

**Приёмы социогровой технологии
(Мастер-класс)***

В.М. Букатов

**§ 7. Угодить взрослому
или прыгнуть выше своей головы?**

Меня радует, что в рассказе о проведённом занятии «есть дети», есть групповое обдумывание ответов. Но видно, что отношение к конструированию групповой работы законсервировалось на каком-то давнишнем уровне. Евгений Евгеньевич Шулешко был мастером остранения учебных ситуаций, так что дети начинали «прыгать выше своей головы» – вместо прежней своей устремлённости угодить своим ответом взрослому.

Е.Е. Шулешко тонко подметил, что традиционный воспитатель обычно настроен на то, чтобы дети возвращали ему его же собственную речь, – что само по себе, может быть, не так уж и плохо (по крайней мере, на большин-

* Окончание публикации. Начало см. в № 4 за 2010 г.

стве открытых уроков демонстрируются именно эти *возвращения* под одобрительные кивки проверяющих или приглашённых гостей). Но только всё дело в том, что учебная деятельность, построенная на подобном «возвращении сказанного», процентов на девяносто восемь состоит из СОЦИАЛИЗАЦИИ ребёнка. Но взрослыми эта социализация принимается (или выдаётся) за РАЗВИТИЕ ребёнка. Тогда как развитие, по Шулешко, возникает в ситуациях, когда и взрослый и ребёнок заняты импровизацией.

Когда подобное случается, то воспитателю об этом умолчать невозможно. А вот если особо «рассказывать нечего», кроме как свой конспект – домашнюю заготовку – пересказывать, то либо импровизации-развития не было вовсе, либо воспитатель был чем-то так занят, что самого главного и не увидел.

7.1. Роль смены мизансцен.

Коротко поделюсь вот каким воспоминанием. Петрозаводск. Шестилетки. Развитие речи. Я веду занятие. Дети работают в малых группках. Подходит очередь показывать сценки, которые дети сочиняли в своих командах.

Е.Е. Шулешко понимает, что я по своей театральной привычке сейчас начну вызывать команды на «сценическую площадку» (я ведь с Александрой Петровной Ершовой пришёл к Е.Е. из детской театральной педагогики). Поэтому он вмешивается в ход занятия (у нас было принято на всех открытых занятиях быть друг у друга «на подхвате», чтобы показывать гостям не дидактическую полировку, вредную детям, а социогровой *затрапез*, окрыляющий даже самого неуверенного ребёнка).

И вот Е.Е. спрашивает у первой команды, где же им будет удобно показывать свою сценку. Они отвечают, что в своём углу.

– А где же тогда разместиться зрителям? – спрашивает Шулешко. В ответ слышит:

– А вокруг нас.

– Ну раз так, – говорит Шулешко, – то все команды берут свои стулья и усаживаются там, куда им велели исполнители.

Началась пересадка (весьма ценная и для физиологии детей, и для темпа урока)...

Помнится, что когда дело в конце концов дошло до показа сценки последней командой, то Е.Е. умудрился так ловко спросить у исполнителей, где же теперь располагаться нашим зрителям, что они – *ничтоже сумняшеся* – заявили, что под столами! И тогда все группки (и Е.Е. вместе с мной) с удовольствием полезли под столы, чтобы оттуда подглядывать, как последняя группка, стоя за своим командным столом, начнёт показывать сочинённую сценку!..

7.2. Куда же мог убежать инопланетянин?

А теперь заглянем в присланный рассказ о занятии. Цитирую: «Рассказы других компаний тоже получились довольно подробными». Для неопитов в социогровой педагогике – неплохо. А для «бывалых» шулешкинцев – маловато...

Чтобы всколыхнуть ситуацию, зададим режиссёрские «каверзные вопросы»: рассказ КОМУ? Если не воспитателю (это не только банально, но слишком примитивно), то, наверно... инопланетянину (тому, который, судя по письму, был нарисован на бумаге). А если он испугался и убежал, то КУДА?

Под стол? в угол? под лестницу? в туалетную комнату? в спальню?..

Куда тётки скажут, туда детиски и отправятся. Чтобы там прикрепить (повесить или разложить) нарисованного инопланетянина, устроиться рядышком и начать ему рассказывать о том, «для чего людям нужны органы и какие необходимо выполнять правила, чтобы сохранить их здоровыми».

А где же быть остальным командам?

Может быть, стоять рядом, отступив на три шага, и прислушиваться? Или сидя на корточках?..

