрета стихотворным ритмом, перемешанным с человеческим дыханием... Поэзия - это наша память о том, какой бывает жизнь в лучшие свои минуты. Поэзия - аккумулятор счастья, сгусток энергии, ее накопитель.

А вы, стихи, дневные сны, в лучах...

Дрожите вы прекрасными в очах виденьями...”

А.Кушнер

Рефлексия - это выход из мастерской. Озвучивается то, с чем уходит человек после нескольких часов общения с собой, с текстом, с другими людьми, автором мастерской-мастером. Нас интересует эмоциональное состояние каждого. Какие достоинства предложенного материала, других участников, самого себя обнаружены в процессе работы? Какие перспективы видятся за пределами мастерской?

О чем чаще говорят участники данной мастерской?

- Раньше для меня Пушкин был просто поэт, писавший в разных жанрах, теперь понимаю, что дело не в жанрах - это он разный. Никто не смог его исчерпать, ни в воспоминаниях, ни в фантазиях.

- У Пушкина есть ответы на все вопросы, важно уметь точно поставить этот вопрос.

- У меня осталось светлое чувство, чувство легкости и радости.

- Кажется, только руку протяни и коснешься Пушкина. Такова аура.

- Как хорошо, что дома есть томик его стихов, и всегда можно заглянуть к нему “на огонек”.

- Такое ощущение, что с Пушкиным я встретила впервые.

- Пушкин был сказкой, ярким, веселым, а сейчас грусть и печаль, и как жаль, Боже! Как жаль ...

- На меня произвело впечатление многоточие на чистом листе, как последние секунды жизни Пушкина...

- У меня возник хаос! Мне казалось, я знаю Пушкина, все лежало по полочкам, а сейчас поняла, что знаю мало.

- Я хочу бродить по Пушкинскому Петербургу.

- Я приду домой и нарисую другого Пушкина.

- Я увидела, что так много людей любят его стихи...

- Думать по-настоящему оказалось трудно.

- Я обнаружила много интересных людей вокруг себя, которые думают не так как я, но о том же, это вселяет надежду, что я не одинока, еще есть люди, читающие стихи...

- Я понял, что можно говорить с Пушкиным как с равным, и у него есть, что сказать мне, а у меня есть, что спросить.

- Только теперь поняла, что раньше зря читала Пушкина, до него надо дорасти, я расту.

Как видим, рефлексия - это диалог с самим собой у всех на виду. И одновременно это полилог, фиксация общего смысла события.

Мастерская - путь который преодолевается каждым и совместными усилиями. Благодаря этому и возникает - общее эмоциональное, энергетическое и смысловое поле, которое всегда больше, глубже и сложнее, чем простая сумма этих полей каждого участника, в том числе и текста, и автора текста, и автора-мастера. Поэтому мы считаем мастерскую ведущей технологией обучения диалогу. “Святая наука -

расслышать друг друга”, - сказал Б.Окуджава. Мы пытаемся овладеть ею.

Рефлексия во взрослой аудитории имеет и второй этап - методического осмысления происшедшего. Здесь часто сталкиваются непримиримые точки зрения. Это самый сложный вид диалога. Профессионалы-литераторы нередко навязывают дискуссию, спор, желая непременно убедить других в правильности своего взгляда, отстаивать свою позицию. Но спор, как нам кажется, - это тупик. “Спор никого не убеждает, а разъединяет и озлобляет. Что молоток для гвоздей, то спор для мнений людей. Мнения, еще шаткие, после споров становятся так же твердо забиты в головы, как гвозди до шляпок” (по Ювеналу). Наша же задача - расширить, а не сузить рамки представлений о предмете, не подвести черту, а выстроить смысловое пространство. Поэтому слушаем, пытаемся понять исток и перспективу для развития любой точки зрения.

Самые распространенные высказывания таковы:

- Что здесь произошло, что образовалось? Во всем поверхностность, поощрение верхоглядства. Где глубокая работа с текстом поэта?

- Никакого открытия не произошло, одни штампы заменили другими штампами, одни мифы - другими.

- Мне хотелось говорить о Пушкине, который интереснее, чем мы, но это не было востребовано.

- Нельзя забывать о валеологическом аспекте, мастерская продолжалась 3 часа.

- Происходит самораскрытие и самореализация, иногда обнаруживается очень низкий культурный уровень, нужно ли такое самораскрытие?

- Мастерская реализует новые цели: соотношения своего внутреннего мира с другими мирами.

- Это прекрасная диагностика: здесь были учащиеся, уже “прошедшие программу средней школы”, Пушкина они “прошли” мимо, в чем откровенно признались.

- Был ли здесь Пушкин? Существует великий треугольник: Автор, Текст, Читатель. Если западает хоть одно звено, не состоится акт духовного единения. Текст нем без читателя, без его отзывчивости. Здесь необходимо не мертвое знание фактов, а самопознание. Здесь это и происходило через текст Пушкина, через мысль о Пушкине. Познание себя через Пушкина. Кто из нас заявляет право единоличного владения истинным Пушкиным?

- Произошел акт реанимации поэта после школьного анатомирования. Там мы все разбираем, да раскладываем по полочкам, а кто ж собирать будет?

-Пушкин - человек, и я - человек, он интересен мне в той мере, в которой я интересен сам себе и окружающим. Нам помогли найти ориентир: Я на фоне Пушкина, задана высокая планка. Соотнеси и расти.

- Была создана атмосфера работы с чувствами.

- Когда нет результата, говорят о творческом процессе, атмосфере и прочем необъяснимом. А если в процессе человек совершил “открытие” на уровне только личностного открытия, это ли искомый результат?

- Некое саморазвитие личности происходит, то есть нечто мистическое, но где индикатор, чем измерить, как зафиксировать этот результат?

- Разве мы говорим обычно о Пушкине так заинтересованно и так любя? Какой еще нужен результат ?!

- Чего мы хотим? Чтобы поэта читали, его будут читать.

В этом многоголосье мнений, суждений, оценок есть и высказывания автора мастерской и его сподвижников, поэтому не будем

комментировать, ограничимся кратким пояснением к внутренней схеме мастерской.

Хочется обратить внимание на то, что миф, как и стереотип, не отрицается нами вовсе, поскольку это есть становой хребет любого знания, несущая конструкция, делающая все знание устойчивым. Так ради чего мастерская!? Ведь все было! Все, кроме выбора, личного выбора именно моего поэта, а не внушенного кем-то, преподанного, выученного и сданного на оценку. Моего, то есть составленного, сочиненного мною, моей любовью и жизнью. Всё и затевалось ради самоопределения человека в культурном пространстве, для его саморазвития и самореализации. Но не менее важен и другой опыт, столь необходимый для учителей сегодняшних и будущих, опыт совершенствования межличностных отношений, формирование навыков создания и поддержки атмосферы доверительности и сотрудничества, опыта участия в диалоге как “со-бытии индивидуальных миров” (Чудновский В.Э.) Со-бытие как связь с миром духовным, освященным поиском правды, красоты и добра, работой души.

Партитура мастерской

Рисуем Пушкина (проявление мифа)

Читаем Пушкина (проверка мифа)

Думаем о Пушкине (прощание с мифом)

Думаем о себе (создание мифа)

Первый шаг - индуктор: «Нарисуйте Пушкина».

Дайте название своему рисунку, но не подписывайте, просто запомните его. Вывесите свою работу на стену.

Второй шаг - Просмотрите работы товарищей, попытайтесь понять и дать названия чужим рисункам, сделайте записи на листочках под рисунком.

Шаг третий: На столах разложены десятки коротких выдержек из писем, дневников поэта, воспоминания его современников.

Прочитайте их и, если увидите, что какие-то слова могут иллюстрировать или объяснять какой-то рисунок, возьмите карточку с текстом и повесьте рядом с тем рисунком, который вы решили иллюстрировать.

Шаг четвертый: Вернитесь к своим работам и посмотрите, чем «обросли» ваши рисунки? Что вам теперь захотелось сделать или сказать? («Промежуточная» рефлексия).

Шаг пятый: Вернемся из века прошлого в век нынешний. Посмотрите рисунки нашего современника Резо Габриадзе, сделанные к книге «Вычитание зайца». Посмотрите внимательно на эти рисунки.

Шаг шестой: Придумайте свои сюжеты, рассказы, байки, которые могли бы стать основой для новых серий рисунков этого художника. Начните так: «Однажды Пушкин ...»

Шаг седьмой: Объединитесь в группы по четыре-пять человек. Постарайтесь сочинить один общий сюжет. Придумайте, как его представить.

Шаг восьмой: Предлагаем поиграть. Желая угадать свою судьбу в решительный момент, мы полагаемся на случайные знаки. Какие вопросы волнуют вас в последнее время? С чем вы «пристаете» к окружающим? Какой вопрос задаете самому себе, какой задали бы именно Пушкину? Сформулируйте эти три вопроса. Попробуйте найти ответы на них в предложенных цитатах, которые разложены на столах. Или «погадайте» по томику Пушкина, открывая случайную страницу, отсчитывая задуманное количество строчек и совмещая свой вопрос и пушкинскую строчку-ответ. Так получится блиц-интервью с Пушкиным ... с собой ...

Шаг девятый: Соберите все (чувства, слова, догадки, прозрения, байки, рисунки, подписи и сюжеты) и напишите или нарисуйте «Сон о Пушкине».