Я не знаю, это всё будет импровизацией. И куда каждая команда договорится (и договорится ли?) поместить инопланетянина, и как они будут ему рассказывать (по очереди, хором ли, тихим шёпотом или весёлыми голосами), заранее взрослому и представить невозможно. А вот когда он увидит,

как это будут делать дети, то ему будет о чём взахлёб своим коллегам рассказать...

По Шулешко, конспект у воспитателя должен быть таким, чтобы на занятии импровизации могли бы возникать «на каждом шагу» и чтобы занятие проходило неожиданно для всех (особенно для самого воспитателя).

И не беда, если конспект окажется нереализованным. Это не показатель педагогического неумения. Наоборот – это показатель педагогического мастерства.

Е.Е. Шулешко говорил, что не только в детском саду, но и в начальной, средней и даже старшей школе мастерство педагога не в том, чтобы пройти программный материал как можно быстрее, напротив – в том, чтобы проходить его как можно медленнее...

Евгений Евгеньевич был мастером парадоксальных замедлений. И в результате всех «неуспеваний» и «программных отставаний» к концу года программа оказывалась пройденной не только качественно, но и досрочно! (Об этом см., например: *Ершова, А.П.* Режиссура урока, общения и поведения учителя / А.П. Ершова, В.М. Букатов. – Изд. 3-е. – М., 2006. – С. 169–171.)

7.3. Опять об учебном языке взрослых.

Если мы раньше затронули тему необходимости размытых формулировок, то сейчас надо упомянуть о том, что занятия с детьми взрослые невольно засоряют привычными канцеляризмами.

Цитирую: «Чтобы рассказы компаний получились последовательными, детям была предложена модель». Достаточно воспитателю буквально отнестись к этим своим словам, как ему станет очевидно, что им не место на занятии с дошколятами. И не модель (скорее, образец), и не последовательные (скорее, пространные)...

Добавлю: чтобы помочь детям, можно по ходу их рассказов задавать *каверзные вопросы* (они могут задаваться или инопланетянином, или другими командами-слушателями). Например, один ребёнок из команды рассказывает, что

«глаза нужны для того, чтобы смотреть, видеть, читать, любоваться красотой, чтобы смотреть куда идти, чтобы можно было работать и помогать друг другу». И тут инопланетянин спрашивает, а зачем людям нужны глаза ночью? Или когда они обедают?..

И, забегая вперёд, добавлю, что смысл фразы «дети вспоминают ход занятия» к реальным детям и к их воспоминаниям о ходе занятия, на котором они присутствуют, отношения практически не имеет. Вот если они будут наперебой вспоминать, *например*, в каких местах им сегодня удалось работать на занятии (т.е. перечислять мизансцены), то пользы от этого будет не в пример больше...

§ 8. О командных показах и смене ролей на занятии

Задания 4 и 5, видимо, заимствованы из какой-нибудь методики, связанной с эмоциональностью. Хотя к ним я отношусь очень скептически, но от обсуждения устану (в детской театральной педагогике к развитию эмоциональности подход принципиально иной). Но в этих заданиях были и детские обсуждения, и показы. А значит, и «режиссура задания» могла быть удачной или «не очень».

Для режиссуры важно, кому показывают дети – воспитателю или другим командам. Если другим, то зачем им показывается сценка: чтобы *угадали*, чтобы *рассудили*. Желательно, чтобы сначала команда была *заказчиком*, а уж потом зрителями.

Например, одна команда предлагает другой показать сценку, когда люди удивляются. И когда команда исполнителей показывает всем свою сценку, заказчики выступают главными судьями (что так, что не так, что похоже, что нет, а как бывает ещё и т.д.).

Получается, что все команды сначала становятся одновременно *заказчиками*, потом все одновременно *готовятся*, а затем, когда *показывают* всем, знают, что главные судьи – это та команда, которая была *заказчиком* и наконец по ходу одного из показов сама становится *судьями*. **Смена ролей** – сердцевина подобной *режиссуры*.

Подчеркну, что чем проще будет речь воспитателя, тем лучше. Поэтому вопрос «Что может быть причиной плохого настроения...» лучше сформулировать по-другому. Например: «Что случилось с мальчиком, если у него...»

Хорошо, что в конце занятия воспитатель картинку с «грустным мальчиком» поменял на «весёлого». В детской театральной педагогике после обсуждения, как можно помочь «грустному мальчику», скорее всего был бы выбран более *действенный* методический ход: всем командам по очереди сыграть сначала мальчика «до» (*до помощи*), а потом «после»...