Чтение и представление графических работ.

Шаг десятый - рефлексия. Ответы участников на вопросы: «Что для вас состоялось? Что хочется предпринять после мастерской?»

ЛИТЕРАТУРА

1. Пушкин А.С. Собр. соч.
 2. Шутки и остроты А.С.Пушкина. Собр. М.С.Козман. СПб. 1992
 3. Ахматова А. О Пушкине. Л. 1977.
 4. Бартенев П.И. О Пушкине. М. Сов.Россия 1992.
 5. Битов А. Вычитание зайца. М. Олимп. ППП. Ба ГаЖ. 1993.
 6. Брюсов В. Мой Пушкин: Статьи, исследования, наблюдения. М.-Л. 1929.
 7. Вересаев В. Пушкин в жизни. - Минск. «Мастацкая литература».
 8. Вульф А.Н. Дневник. - М. «Русская книга» 1993.
 9. Гессен А.И. Жизнь поэта. М. 1972.
 10. Дань признательной любви. Русские писатели о Пушкине. - Лениздат. 1979.
 11. Дейч Г.М. Все ли мы знаем о Пушкине? М. 1989.
 12. Лотман Ю. О Пушкине.
 13. Муравьева О. Образ поэта. Исторические метаморфозы (Дома у Пушкина. СПб. 1994).
 14. Последний год жизни Пушкина, сост. В.В.Кунин. М. «Правда». 1989.
 15. Пушкин А.С. в воспоминаниях современников в 2-х т. М. 1974.
 16. Пуцин И. Записки о Пушкине. М. Детск. лит-ра. 1984.
 17. Разговоры Пушкина. Репринтное воспроизведение. 1929.
 18. Тынянов Ю. «Пушкин» (роман).
 19. Хармсиада. СПб. ИИА «Лик». 1998.
 20. Цветаева М. «Мой Пушкин»
 21. Цявловский М.А. Летопись жизни и творчества А.С.Пушкина. М. 1951.
 22. Щеголев П.Е. Дуэль и смерть Пушкина.
-

ПРИМИТЕ ЖИЗНЬ, КОТОРАЯ...

"Мы вновь осмеливаемся апеллировать к человеку в целом, т.е. и к его мышлению, и к его чувствам, приучая его познавать себя и быть верным самому себе. Мы хотим вернуть ему доверие к его собственной сущности".

А. Швейцер [3,с.497]

Информационное поле педагогических инноваций открыто. Главное - определиться в своей позиции. Какая из современных технологичных цепочек действий твоя? Принцип отбора - это, прежде всего, выбор педагогической философии, которой должна соответствовать технология.

Я выбираю путь ЧЕЛОВЕКА К ЧЕЛОВЕКУ. Современные кризисные, как экологические, так и социально-политические ситуации в стране, настоятельно сигнализируют педагогам о том, что сегодняшнему миру созвучен самостоятельный, инициативный человек, способный брать на себя ответственность в принятии решений и их выполнении. В жизни современного сообщества также важна взаимная приспособляемость людей, высокая коммуникабельность, умение услышать и принять другого.

Узел этих сложных проблем требует коренным образом изменить взгляд учителя на модель жизни учебного заведения в целом, изменить его педагогическую философию. Должен быть сломан и сложившийся стереотип ученичества: обучающийся способен сам формировать образ мира, саморазрушая и самовыстраивая его вновь и вновь, продвигаясь от открытия к открытию, корректируя и оценку окружающих его явлений и людей, и самооценку. Смысл образования сегодня - *самоорганизация познания*, где функции и цели ученика и учителя существенно меняются при переходе к партнерству, к диалогу, к сотрудничеству. Главной задачей учителя в этом случае становится *создание условий, включение*

процесса поиска знаний и *своевременная помощь и поддержка* ученику - строителю собственного Образа Мира.

Среди педагогических инноваций, способствующих этому, особо выделяется технология педагогических мастерских французской группы ЖФЭН ("Новое образование"). При вхождении ее в систему известных в России организационных форм обучения можно определить педагогическую мастерскую как технологичную рефлексивную форму личностно-деятельностной организации учебного процесса. Мастерская построена не только на изучении внешнего мира, но и познании человеком себя как личности и других людей; себя в социуме и окружающем мире. Мастерская включает в себя механизмы исследовательской работы, художественного и технического творчества, игры, вербального и невербального общения, театрализации, индивидуальной работы и социализации, психологических тренингов и рефлексии. Мастерская - синтетическое, многомерное педагогическое явление, дающее продукты совместной диалоговой деятельности учеников и учителя различных планов и уровней: интеллектуального, эмоционального, этического, коммуникативного.

Технологичность этой формы определяется, прежде всего, наличием алгоритма и возможностью его "оживления"- *трансляции* другим мастером.

При наличии алгоритма важен каждый шаг, но особенно нужно позаботиться о гарантиях "запуска", включения всего цикла. Появляется проблема знания о субъективных механизмах всех уровней, которую можно решить самообразованием и "проживанием" мастерских самим учителем изнутри, в роли ученика, с последующей педагогической рефлексией и анализом. Для самообразования при этом открывается вполне обозреваемый простор - следует изучить:

- закономерности когнитивных процессов;
- взаимосвязь сознательного и подсознательного в человеке;
- функционально-ролевые возможности человека;

- социально-психологический пласт информации;
- динамику субъект-субъектных отношений;
- правила построения диалоговых отношений;
- способы формирования групп и биоэнергетику группы...

В России наиболее освоен такой тип мастерской как мастерская построения знаний. В ее алгоритм входят следующие шаги: индукция, первичная самоконструкция, разные виды первичной социализации, социоконструкция, межгрупповая социализация, вторичная самоконструкция, рефлексия. При необходимости может быть использована промежуточная рефлексия в разных формах: фронтальная, в группе, мини-рефлексия в паре.

Индукция - актуализация части внутреннего мира учащегося (ассоциативные ряды, воспоминания, ощущения, эмоции, личный опыт и т.д.), "наведение", пробуждение личностного интереса.

Самоконструкция - создание собственного интеллектуального продукта (описание собственного опыта, наблюдения, формулирование идеи, гипотезы, проекта, конструирование модели явления, природного объекта, системы взаимосвязей и т.д.), например, проект модели цветка, самого привлекательного для насекомых; определение понятия "ткань"; выбор и обоснование места для заповедника; рисунок животного, наиболее приспособленного к жизни в воде и т.п.

Социоконструкция - создание подобного продукта в группе.

Социализация - предъявление созданного участникам. Рефлексия - "отражение" прожитых чувств, ощущений, эмоций, состояний, эвристических моментов, "разрывов"; безоценочное вспоминание собственных мыслей, действий; самоанализ для последующей самокоррекции. Материал для саморазвития как ученика, так и мастера.

Новой форме должно соответствовать и другое содержание.

И, если я выбираю путь человека к человеку, то *раздвигая рамки программ*, я хочу, чтобы в жизнь наших учащихся, студентов (и, как показала практика, многих учителей - ведь для нас это имя было так

долго закрыто) вошел удивительный человек - Альберт Швейцер, чтобы они подошли к нему близко, познакомились, тесно общаясь с ним, с собой, друг с другом, чтобы захотели принять его в круг своих человеческих привязанностей, где под словом принять я понимаю два возможных варианта:

- я принимаю, и я буду делать так же;
- я принимаю, но я буду делать по-другому.

И как бы мне, учителю, ни хотелось первого, я не имею права ни на давление, ни на манипулирование. Результат мастерской всегда вероятностный; я создаю условия - участники получают возможность измениться или утвердиться в своем. Самоценно и то, и другое. В речи, произнесенной Альбертом Швейцером на церемонии вручения ему Нобелевской премии мира в Осло 4 ноября 1954 г., есть не только не устаревшие, но, напротив, остро современные сегодняшнему российскому учителю слова, вынесенные в эпиграф этой статьи. Прошло почти полвека, и "мы вновь осмеливаемся апеллировать к человеку в целом"!

Мастерская "Я - жизнь, которая..." имеет целью знакомство учащихся с личностью Альберта Швейцера и его этикой природы; предоставление учащимся, студентам, учителям возможностей для анализа своей экологической этической позиции; вероятностное изменение взглядов в сторону биоцентризма и далее - к универсальной экологической этике.

Вводом в эту мастерскую (первый этап - индукция) является индивидуальное задание - продолжить фразу "Я - жизнь, которая хочет..." (на узких листочках высотой 5-6 см, выданных каждому).

Индуктором может быть и вещь, и звук, и символ, т.е. нечто (здесь - незаконченная фраза). Но, чтобы началась индукция, это нечто следует включить, т.е. задать действие (здесь - продолжить эту фразу). Таким образом, индукция - это *нечто + индивидуальное личностное действие*.

При создании мастерской надо не только найти этот таинственный индуктор, но, что гораздо труднее, догадаться, какое "умное делание" превратит учебный процесс в динамичное действие, даст каждому участнику мастерской возможность "зажить" в ней, ощутить предложенную тему как свою - что, собственно, и является целью индукции.

Таким образом, индуктор - это семантическая, смысловая программа-минимум мастерской. И, как в семени спрятана генетическая программа развития всего растения, так в индукторе содержатся *в свернутом виде ключевые смыслы темы, предмета, культурного пласта.*

Этап индукции - разворачивание смыслов, взаимодействие с ними, возможно, еще не осознаваемое участником мастерской. Это позволяет ввести человека в творческое состояние создания своих символов или расшифровки чужих, разбудить интуицию. О таких состояниях хорошо сказал В.И.Вернадский, сам переживший эти моменты величайшего напряжения жизни, поражающие способностью субъекта охватить сразу все целое: "Если бы мы когда-нибудь смогли логически разобрать художественное вдохновение гения или конструктивное созерцание и мистические экстазы религиозных и философских строителей или творческую интуицию ученого, мы, вероятно, смогли бы - как хотел Лаплас - выразить весь мир в одной математической формуле" [6, с.41].

Поиск индуктора - это поиск свернутого смысла. И важно не только найти этот ключ, но и воспользоваться им, т.е. найти действие, которое позволит развернуть смысл материала в столкновении с человеческими смыслами; *включить спящий внешний смысл во внутренний мир* участника мастерской; открыть внутреннее пространство чувств, ассоциаций, мыслей. Индукция - разворачивание и внутреннего (личный опыт), и внешнего (заданная тема) смыслов, начало образования в каждом участнике нового смыслового хитросплетения, которое еще

предстоит распутывать в других этапах мастерской, а, может быть, и после нее.

Второй этап - социализация в виде афиширования - происходит следующим образом. Первая половина справившихся участников вывешивает свои высказывания в один ряд на стене; вторая половина по мере готовности выбирают из вывешенных то, которое их "зацепило", и под ним в пару прикрепляют свой текст. (Как обычно, используется скотч - липкая лента или липкая масса Sellotak, импортную, за отсутствием отечественной, можно заменить самодельной: автомобильная или аквариумная замазка смешивается с зубным порошком как тесто и хранится в полиэтиленовой упаковке (рецепт подарен В.Ф.Шаталовым).]) Когда афиширование в два ряда закончено, мастер просит объединиться в пары согласно образовавшимся парам текстов: "Снимите тексты, сядьте вместе, побеседуйте друг с другом по заявленным темам до "точки бифуркации", т.е. до расхождения точек зрения, до противоречия". Может оказаться, что противоречий нет, тогда через некоторое время мастер предлагает "спуститься" с обсуждаемых высот на более прозаические темы. Главное, найти эту точку "бифуркации", что довольно трудно сделать, потому что каждый из нас - это жизнь, которая хочет, как выяснилось в ходе мастерской:

- любви, счастья, единения с природой, счастья моим детям и друзьям, добиться как можно больше лучшего не только для себя, но и для других;

- бытия в небытии и небытия в бытии;

- быть безоблачной, т.к. надоели встряски, трудности;

- справедливости хорошим людям и своим близким;

- быть полной;

- активности во всем;

- полета, пространства и света;

- успеть многое;

- уйти в бездну счастья и наслаждения;

- существовать без физической боли и проблем выживания, а свои силы употребить на пользу себе и людям;
- развиваться;
- изменяться, воплощаясь во всем многообразии мира, видеть себя - каждую свою клеточку в клеточке мира;
- любить, творить, быть признанной, счастливой, понятой, которая желает уметь доводить все до конца, которая хочет быть свободной, которая очень много чего хочет и хочет этого добиться;
- измениться до неузнаваемости, стать своей противоположностью, удивляясь своему многообразию;
- стать более творческой, менее тревожной;
- обогащать и обогащаться, удивлять и удивляться, ценить, учить, боготворить, сделать детей счастливыми, выжить и жить; - проникновения во все (из материалов мастерских).

Как правило, людей удивляет, как сильно они похожи друг на друга. Но это, что касается высокого. Тогда можно предложить немного "спуститься с высоты" одним или несколькими рангами ниже, возможно, до уровня житейских притязаний. И, когда точка расхождения найдена во всех парах, нужно в паре проделать следующее упражнение: "Вам выдан бумажный квадратик (5x5). Представьте, вообразите, что это то, что Вам крайне необходимо (пауза). Французские коллеги говорят: "Выйдите из подземелья Вашего воображения"... Итак, Вам ЭТО очень надо. Я сосчитаю до трех, и на счет "три" СДЕЛАЙТЕ ЭТО СВОИМ. Итак, я считаю: раз, два, три!

Далее следует мини-рефлексия в паре: - поделитесь друг с другом вашими ощущениями и чувствами в момент выполнения этого упражнения; после чего идет фронтальная социализация мини-рефлексий:

- кто хотел бы поделиться со всеми своими ощущениями?

Часто встречаются три варианта действий в парах: один схватил - второй не успел или воздержался; один схватил - второй ждал; оба

выжидали. Во время мини-рефлексии и социализации ни в коем случае нельзя оценивать наличие или отсутствие диалоговых действий. Это только диагностика состояния готовности группы к диалогу, к сотрудничеству, которая полезна всем, а мастеру нужна для дальнейшей работы с коллективом, само же оценивание может возникнуть только в виде самооценок участников, на этом этапе не предъявляемых.

Особо подчеркну здесь, что педагогическая мастерская - это безоценочная форма обучения. При этом нельзя пользоваться не только отметками, но и словесным выражением оценки, нельзя ни хвалить, ни порицать, потому что, как говорят наши коллеги из французской группы "Новое образование", и то, и другое, являясь шорами, порабощает человека. И, пожалуй, это самое трудное для учителя - отказ от выражения своих эмоций и своего желания или привычки все оценить, дать совет или оказать помощь тогда, когда их еще не попросили. Для перехода в новую педагогическую философию потребуется саморефлексия учителя, анализ всех своих действий и реплик, произнесенных *сверх текста, требуемого алгоритмом*: никаких разъяснений - делай по-своему; никаких примеров - я верю, что все *способны* сделать так, как думают сами.

Дальше вся работа пойдет в группах, для чего надо объединиться по 6-7 человек. И вот первое групповое задание: "Выработайте группой ваши главные правила по отношению ко всему живому и запишите их на листе бумаги.

Социализация проходит путем озвучивания правил группами. Как правило, это декларативные вариации на тему "Не навреди".

Следующее задание индивидуальное: напишите главное правило по отношению ко всему живому от имени (по Вашему выбору) волка, зайца или моркови. В группе можно общаться после его выполнения.

Во время социализации (озвучивания) можно услышать немало интересного -

от имени моркови:

- *не вставайте между мной и солнцем;*
- *чтобы в жизни состояться,*
- нужно к свету пробиваться;*

от имени волка:

- *уничтожу все, что слабее меня;*
- *я - победитель, я независим;*
- *волк - это свобода;*
- *лишних зайцев не есть;*
- *жить и охотиться вместе ;*

от имени зайца:

- *я ем морковку, хотя я ее уважаю, и я спасаюсь от волка;*
- *хитрость, скорость, плодовитость .*

Эмоциональная атмосфера окрашена по-разному: кому-то становится весело, кто-то раздражен: "Какой ерундой занимаемся!", кто-то уже сделал перенос: "Сколько у нас волков (зайцев, морковок - в разных аудиториях)!"

Следующее задание выбьет из равновесия последних равнодушных, если таковые найдутся: "по предложенным мной следам деятельности одного человека выработайте группой его основное правило по отношению ко всему живому; если нужно, составьте словесный портрет этого человека, характер, место жительства". Каждой группе выдан лист бумаги для записи характеристики и последующей работы и текст с шестью правилами для больных:

Кодекс поведения больных:

1. Вблизи дома доктора плевать запрещается.
2. Ожидающим приема не разрешается громко разговаривать.
3. Больные и сопровождающие их лица должны приносить с собой запас еды на целый день, потому что доктор не всех может принять утром.

4. Тот, кто без разрешения доктора проводит на пункте ночь, не будет получать лекарств.

5. Флаконы и жестяные коробочки из-под лекарств надо возвращать обратно.

6. Когда в середине месяца пароход уходит вверх по течению, не следует беспокоить доктора, кроме как в неотложных случаях, до тех пор пока пароход не вернется. В эти дни он пишет в Европу, чтобы получить оттуда хорошие лекарства [5.с.544].

В межгрупповой социализации произойдет столкновение разных, часто противоположных мнений:

- *педант, чистюля;*
- эгоист;
- *он знает в медицине все, но это все, что он знает;*
- заботливый;
- строгий, *но к этому его подталкивают условия.*

Разногласия, естественно, потребуют новой работы: выдается фотография:



и с нею - задание:

"Сделайте уточнения после знакомства с фотографией, на которой представлено отношение реальных людей к этому реальному человеку".

(Подпись к фотографии должна быть отрезана и не выдается, она может быть предложена в конце мастерской).

Фотография вызывает новую бурю сомнений:

- *может быть, это вождь?*
- диктатор?
- кумир?
- артист?
- очень *известный и любимый, уважаемый человек?*
- *это* ночь?
- факельное *шествие?*
- он ведет *или в его честь?*

Дальше я предлагаю группам (каждая в своем темпе) без социализации поработать над усовершенствованием записи основного этического правила доктора и, наконец, перед последним текстом прошу начать писать это правило с фразы "Я - жизнь, которая..." Тексты выдаются последовательно, с паузами для осмысления:

"Крестьянин, скосивший на лугу тысячу цветков для корма своей корове, не должен ради забавы сминать цветок, растущий на обочине дороги, так как в этом случае он совершает преступление против жизни, не оправданное никакой необходимостью"[4,с.233].