§ 9. О загадках и разнообразии мизансцен по их отгадыванию

Загадки чудесные. Только я не понял, почему загадки двух разных типов. Это нечаянно так получилось? Или специальная задумка воспитателя?

Дело в том, что одни загадки построены на поиске *рифмы*, а другие – загадки «б» и «ж» – на *смысловом* ответе. Это разная работа. Если группа сильная, то можно специально смешивать друг с другом разные типы загадок для того, чтобы запутать детей. Но тогда особо надо продумать «режиссуру задания».

Р.С.: о типологической разнице загадок. Когда я присланные вами загадки зачитывал взрослым, то, как правило, они сначала не могли назвать нужного ответа. Затруднения у них вызывали и разгадки в рифму, и «по смыслу». Но когда я троим деткам (3,5 годика, 5 и 5,5 лет) стал читать эти загадки, то все они тут же были с радостью разгаданы (некоторое затруднение вызвала загадка под цифрой 6; «смысловые» загадки 2 и 7 первым отгадал самый младший ребёнок). Так что свои опасения о запутывании детей забираю назад. Запутывать можно (и даже нужно) больше! Опыт показывает, что детям подбирать рифму очень интересно (правда, они тут же сами начинают загадывать вслух загадки – из книжек или даже собственного сочинения; воспитателю это стоит учесть и внести изменения в свой план-конспект, давая возможность

желающим блеснуть своей памятью и/или сообразительностью).

Обычно дети отгадывают загадки индивидуально, потому что им трудно контролировать себя и управлять своим непроизвольным желанием выкрикнуть пришедший в голову ответ. Но можно продумать и такую «режиссуру занятия», чтобы изюминкой задания оказались дружные групповые (командные) ответы.

Например, все группы собираются. Звучит загадка. Группка совещается и дружным хором произносит ответ (если соседи согласны, то и они повторяют отгадку, но обязательно дружно и громко – иначе ответ не засчитывается). Когда ответ засчитан, группка бежит в свой угол (или к своему командному столу) дорисовывать «ответ» к розданным заготовкам.

Если загадка лёгкая, то группы быстро убегают к рисункам. А если приходится подумать, то вид размышляющих сверстников помогает им обнаруживать своё природой данное свойство размышлять, вспоминать, соображать... явленное им в обрамлении их эмоционального естества.

Чем чаще дети воспринимают подобные картинки своего бытования, тем *благополучнее* протекает их личностное развитие. И это намного эффективнее иноземных заморочек по осознанию детьми и развитию своих эмоций...

§ 10. Об учебных задачах и учительской зашоренности воспитателей

Темой последних моих реплик-комментариев будет тот перечень учебных задач, который красуется в самом начале присланного рассказ-конспекта. Писать о «педагогических задачах», с которых традиционно начинается большинство конспектов предстоящих занятий, очень нелегко. Поэтому я и решил затеять о них разговор в самом конце нашей виртуальной беседы.

Особо поясню, что в социоигровой педагогике все вопросы, связанные с постановкой, определением, выбором, формулировкой учебных задач, отданы учительской **ИНТУИЦИИ**. Это нашло своё выражение в форму-

лировке второго постулата педагогического мастерства, звучащего как «погоня за 133 зайцами».

Напомню, что в народе справедливо говорят: *за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь*. Но для живой парадоксальности педагогической деятельности справедливой оказывается совсем другая формулировка профессионализма. Звучит она для ушей многих воспитателей явно интригующе-экзотически: *если гнаться за 133 зайцами, то – глядишь! – с десятков поймаешь (из которых пяток окажется «науке неизвестных» разновидностей)*.

10.1. О шорах на глазах воспитателей.

Поясню, что в середине 80-х годов прошлого века, когда шлифовались формулировки социоигровых постулатов педагогического мастерства, официальная методика вела учителей и воспитателей по традиционному пути – т.е. ради достижения планируемых задач и поставленной цели настраивала их на жёсткую концентрацию своих сил и строгий отбор предстоящих усилий.

И на этом пути педагогические задачи оказывались теми самыми «спасительными» шорами, надев которые учитель (воспитатель) мог бы за урок (занятие), не отвлекаясь по мелочам, добежать до запланированного рубежа. Как минимум, добежать самому. Пусть даже оставляя кого-то из детей (а то и всю группу целиком) далеко позади. Ведь шоры на то и существуют, чтобы педагогу (воспитателю или учителю) на самих-то детей особо внимания не обращать. А то, того и гляди, «с ног» собьёшься, и тогда «гуд бай» планируемые рубежи...