"Те люди, которые проводят эксперименты над животными, связанные с разработкой новых операций или с применением новых медикаментов, те, которые прививают животным болезни, чтобы использовать затем полученные результаты для лечения людей, никогда не должны вообще успокаивать себя тем, что их жестокие действия преследуют благородные цели. В каждом отдельном случае они должны взвесить, существует ли в действительности необходимость приносить это животное в жертву человечеству. Они должны быть

постоянно беспокоены тем, чтобы ослабить боль, насколько это возможно.

...Там, где животное принуждается служить человеку, каждый из нас должен заботиться об уменьшении страданий, которые оно испытывает ради человека.

..Никто из нас не имеет права пройти мимо страданий" [4,с.223]

"Там, где я наношу вред какой-либо жизни, я должен ясно осознавать, насколько это необходимо. Я не должен делать ничего, кроме неизбежного,- даже самого незначительного" [4,с.223].

Рабочий лист группы обрастает записями новых идей, предположений, растет уверенность в выбранной позиции или обнаруживается противоположное самым первым мыслям. Фиксация наработанного важна потому, что дает возможность участникам пережить разрыв со своими старыми представлениями и сделать новое знание своим, т.е. интериоризовать его.

Интериоризация - чрезвычайно важное для мастерской понятие, за которым стоят, в частности, Л.С.Выготский и Ж.Пиаже - два теоретика, на чьи труды опираются педагоги ЖФЭН.

Наличие разрыва, открытие для себя и в себе чего-то нового - признак того, что мастерская состоялась.

Группы зачитывают свои записи: Я - жизнь, которая...

- *является частью природы, стремится к гармонии с природой;*
- *не вмешивается в законы природы;*
- *вокруг меня, которая бьется в каждом живом существе;*
- *любит себя как жизнь во всех ее проявлениях.*

Теперь я предлагаю познакомиться еще с тремя текстами этого автора, где искомое нами правило высказано им самим:

"Философия Декарта исходит из положения "Я мыслю, следовательно, я существую". Это убогое, произвольно выбранное начало уводит ее безвозвратно на путь абстракции. Его философия не находит контакта с этикой и задерживается в мертвом миро- и жизневоззрении. Истинная философия должна исходить из самого непосредственного и всеобъемлющего факта сознания. Этот факт гласит: "Я - жизнь, которая хочет жить, я - жизнь среди жизни, которая хочет жить". Это не выдуманное положение. Ежедневно и ежечасно я сталкиваюсь с ним. В каждое мгновение сознания оно появляется предо мной. Как из непересыхающего родника, из него постоянно бьет живое, охватывающее все факты бытия миро- и жизневоззрение" [4,с.217].

Этика заключается, следовательно, в том, что я испытываю побуждение высказывать равное благоговение перед жизнью как по отношению к моей воле к жизни, так и по отношению к любой другой. В этом и состоит основной принцип нравственного. Добро - то, что служит сохранению и развитию жизни, зло есть то, что уничтожает жизнь или препятствует ей" [4,с.218].

"Элементарный, постоянно присутствующий в сознании факт нашего бытия можно выразить так: я - жизнь, которая хочет жить среди жизни, которая также хочет жить.

Сущность добра - сохранение жизни, содействие жизни, ее становлению как высшей ценности. Сущность зла - уничтожение жизни, нанесение ей ущерба, торможение жизни в ее развитии.

Основополагающим принципом этики является, таким образом, благоговение перед жизнью. Все то добро, что я делаю какому-нибудь живому существу, -это в конечном счете помощь, которую я могу оказать ему для поддержания и развития его бытия" [4,с.506].

"Этика благоговения перед жизнью не считает, что людей надо осуждать или хвалить за то, что они чувствуют себя свободными" [4,с.225].

"Этика благоговения перед жизнью заставляет нас почувствовать безгранично великую ответственность и в наших взаимоотношениях с людьми.

...В согласии с ответственностью, которую я требую, я должен решить, что я должен пожертвовать от моей жизни, моей собственности, моего права, моего счастья, моего времени, моего покоя и что я должен оставить себе" [4,с.224].

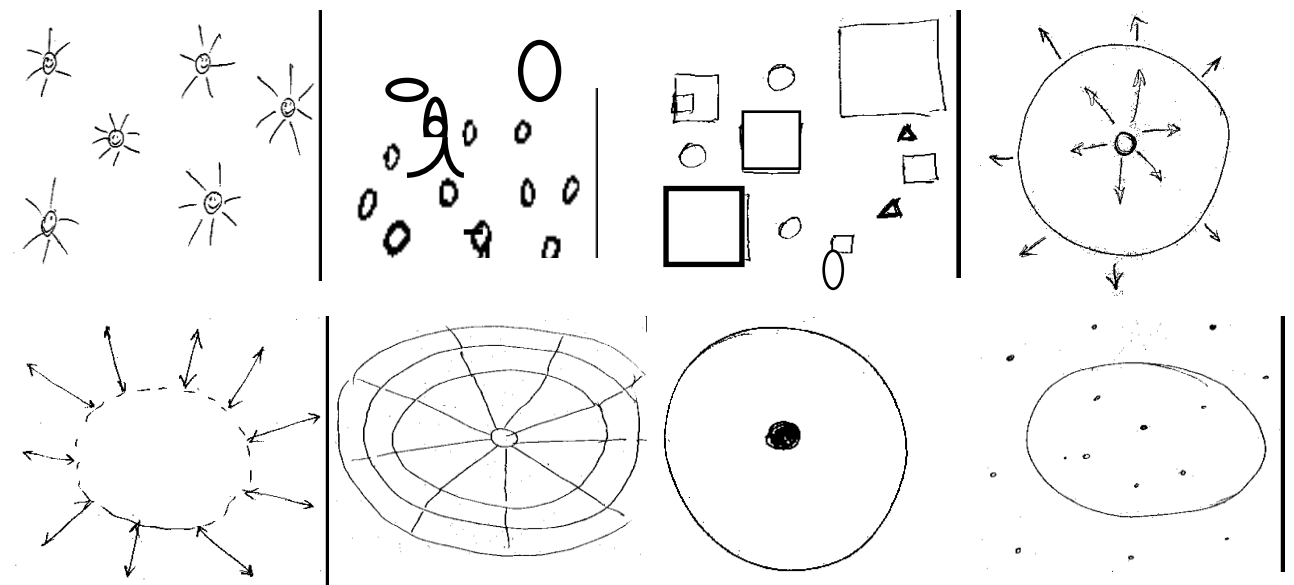
Информационный запрос "Кто же это?" сформирован и выражается в нетерпении участников и в том удовольствии, с которым они читают тексты с основными датами жизни Альберта Швейцера, выдержки из его автобиографии, статей и книги; рассматривают другие его фотографии, слушают краткое сообщение мастера о Швейцере - артисте, величайшем органисте эпохи, докторе, проповеднике, философе, миссионере.

Тихая работа в "читальном зале" прерывается новым заданием: - В паре на счет "три" выполните упражнение из армреслинга (борьба руками), но с одним условием: как если бы Вы приняли этику благоговения перед жизнью. Я прошу только "примерить" новую этику на время выполнения упражнения, посмотрев друг на друга и сосредоточившись на ядре этики, выраженном в двух фразах, и произношу их: "Я - жизнь, которая хочет жить. Я - жизнь среди жизни, которая хочет жить"

Мини-рефлексия ощущений обнаруживает, что упражнение практически нельзя выполнить: этика благоговения перед жизнью и соревнование не очень-то совместимы друг с другом! Также выясняется, что принять новую этику даже на пару минут чрезвычайно трудно, а для некоторых даже невозможно...

И, наконец, обязательное (цель его - побыть в личном, как говорят психологи, "рефлексивном стакане") индивидуальное задание: "Выразите схематически или в других символах этическое правило "Я - жизнь, которая хочет жить. Я - жизнь среди жизни, которая хочет жить" (нельзя рисовать пейзажи). Создание собственного символа возвращает участника к самому себе, подводит к размышлению о принятии правила или отказе от него, к осознанию места своей Жизни среди других.

Социализация проводится в виде афиширования схем на стене или на столе с устным комментарием авторов (по просьбе других участников).



Последний этап любой мастерской, обязательный к исполнению и самый трудный - рефлексия. Каждому участнику предстоит высказаться на одну из предложенных тем:

- в каких мыслях я укрепился? или
- что изменилось в моем миропонимании? или
- мое сегодняшнее открытие.

Из рефлексии участников этой мастерской:

- *его правило - это и мое, но я бы так не смогла выразить;*
- *творческие люди безумны;*
- *удивилась, что можно изобразить такое правило схематически;*

- удивила нестандартная форма занятия;
- я поняла, что нельзя составить правильную характеристику человека при недостаточной информации;
- никогда не задумывалась раньше, что я - жизнь, которая..., у меня не было четких определений о себе;
- я не знала ничего об этом человеке, он - мое открытие.

Рефлексия показывает, что мастерская состоялась, потому что каждый обучающийся пережил "разрыв" - внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответов, к сверке построенного знания с научным источником.

Мастерская, где не торопятся отвечать на вопросы, наращивая интеллектуальный голод, радуются каждой находке, сотворяя общий продукт поиска; форма обучения, построенная на сотрудничестве, дает возможность в современных условиях усиления соревновательности и конкуренции не потерять способности людей продуктивно взаимодействовать друг с другом.

Таким образом, мы видим, что мастерская, как новая форма обучения, переориентирована (по сравнению с уроком) на личный опыт каждого конкретного обучающегося; направлена на ориентировку как учителя, так и ученика на такие непреходящие ценности, как Жизнь, место человека в системе Природа - Человек - Общество, достоинство человека - т.е. служит целям гуманизации образования, новой педагогической философии.

Отбирая содержание для мастерской, следует знать, что наилучшим для проживания является материал, требующий размышления, "мозгового штурма", понимания взаимосвязей, причинно-следственных связей, механизмов, функционирования систем; материал, интегрирующий знания из разных областей, требующий классификации и систематизации; содержащий конфликтную историю

какого-либо открытия, закона, свода правил; материал, суть которого "человекомерна".

Построение самой мастерской требует глубокого знания действующих в ней психологических механизмов; навыков практической психологии; интуиции; принятия учителем новой педагогической философии - доверия к ученику, отношения к нему как к субъекту собственной познавательной деятельности. Задача не из легких... Потому я и считаю мастерскую высокой педагогической технологией. Только в отличие от высокой моды она, действительно, повторяема. По алгоритму. А через проживание неповторимой ее делают и мастер, и участники. Технологичная форма наполняется технологичным содержанием, облеченным в уникальные человеческие смыслы, смыслы жизней, которые...

ЛИТЕРАТУРА

1. Современный словарь иностранных слов. / Под ред. Л.Н.Комаровой, -М.: Изд., "Русский язык, 1993, - 740с.
2. Колесникова И.А. О гуманитарности педагогических технологий // Интеграция педагогической науки и практики. Материалы I Академических педагогических чтений 1996 г.-СПб, СПГУПМ, 1997, - С.76-85.
3. Швейцер А. Проблемы мира в современном мире / В кн.: Благоговение перед жизнью. - М.: Прогресс, 1992, -С.491-499.
4. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. - М.: Прогресс, 1992, - 573с.
5. Гусейнов А.А. Благоговение перед жизнью: Евангелие от Швейцера/ В книге: Швейцер А. Благоговение перед жизнью. - М.: Прогресс, 1992, -С.544.
6. Колчин А.А., Рыбаков Н.С. На перекрестках мировоззрений. - Псков.: Псковский обл.ИУУ, 1993, - 100с.

Эпиграф к статье взят из речи А.Швейцера на церемонии вручения премии [4,с.497].

Приложение 1

Даты жизни и деятельности Альберта Швейцера.

1875 - 14 января родился Альберт Швейцер - второй ребенок пастора Людвиг Швейцера и Адели Шиллингер. Верхний Эльзас (Германия).

1880-1884 - Сельская школа в Гюнсбахе.

1884 - Реальное училище в Мюнстере.

1885-1893 - Гимназия в Мюльхаузене. Уроки игры на фортепиано и органе.

1893 - Теология, философия в университете Страсбурга. Уроки игры на органе в Париже. Чтение Л.Н.Толстого.

1894 - Военная повинность.

1898-1899 - Философские штудии в Сорбонне. Защита диссертации по философии религии И.Канта.

1899 - первая публикация.

1900 - Докторская диссертация по теологии.

1905-1908 - Изучение медицины в Страсбургском университете.

1907 - Учреждение ежегодных концертов в день смерти И.С.Баха по инициативе Альберта Швейцера.

1908 - Опубликована книга "И.С.Бах".

1912 - Врачебная практика. Женитьба на Елене Бреслау.

1913 - Диссертация по медицине "Психиатрическая оценка Иисуса: характеристика и критика". Прибытие с женой в Африку, в Ламбарене.

1913-1917 Строительство первой больницы в тропиках.

1914 - Первая мировая война. Арест.

1918 - Возвращение на родину.

1919 - Рождение дочери. Первая проповедь о благоговении перед жизнью.

1920 - Швеция: лекции, доклады, концерты.

1921 - Швейцария и Швеция -"

1922 - Англия, Швейцария, Дания -"

1923 - Прага -"

1924 - Второй приезд в Ламбарене.

1928 - Голландия, Дания -"

1929-1932 - третье пребывание в Африке.

1932 - Германия, Голландия, Англия, Шотландия -"

1934 - четвертая поездка в Африку.

1948 - Бордо.

1949 - восьмая поездка в Африку.

1951 - Европа.

1951-1952 - Африка.

1953 - Присуждение Нобелевской премии мира за 1952 г. "Идея Царства Божия..."

1954 - Европа.

1954-1955 - Африка.

1957 - смерть Елены.

1957-1959 - Африка.

1959 - ФРГ, Франция, Бельгия, последний отъезд в Африку.

1960 - Всемирное чествование Альберта Швейцера (85 лет).

1965 - Смерть 90 -летнего Альберта Швейцера в Ламбарене.

Приложение 2

"Точно так же и во взаимоотношениях с другими людьми этика благоговения перед жизнью не дает человеку "готового рецепта дозволенного самосохранения" [4,с.224]. Она лишь задает две оси - добра и зла, - и в рамках этой системы координат, сообразуясь с обстоятельствами и свойственном ему чувством ответственности каждый человек решает для себя, чем из своей жизни, собственности, права, покоя, времени, счастья он должен поступиться ради других. Этика Швейцера учит: человек должен иметь, с одной стороны, достаточно ума и трезвости, чтобы не ставить перед собой нереальной задачи полностью избежать зла, а с другой - достаточно честности и мужества, чтобы не выдавать творимое им зло за добро" [5,с.543].

Приложение 3

"Всех людей независимо от их положения этика благоговения перед жизнью побуждает проявлять интерес ко всем людям и их судьбам и отдавать свою человеческую теплоту тем, кто в ней нуждается. Она не разрешает ученому жить только своей наукой, даже если он в ней и приносит большую пользу. Художнику она не разрешает жить только своим искусством, даже если оно творит добро людям. Занятому человеку она не разрешает считать, что он на своей работе уже сделал все, что должен был сделать. Она требует от всех, чтобы они частичку своей жизни отдали другим людям. В какой форме и в какой степени они это сделают, каждый должен решать соответственно своему разумению и обстоятельствам, которые складываются в его жизни. Жертвы одного внешне не заметны. Он приносит их, не нарушая нормального течения своей жизни. Другой склонен к ярким, эффектным поступкам в ущерб своим интересам. Никто не должен помышлять судить другого. Тысячью способов может выполнить человек свое предназначение, творя добро. Жертвы, которые он приносит, должны оставаться его тайной. Но все вместе мы должны знать, что наша жизнь приобретет ценность лишь тогда, когда мы ощутим истинность следующих слов: "кто теряет свою жизнь, тот ее находит" [4,с.226].

Приложение 4

"Этика благоговения перед жизнью не считает, что людей надо осуждать или хвалить за то, что они чувствуют себя свободными". "Этика благоговения перед жизнью заставляет нас почувствовать безгранично великую ответственность и в наших взаимоотношениях с людьми. В согласии с ответственностью, которую я требую, я должен решить, что я должен пожертвовать от моей жизни, моей собственности, моего права, моего счастья, моего времени, моего покоя и что я должен оставить себе" [4,с.224-225].

Приложение 5

Подпись к фотографии:

Факельное шествие студентов Осло в честь А.Швейцера при вручении ему Нобелевской премии мира (1954 год).

Алексеева Н.Д.

ЯЗЫКОМ МУЗЫКИ

Музыка нас окружает везде. По сути весь наш мир звучит, он пронизан и шумом, и музыкой. Профессор Н.Кияшенко в одной из своих статей писал: "Самое удивительное и поразительное в звукожизни человека состоит в том, что вошедший в него темперированный, гармонизированный, ладо-высотный, ритмизированный звук настраивает его чувства, ум и волю, то есть эмоциональную, интеллектуальную и действенную жизнь, на создание гармонизированного мира - материального и духовного". Значение музыки в становлении художественной, духовной культуры трудно переоценить.

Я думаю, что со мной согласятся: урок музыки - урок творчества. Все виды музыкальной деятельности связаны с воображением, индивидуальным восприятием. О значении творческих заданий написано очень много. Выдающиеся педагоги - исследователи разных стран занимались этой проблемой. Б.В.Асафьев считал, что воспитывать музыкально-творческие навыки следует "во первых, потому что каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью чем тот, кто только пассивно воспринимает".

Новая форма работы - педагогические мастерские - позволяет всем участникам находиться в творческом поиске. Девиз ЖФЭН - "Все способны!" - мне очень близок, но раньше всегда приходилось в этом убеждать своих учеников, а после участия в мастерских они убеждаются сами, что могут разобраться в очень сложных вопросах, проблемах.

Рассмотрим три мастерских, посвященных музыке - "Язык музыки", "Импровизация", "Интонация". Цели во всех трех мастерских практически одни и те же:

- обретение участниками мастерской опыта деятельностного освоения и целостного осознания определенного понятия;
- расширение и углубление представлений участников мастерской о средствах музыкальной выразительности.