Но то было в прошлом веке, т.е. довольно давно. Сейчас же, казалось бы, явный прогресс. Задач в конспектах можно много перечислять (раньше методисты не позволили бы воспитателям в своих конспектах по семь задач перечислять – дескать, непозволительное распыление сил). Но проблему педагогической *зашоренности* эти перечни не столько снимают, сколько размазывают (или даже маскируют), потому что они никак не приближают воспитателя к его же собственной интуиции.

Семь задач, конечно, лучше, чем одна или две, но тем не менее – ориентацию воспитателя на эти семь задач никак не сравнить с его же ориентацией на «133 зайца». Да и науке неизвестным открытиям в эту самую заявленную в конспекте семёрку задач пробиться не будет никакой возможности. А значит, и не будут эти «незапланированные открытия» на том занятии случаться ни в головах детей, ни в головах воспитателей. А если вдруг и случатся, то будут не замечены, как досужие мелочи, не соответствующие плану-конспекту, строго выверенному по ранжиру некой мудро-научной методики.

10.2. О возможной пользе ограничений.

Если буквально отнестись к смыслу, обычно вкладываемому в каждую из традиционных формулировок педагогических целей, то о каком обучении, расширении, развитии и воспитании может идти речь, когда все дети разные, с разной подготовкой, с разными задатками, разным темпераментом? Хотя большинство практиков прекрасно знают, что именно в подобной разношёрстности и возникает – самым что ни на есть ЧУДЕСНЫМ ОБРАЗОМ – и *обученность*, и *расширение интересов*, и *развитость личности*, и её *воспитанность*.

Так, может быть, раз и навсегда отказаться от каких бы то ни было формулировок «педагогических задач»? Не уверен, что подобная мера пойдёт на пользу. Ведь формулировки – это те ограничения, которые могут весьма поспособствовать темпоритму учебной деятельности. Ограничения – это те берега, без которых река существовать не может. Убери их – и вместо реки мы получим грязное мелководье или непролазное болото.

Вся проблема в том, чтобы берега формулировки правильно ограничивали реку урока-занятия. Не перекрывали бы течение поперёк, а наоборот – стискивали бы его с боков, усиливая скорость потока, увеличивая возможность появления россыпи ЧУДЕСНЫХ импровизаций-открытий. Что у детей, что у их воспитателя!..

10.3. О детских открытиях на занятии как показателе профессионализма воспитателя.

Среди задач мы видим: обучать дифференцировать понятия *часть тела* и *орган*, но, например, не находим: обучать умению вести диалог. Хотя некоторые дети, судя по присланному рассказу о занятии, на нём явно смогли подучиться и этому.

Опыт школы «диалога культур» показывает: можно так построить занятие, что шестилетки смогут увлечься дифференциацией *частей тела* и *органов*. Но на занятии, о котором рассказано в письме, такой дифференциации не возникло. Но, может быть, это и к лучшему. Потому что на занятии, которое в результате у воспитательницы получилось, «зайцы» были явно пойманы. Хотя и другие. Так что ж, теперь их отпускать, раз они намеченным целям и задаче не соответствуют? Конечно же, нет!

Да вот беда, шоры «задач обучения» вынуждают воспитателей неосознанно проходить мимо случившихся (и/или потенциальных) детских (и собственно воспитательских) открытий, как если бы их и не было вовсе, т.е. фактически отпускать нежданно пойманных зайцев ситуативных импровизаций.

Из всей высказанной путаницы я предлагаю принять к сведению такое пожелание: чем меньше в рассказах о занятии места занимают дети (их

высказывания, курьёзные запутки, ситуационные открытия и неожиданные противостояния), тем опаснее были «задачи обучения», которыми руководствовался воспитатель, отправляясь на занятие. Хотя чисто внешне формулировки этих задач были, казалось бы, безукоризненны.

И наоборот, сколь бы нелогичными, сумбурными и фрагментарными ни выглядели бы указанные воспитателем в своём конспекте «задачи», раз само занятие прошло по-живому, результативно, самим детям очень понравилось и воспитатель невольно горит желанием с каждым встречным поделиться теми россыпями удивительностей, которые были обнаружены детьми на его занятии, то всё это говорит об индивидуально-ситуативной правильности этих задач. Судить (а уж тем более осуждать) которые не стоит – от добра добра не ищут...

Вячеслав Михайлович Букатов – доктор пед. наук, профессор Московского психолого-социального института, член-корр. АПСН, г. Москва.