Всегда используются индивидуальная, групповая и фронтальная формы работы.

Любая мастерская предоставляет огромные возможности:

- участники обретут опыт свободного выражения своих эмоций средствами разных искусств: музыки, мимики, танца, пластики, театрального искусства, поэзии;
- познакомятся с особенностью музыкального языка;
- откроют для себя различные возможности музыкальных инструментов в создании различных настроений;
- станут участниками небольших оркестров;
- обогатят «палитру» собственных музыкальных средств ;
- станут авторами и исполнителями сценических действий ;
- смогут осознать многогранность музыкальных понятий.

Индивидуальность, лицо каждой мастерской - конкретные приемы деятельности на пути достижения частных целей:

Приемы деятельности в мастерских

"Язык музыки"	"Импровизация"	"Интонация"
- создание мини-оркестра;	- темпо-ритмическая сонастройка;	- метод графического моделирования
- импровизации на музыкальных инструментах;	- создание импровизаций в разных жанрах: вокальные, ритмические, танцевальные,	музыки ;
- создание поэтические,	мелодические,	- показ своих композиций ;

<p>музыкальных иллюстраций своим рассказам;</p>	<p>театральные; - представление собственных импровизаций на заданную тему в разных жанрах; - слушание фонограммы инструментальной импровизации.</p>	<p>- дискуссия на заданную тему ; - создание эссе по теме ; - ознакомление с литературой по теме « Интонация ».</p>
---	---	---

И, естественно, к каждой мастерской подбирается нужное оборудование:

"Язык музыки" - диктофон;

"Импровизация" - иллюстрации с видом города, фонограммы с инструментальной импровизацией;

"Интонация" - краски, пластилин, бечева.

Различные музыкальные инструменты, бумага и ручки нужны всегда.

И, когда все продумано и готово, можно начинать.

Мастерская « **ЯЗЫК МУЗЫКИ** ».

Тема «Язык музыки» является вводной в тему «Средства музыкальной выразительности». Она является основой умения **ВСЛУШИВАТЬСЯ**, умения **СЛЫШАТЬ** красоту того или иного музыкального произведения, инструмента. Поэтому необходимо использовать всевозможные средства проживания этого понятия.

Определенные понятия музыкальной терминологии усваиваются лучше, если они сформулированы, осмыслены самими учащимися, а не даны в готовом виде. Именно эту возможность предоставляет мастерская.

Ход мастерской

1. Первое задание предлагает участникам мастерской обратиться к своим первым музыкальным впечатлениям. Это дает возможность активизировать память и осознать причину возникшего образа:

- Мы сегодня с вами поговорим о том, что такое «Язык музыки».

- Вспомните Ваши первые музыкальные впечатления и поделитесь ими друг с другом в паре.

2. В природе существует огромное количество звуков. Какие из них шумовые (фоновые), какие музыкальные - предлагает разобраться следующее задание: на рояле, на столе лежат различные инструменты (металлофоны, ксилофоны, гитара, балалайка, флейты, маракасы, кастаньеты и т.д.).

- Поиграйте на этих инструментах.

Послушайте, как они звучат.

Во время игры идет запись на диктофон. Через 5 минут идет прослушивание записи.

- Как бы Вы обозначили это звучание?

После прослушивания каждому предлагается карточка с перечнем явлений:

- шуршание бумаги...

- трещетка...

- скрип двери...

- камертон...

- стук карандаша по столу...

- свисток...

и заданием - определить: « ШУМ ИЛИ МУЗЫКА? »

Мастер предлагает высказать свои предположения по поводу опросника. После обсуждения участники приходят к выводу: «Все может быть и музыкой, и шумом». Это задание важно в дальнейшем для понимания выразительных и изобразительных возможностей музыки.

3. Поскольку мелодия является «душой музыки», то следующее задание посвящено подбору мелодии русской народной песни «Во поле береза стояла».

- Я сейчас сыграю знакомую вам песню «Во поле береза стояла», затем вы каждый попробуете ее подобрать на любом мелодическом инструменте: фортепиано, баян, аккордеон, гитара, флейта, балалайка, ксилофон, металлофон.

Это задание очень важно для развития мелодического слуха.

Далее задание усложняется, т.к. надо оркестрировать песню. Это задание способствует развитию тембрового слуха, ритмического слуха, чувства формы. Предлагается организовать группы по 4-5 человек.

- Сейчас каждая группа постарается оркестровать песню «Во поле береза стояла». В вашем распоряжении все имеющиеся здесь инструменты.

Через 15 минут мастер предлагает прослушать оркестровки. Ход этого этапа записывается на диктофон. Запись сразу прослушивается. После чего участники вместе с мастером выясняют - какими средствами выразительности пользовалась каждая группа. Ответы выносятся на доску.

4. Следующее задание дает возможность раскрыть взаимосвязь в представлении участников между внешним и внутренним миром.

Мастер говорит:

- У нас бывает разное настроение, разное эмоциональное состояние. Слушая музыкальное произведение, мы воспринимаем его по-своему, в соответствии со своим состоянием. Вам предлагается выбрать одно из них: радость, восторг, грусть, уныние, меланхолия и т.д.

Задание:

- Сегодня Вы проснулись и стали собираться в колледж. И вдруг по радио объявляют: «На улице... погода». В группе нужно придумать рассказ или сказку о вашем пути в колледж, что вы встретили на пути, в

соответствии с выбранным вами настроением. Придумать музыкальное сопровождение к рассказу и подготовиться к выступлению.

Далее группы представляют свои миниатюры, мастер записывает оркестровки на диктофон. Прослушивание записи дает возможность еще раз эмоционально пережить свои выступления, а также отметить - какими средствами выразительности пользовались для передачи нужного настроения.

5. Участникам мастерской предлагается написать небольшое эссе или рассказ на тему: «Для меня язык музыки - это...»

Идет озвучивание своих рассказов.

6. Заключительный этап мастерской - рефлексия. Мастер предлагает участникам ответить на вопросы:

- Сложно ли Вам было работать в мастерской? Если - да, то в чем была сложность?

- Какие эмоциональные состояния вы пережили в ходе мастерской?

Мастерская «ИМПРОВИЗАЦИЯ»

Испокон веков люди пишут картины, стихи, музыку, возводят дворцы, в общем, занимаются тем, что называется творчеством. Понятие «творчество» - одно из самых загадочных понятий нашей жизни, но именно в эту загадку необходимо посвятить детей, или необходимо, чтобы они посвятили нас, взрослых, в эту тайну, которая в них еще не за семью печатями различных стереотипов.

Одной из важнейших фаз творчества является импровизация, поэтому для наиболее полного раскрытия этого понятия стало необходимо выделить для изучения темы «Импровизация» отдельное занятие.

- Импровизация в своих элементарных проявлениях доступна всем детям.

- Импровизация позволяет развивать умение видеть целое, избавляет ум от инертности; экспериментальный подход дает импульс человеческим эмоциям, ускоряет познавательные процессы в искусстве.

Но импровизация не вмещается в какие-либо рамки, а тем более в рамки традиционного урока, и потому для этого занятия была выбрана форма мастерской, ведь на мастерской можно через ряд определенных заданий пройти через импровизации в различных жанрах.

Ход мастерской.

1. Поскольку важно, чтобы участники сами пришли к пониманию термина "импровизации", предлагается сразу включиться в элементарную импровизацию. Мастер по очереди обращается к каждому участнику мастерской или с вокальной, или с ритмической импровизацией. Это задание достаточно сложное для неподготовленных участников, но оно хорошо мобилизует внутренний настрой и помогает в дальнейшем в групповой работе чувствовать себя более уверенно.

- Мы сейчас с вами поиграем: я буду начинать, а вы попробуйте продолжить быстро, не задумываясь:

а) « Теремок »

Сто-ит в по-ле те-ре-мок, те-ре-мок ... и т.д.

б) « Кошечка »

Что ты хо-чешь, ко-ше-чка ?... и т.д.

в) « Кот Васька »

Хо-дит Вась-ка се-рень-кий... и т.д.

г) « Кто у нас хороший? »

Кто у нас хо-ро-ший? Кто у нас при-го-жий? и т.д.

д) « Зайка »

Зай-ка, зай-ка, где бы-вал?... и т.д.

- Что мы с вами делали? (все ответы записываются на доске)

- Ваши ассоциации на слово «импровизация».

Ассоциации на слово подготовят участников к следующему заданию.

2. Мастер просит участников разделиться произвольно на группы по 5-6 человек.

Дается задание:

- Через 10 минут вам предлагается показать, что такое импровизация и дать свое определение.

Группы показывают свои варианты - остальные определяют, что именно показала та или иная группа, после чего свой комментарий дает выступавшая группа.

3. В устной форме мастером дается дополнительная информация по теме «Импровизация» (см.приложение), с целью дать понятие многожанровости импровизаций.

4. Участникам мастерской предлагается художественная фотография ночного города. Мастер предлагает:

- Вглядитесь в рисунок. Через 15 минут вы продемонстрируете ваши импровизации на тему этой фотографии (каждой группе предлагается на карточках несколько видов импровизаций: ритмическая, пантомима, танцевальная, поэтическая, мелодическая, театральное действие).

- Вы можете исполнить все виды импровизаций, а можете только одну. Мы затем определим, какой вид импровизации вы исполнили.

Исполнение импровизаций и определение их вида.

5. - Сейчас мы с вами послушаем запись, а вы скажете: «Что бы это значило?» (слушается запись «шумы города»).

- Каждому городу характерны свои звуки: летнему, осеннему, большому, маленькому. И каждый из нас слышит город по-своему. Прослушайте стихотворение Б.Пастернака «Музыка».

Дом высился, как каланча.
По тесной лестнице угольной
Несли рояль два силача,
Как колокол на колокольню.

Они тащили вверх рояль
 Над ширью городского моря,
 Как с заповедями скрижаль
 На каменное плоскогорье.

И вот в гостинной инструмент,
 И город в свисте, шуме, гаме,
 Как под водой на дне легенд,
 Внизу остался под ногами.

Жилец шестого этажа
 На землю посмотрел с балкона,
 Как бы ее в руках держа,
 Над нею властвуя законно.

Вернувшись внутрь, он заиграл
 Не чью-нибудь чужую пьесу,
 Но собственную мысль, хорал,
 Гуденье мессы, шелест леса.

Раскат импровизаций нес
 Ночь, пламя, гром пожарных бочек,
 Бульвар под ливнем, стук колес,
 Жизнь улиц, участь одиночек.

Чтение стихотворения Б.Пастернака - прекрасного импровизатора - дает возможность участникам мастерской отдохнуть от творческих заданий и вдохновиться на создание новой импровизации.

После того, как прозвучало стихотворение, мастер предлагает сочинить ИНСТРУМЕНТАЛЬНУЮ импровизацию на тему: «Каким услышали город вы?» (на столе выложены различные музыкальные инструменты - флейты, румба, маракасы, кастаньеты, гитары, ксилофоны, металлофоны, аккордеон, баян, балалайка).

- Вам предлагается в группах 4-5-6 человек или индивидуально сочинить инструментальную импровизацию на тему «Каким я услышал город». Необходимые инструменты лежат на столе. Через 15 минут нужно будет представить свои «слышания» города.

Показ импровизаций и определение групп - что было предьявлено?

6. Как пример профессионального импровизационного исполнения, участникам предлагается послушать инструментальную импровизацию джазовой пианистки Дороти Донеган.

- Мы с вами сегодня исполняли самые разнообразные импровизации. Конечно, чем выше уровень нашей подготовки, тем разнообразнее будет исполнение. Послушайте фортепианную импровизацию в исполнении Дороти Донеган и, может быть, вы тоже услышите в ней звуки города (запись).

7. Заключительный этап мастерской - рефлексия.

Мастером предлагается импровизация на тему мастерской в виде ответов на вопросы:

- На этой мастерской мне удалось...
- После мастерской мне хотелось бы...

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ.

Импровизация (лат. Improviso - без подготовки, неожиданно) сочинение поэтических произведений на заданную тему без предварительной подготовки;

немедленный, без подготовки поэтический отклик на событие.

Талантливая импровизация - свидетельство о богатстве предварительно накопленных поэтом наблюдений над жизнью, о свободном владении стихотворной техникой, природной его одаренности и остроумия.

Импровизация (лат. Improviso - неожиданный, внезапный) - создание художественного произведения непосредственно в процессе его исполнения.

Импровизация возможна в поэзии, музыке, танце, театральном искусстве и др.

Истоки в профессиональном искусстве восходят к народному творчеству. С древнейших времен у различных народов существовали особые категории певцов-импровизаторов. В профессиональном

искусстве наибольшее развитие получили поэтические и музыкальные импровизации.

К импровизации относят жанр экспромта.

Импровизация в танце с древнейших времен является неотъемлемой частью народных обрядов, игр и празднеств.

Импровизация варьируется от примитива до высокого профессионализма.

Импровизация в театре - игра актера, основанная на его способности строить сценический образ, действовать и создавать свой текст на заданную тему или в обстоятельствах, предусмотренных сценарием, творя без предварительной подготовки, во время представления.

Импровизация была одним из существенных элементов сценического действия древнего театра Востока (существует и в настоящее время), присутствовала в античном, средневековом и ренессансном театре. Искусство импровизации составляет один из элементов современной театральной педагогики. (Большая советская энциклопедия.)

Мастерская «ИНТОНАЦИЯ».

Большое значение в процессе восприятия музыкального произведения имеет степень развитости музыкального мышления учащихся, и потому важнейшим этапом его развития является изучение темы «Интонация».

В трудах Б.Асафьева сущность интонации раскрыта как «выражение содержательной функции музыки», а процесс интонирования освещается Борисом Владимировичем в трех взаимосвязанных формах проявления: композиторском, исполнительском мышлении и мышлении слушателей в процессе восприятия музыки.

Выделяются четыре аспекта асафьевской трактовки интонации:

1. Отражательный аспект, связанный со способностью композитора посредством интонации отражать действительность.
2. Коммуникативный аспект, связанный со способностью интонации передавать слушателям результаты отражения.
3. Конструктивно-процессуальный аспект, включающий в себя звуковую, ритмическую, метрическую, гармоническую, тембровую и т.д. характеристики интонации.
4. Ценностный аспект, предполагающий рассмотрение интонации как носителя художественной ценности.

Интонация занимает в нашей жизни огромное место: уже с младенчества дети имеют представление об интонации - слушая мать, отца, постоянно наблюдая за изменениями их голосов в зависимости от их настроения и сути того, что они говорят - радуются, сердятся и т.д. Никогда не выделяя интонацию в отдельную проблему, дети постоянно сталкиваются с ней. Важно учить различать и использовать всевозможные интонации. На уроках музыки необходимо раскрыть это понятие во всей его многогранности.

Но раскрыть эту многозначность на традиционном уроке и рассмотреть ее различные значения практически невозможно, а кроме того по разным причинам учитель часто выносит учащимся для запоминания длинные и запутанные определения и без того сложного понятия, и поэтому это запоминание получается механическим, чего быть категорически не должно, ведь музыка - это искусство, а значит принимается сердцем, а не усваивается разумом.

Именно поэтому для занятий по теме «Интонация» была выбрана форма мастерской, где учащимся дается возможность самим выйти на многозначность этого понятия.

Ход мастерской.

1. Поскольку слово «интонация» произошло от латинского *intonare*, что означает -«произносить», «манера говорить», то индуктором в мастерской является СЛОВО.

Поэтому участникам мастерской предлагается начать работу с представления. Мастер представляется сам и предлагает каждому участнику сделать то же :

- Меня зовут ... Теперь вы представьтесь, пожалуйста, как Вам хочется в соответствии с Вашим настроением, состоянием.

Так как каждый из участников мастерской имеет свое представление об интонации, то следующее задание предлагает каждому обратиться к своему опыту :

-Напишите, что такое для Вас интонация (1-2 мин).

-Найдите себе пару и обсудите свои определения «интонации».

2. Участникам мастерской предлагают объединиться в группы по 4-5 человек, после чего дается ситуация :

- Представьте, что вы - люди разных стран, планет, социальных групп и т.д. Через 15 минут вам необходимо рассказать о себе при помощи любых средств выражения, кроме речи - мы не знаем вашего языка. В вашем распоряжении: музыкальные инструменты, краски, пластилин, мимика, пластика и т.д.

После подготовки группы «представляются» - т.е. одна из групп разыгрывает свой мини-спектакль, а остальным предлагается определить, откуда же к нам прибыли участники этого этюда.

3. Мастер предлагает обратиться к слову «интонация», т.к. в самом слове заложено много информации:

- А теперь напишите слово ИН-ТО-НА-ЦИ-Я по слогам и составьте из него множество других, если у Вас возникает какая-то ассоциация, Вы ее тоже можете вписать.

Что же получилось?

ТОН Я ТОННА НАЦИЯ АНАТОМИЯ ОВАЦИЯ ИНТУИЦИЯ
НОТАЦИЯ ЦИННИЯ АННОТАЦИЯ НИТЬ и др.

-Затем, выбрав опорные слова, напишите, что такое интонация.

Вот некоторые высказывания:

ИНТОНАЦИЯ - это выразительный язык жеста, мимики, оттенок своего национального языка.

ИНТОНАЦИЯ - моя интуиция на тон любой нации, спектр чувств от нотации до восторга, выраженного в овациях.

ИНТОНАЦИЯ - анатомия музыки.

ИНТОНАЦИЯ - выразительный язык нации, имеющей свой тон, написанный нотами, преломленный через мое я обогативший его.

- Эти высказывания показывают, что участники вышли на суть понятия. Интонация - это выразительный язык.

4. Выявление сходства и различия разговорной и музыкальной речи. Мастер предлагает прослушать стихотворение А.Л.Барто «Болтунья» в исполнении автора и сразу за ним произведение С.С.Прокофьева на стихи А.Л.Барто «Болтунья». Перед слушанием вопрос:

-Как композитор передает болтливость Лиды?

Идет коллективная генерация (перекличка), ведется запись на доске : быстрый темп, смена ритма, повторы, высокий голос и т.д. После этого мастер выносит для размышления вопрос во фронтальном режиме:

- Что же общего и что различного в разговорной и музыкальной речи?

Участники мастерской высказывают свои мнения по цепочке, ответы фиксируются на доске и в тетради. Вывод делают сами участники:

общее - темп, динамика, ритм, высота голоса, тембр;

различное - в музыкальной речи звук имеет свою длительность и высоту.

5. Задача следующего этапа показать, что графическое моделирование есть реакция на изменение интонации в музыке.

-Сейчас прозвучит произведение, вслушайтесь и постарайтесь услышать, сколько героев в этом произведении?

- Прослушайте произведение еще раз, и теперь на листе бумаги, слушая музыку, обозначьте ее линией, как пойдет рука.

После прослушивания мастер сообщает, что музыкальное произведение называется «Лесной царь» - это баллада Ф.Шуберта на стихи В.Гете. Раздается текст баллады в переводе В.А.Жуковского. Дается задание:

- Прочитайте про себя текст и сравните те образы, которые Вы слышали в музыке, обозначили в графике, прочитали в тексте.

- Обменяйтесь впечатлениями друг с другом в группах, обсудите получившиеся результаты.

Оказывается, что практически все слышали - сколько героев в балладе, а рука, писавшая график, чутко реагировала на темп, на динамику.

- Дается дополнительная литература по теме «Интонация». (см.приложение)

6. Последнее задание представляет собой написание небольшого эссе на тему: «Что такое интонация?».

После участникам мастерской предлагается прочитать свое эссе вслух или передать кому-то для зачитывания.

Вот некоторые выдержки:

- Интонация...Казалось бы такое простое слово, но его нельзя объяснить, это нужно прожить и прочувствовать. Она может подтвердить, поставить под сомнение, отвергнуть излагаемое. Это песнь души, ее естественная, живая, настоящая суть.

Интонация есть во всем, ведь она выражает чувства, мысли человека. Что бы он ни делал, ему не избавиться от неуловимой нотки естественности.

- Интонация - способ передачи настроения и отношения к чему-либо. Благодаря интонации мы понимаем состояние и настроение других людей. Интонация - это часть жизни.

- Интонация - это разнообразие красок мира, уберете ее из жизни - все было бы серо. Это определенное звучание, тон, мимика, пантомима.., в результате которых мы можем раскрыть истинный смысл увиденного или услышанного. Главное - это способ взаимосвязи между людьми, помогающий им лучше понять друг друга .

7. Заключительный этап мастерской - рефлексия. На ней предлагается ответить на вопросы:

- а) Что нового Вы для себя узнали?
- б) Было ли Вам сложно работать на мастерской?
- в) Наиболее интересный для Вас этап работы в мастерской?
- г) Что, на Ваш взгляд, Вам больше удалось в мастерской?

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ

В.Даль «Толковый словарь»

Интонация - особенно сильное ударение голосом на чем-либо.

Л.И.Тимофеев и Н.В.Венгеров «Краткий словарь литературоведческих терминов» (М.1958г.)

Интонация (от лат. *intonare*- громко произносить) - манера говорить, характер произнесения слов, тон человеческой речи, который определяется чередованием повышений и понижений голоса. В интонации выражается чувство, отношение говорящего к тому, что он говорит или к кому он обращается.

Интонация придает слову тот живой оттенок смысла, то конкретное значение, которое хочет выразить говорящий.

В своеобразном синтаксическом построении речи, в расположении слов в предложении, в подчеркивании отдельных из них паузами, перерывами голоса, замедленным или наоборот, ускоренным их произнесением, писатель передает разнообразные интонации речи своих персонажей или интонации голоса повествователя. Интонация бывает вопросительная, восклицательная, повествовательная, хроническая, торжественная, гневная и т.д.

Словарь иностранных слов. /18-е издание М. «Русский язык»1989/
Интонация (лат. intonare-громко произносить)

1. Ритмо-мелодическая сторона речи, чередование повышения и понижения голоса; интонация слов - тон и манера произношения слова, выражающие в русском языке чувство, отношение говорящего к предмету речи; интонация предложений -ритмико-мелодическая строй предложения (вопросительная, повествовательная, восклицательная).

2. Музыкальная: а) мелодический оборот, наименьшая часть мелодии, имеющая выразительное значение; б) воспроизведение музыкального звука или интервала с той или иной точностью в отношении высоты звучания; в) точность, ровность звучания каждого тона звукоряда музыкального инструмента в отношении высоты, тембра и громкости.

«Большая советская энциклопедия» /М. «Советская энциклопедия»1972/

Интонация (лат. intono - громко произношу) - совокупность звуковых средств языка, которые, налагаясь на ряд произносимых и слышимых слогов и слов:

а) фонетически организуют речь, расчленяя ее сообразно смыслу на фразы и знаменательные отрезки-синтагмы;

б) устанавливают между частями фразы смысловые отношения;

в) сообщают фразе, а иногда и знаменательным отрезком повествовательные, вопросительные, повелительные и другие значения;

г) выражают различные эмоции.

Фонетические средства интонации (интонационные средства): распределение силы динамического ударения между словами, мелодика речи, паузы, темп речи и отдельных ее отрезков, эмоциональные оттенки голосового тембра.

Являясь важным языковым средством, фразовая интонация соотносительна с другими языковыми средствами, грамматическими формами (например, повелительным наклонением глагола), вопросительными и восклицательными словами и частицами, союзами, порядком слов. Интонация присутствует в речи всегда.

Вне интонации устная речь невозможна. Нередко интонация служит во фразе единственным средством выражения определенных элементов значения.

На письме интонация в известной мере выражается посредством знаков препинания и другими графическими средствами (например, членение письменного текста на абзацы, подчеркивание слов, вариации шрифтов).

Однако полного соответствия между интонацией и пунктуацией нет. Устная речь по своей природе благодаря интонации более конкретна, чем письменная речь.

«Музыкальный энциклопедический словарь»

Интонация:

1. Многозначное понятие, выражающее звуковое воплощение музыкальной мысли. По Асафьеву, интонация - носительница музыкального содержания (в этом специфическое отличие музыки, например, от речи, где главная смысловая нагрузка лежит на слове, а интонация играет вспомогательную роль; вместе с тем, несомненна общность происхождения музыкальной и речевой интонации).

2. Музыкально и акустически правильное воспроизведение высоты и характера звуков (созвучий).

3. Начальная попевка (иниций) мелодии псалма.

4. В григорианском пении - исполняемая солистом начальная мелодическая формула, затем подхватываемая хором.

5. Маленькая органная прелюдия-настройка.

«Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления» Е.М.Орлова.

- Речевая и чисто музыкальная интонация - ветви одного звукового потока.

- «Если я говорю о соответствии, слиянии, совпадении текста и музыки, то я думаю при этом о совпадении творческой силы и поэта, и музыканта, а затем о соответствии и сходстве музыкальных настроений»

- Б.Асафьев «Речевые интонации»

- «Мелос» объединяет все, что касается становления музыки - ее текучести и протяжности» - Асафьев, мелодия- «частный случай» проявления мелоса.

- Интонирование - как «мелосное», так и речевое - неизбежно протекает в условиях определенного ритма и тембра.

- По Асафьеву: «Неинтонируемого ритма в музыке нет и быть не может. Она (музыка), как никакое иное искусство, пронизана ритмом, ритмом направляется и управляется. Появляется термин "ритмо-интонация"»

Мысль, интонация, форма музыки - все в постоянной связи: мысль, чтобы стать звуковыраженной, становится интонацией, интонируется. Процесс же интонирования, чтобы стать не речью, а музыкой, либо сливается с речевой интонацией и превращается в единство, в ритмо-интонацию слова-тона, в новое качество, богатое выразительными возможностями. Либо, минуя слово (в инструментализме), но испытывая воздействие «немой интонации» пластики и движения человека (включая язык руки), процесс интонирования становится музыкальной речью, «музыкальной интонацией».

«Музыка - источник радости, а радость свойственна человеку, человек не может жить без радости, когда же он радуется - это находит свое выражение в его голосе и проявляется в его поступках. Сущность человека, тембр его голоса, поведение - все это проявляется в музыке! Поэтому человек не может обходиться без музыки, музыка не может не иметь соответствующего выражения. Если не направлять это выражение музыки, возникнет беспорядок.

Все музыкальные звуки идут от человеческого сердца. В нем рождаются чувства, воплощающиеся в голосе. Музыкой становится голос, украшенный искусством. Поэтому в мирное время, когда управление правильно и гармонично, музыка выражает спокойствие и радость.

Во времена смуты, когда управление пристрастно и несправедливо, музыка выражает скорбь и озабоченность. Настроенность музыки связана с политикой».

Древнекитайский философ Сюнь-Цзы 315-236 год до нашей эры
Трактат «О музыке» и «Записки о музыке»

Ф.И.Шаляпин: « В правильности интонации, в окраске слова и фразы - вся сила пения ...Холодно и протокольно звучит самая эффектная ария, если в ней не разработана интонация фразы, если звук не окрашен необходимыми оттенками переживания ».

М.П.Мусоргский: «Моя музыка должна быть художественным воспроизведением человеческой речи, во всех ее тонких изгибах, т.е. звуки человеческой речи, как нарушение проявления мысли и чувства, должны сделаться музыкой правдивой, тонкой, но высокохудожественной.

Работая над говором человеческим, я добрал до мелодии, творимой этим говором, добрал до воплощения речитатива в мелодии...

Я хотел бы это назвать осмысленной интонацией, оправданной мелодией».
