

КРАСНОЯРСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ
УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ
ФОНД СОЦИАЛЬНЫХ ИЗОБРЕТЕНИЙ СССР

Ё.Ё.Шулешко, А.П.Ершова, В.М.Букатов

СОЦИО-ИГРОВЫЕ
ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИКЕ

Красноярск — 1990

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета Красноярского краевого института усовершенствования учителей.

Вступление

Шулешко Ё.Ё., Ершова А.П., Букатов В.М. Социо-игро-вые подходы к педагогике / Красноярский краевой институт усовершенствования учителей. — Красноярск, 1990.

Рецензенты: Погодина Г.А.; Фомичева Т.П.

От нового к открытию старого

В первой половине XIX в во Франции вышли мемуары придворной модистки Марии-Антуанетты мадемуазель Бер-тен¹. Из занятных мемуаров читателям суждено было особо запомнить высказывание, ставшее крылатым даже далеко за пределами Франции: «Новое — это хорошо забытое старое».

Слова эти в мемуарах относились к тому месту, когда речь шла о подновлении модисткой старого платья королевы. Сама мысль была в то время воспринята как новая только потому, что она, видимо, была хорошо забыта. Припомним: «Что было, то и будет; и что делалось, то и будет делаться, и нет ничего нового под солнцем». Бывает нечто, о чем говорят: «Смотри, вот это новое», — но это было уже в веках, бывших прежде нас». Так поучал читателей еще библейский царь Екклезиаст.

Сегодня вокруг нас появляется много новых идей, терминов, направлений. Этот процесс активно происходит и в современной педагогике. То появляются, то пропадают новые названия — педагогика сотрудничества, эвристическое, проблемное обучение, деловые игры, рефлексия, структурный анализ, диалог культур, социо-игровая педагогика, методика погружения, школа радости и т.д. За каждым из них подразумевается новое, достаточно своеобразное педагогическое (или дидактическое) направление. Но, во-первых, смысл каждого из направлений заключается в том, что можно выразить простой формулировкой — «хорошая педагогика» или «качественное обучение», «поэтому в своем конечном идеале почти все на-

¹ Специалистам эти мемуары известны как пример литературной мистификации, так как подлинным их автором является Жак Пеже (1758 — 1830). См.: Атукни Н.С., Ашукина М.Г. «Крылатые слова». — Изд. 4-е, дополненное. — М., 1987. — С. 238.

правления сливаются. И, во-вторых, каждое из направлений, по сути дела, является открытием современного варианта ранее известного.

В трудах Я. А. Коменского, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Ф.А.В. Дистерверга и других корифеев прошлого мы можем найти массу удивительных, актуальных, мудрых мыслей, которые могут реально помочь сегодняшнему общению воспитателя с ребенком учителя с учеником. Но дело в том, что эти мудрые мысли становятся нам, современным читателям, видны после того, как мы к ним уже пришли самостоятельно. Наука о понимании — герменевтика — констатирует, что в книгах мы, читатели, можем найти или пищу для размышления над уже знакомыми и доступными проблемами или подтверждение правильности своих решений. Но не сами решения!

Понимание, если оно не фиктивное, всегда современно. Поэтому когда один из нас приходит к очередному пониманию, решению секрета педагогического мастерства, то оно становится потенциально понятным и всем остальным педагогам. Благодаря усвоенному современному пониманию всем остальным открывается и предшествующая мудрость веков в решении сходного вопроса. Закономерность эта хорошо прослеживается во взаимном отношении педагогики сотрудничества и педагогики народной. О народной педагогике известно было всегда, время от времени ей посвящались научные исследования. Но большинству современных учителей ее мудрость стала открываться через кем-то открытый ее современный вариант — педагогику сотрудничества,

Но если новое — это хорошо забытое старое, то, может быть, нужно пользоваться старыми названиями? Естественное течение жизни дает отрицательный ответ. Хорошо забытое Старое возрождается только при появлении нового. К тому же два разных варианта — старый и новый — в своих деталях обязательно будут отличаться, поэтому даже с логической точки зрения их было бы неправильно обозначать одним старым словом — понятием.

Долгое время то, что с 1988 года получило наименование «социо-игровая педагогика» или «стиль в педагогике», не имело названия. Это не затрудняло понимания ее принципов тем воспитателям и учителям, которые на практике ее перенимали, усваивали и развивали. Трудности возникали, пожалуй, только в определении, своих сторонников. Чтобы быстро

сориентироваться при встрече с незнакомым воспитателем или учителем, требовалось слово, обозначающее стиль, направление, особенность «исповедуемого» подхода. Во многих местах, стихийно, таким словом — паролем стала фамилия основателя данного направления неутомимого его пропагандиста и распространителя Ев. Ев. Шулешко. В Эстонии же, первой республике, в которой обучение шестилеток грамоте по-новому приказом по министерству наконец-то переместилось в детские сады, «методика» с легкой руки министра образования Э. Гречкиной, стала называться «аквариумом» — по одной из таблиц, с помощью которых происходит обучение. В Эстонии название прижилось. Оказалось, что оно указывает не только на чисто внешние признаки (таблицу «аквариум»), но и перекликается с внутренней сущностью данного подхода к педагогике. Правда, словосочетание «педагогика — аквариум» в русском языке звучит неуклюже, поэтому слово «аквариум» чаще попользуют, когда говорят о самой, «методике», а точнее системе.

Наконец, в Абакане (Красноярский край), где в декабре 1988 г. проходил практический семинар с воспитателями детских садов, возникло и такое название: педагогика настроения. Это произошло на вечернем (клубном) занятии, которое приводилось для желающих в конце семинара. На нем, помимо решения мелких, но, как всегда, важных вопросов, проводилась работа по картинке (в ортодоксальной методике официальной педагогики такая работа, видимо, называлась бы развитием речи и знакомством с окружающей действительностью). И в конце встречи, когда стрелки уже показывали двадцать один час, все участвующие стали обсуждать уди вившую их вещь: пришли на встречу уставшие, картинку им дали самую что ни на есть банальную и многим хорошо знакомую, и вот в конце встречи какая-то усталость еще чувствуется, а настроение отличное — такое впечатление, что не работали, а отдыхали. (Все привыкли считать, что работа будет спориться при условии хорошего настроения, а тут, оказывается, все наоборот: условием хорошего настроения становится именно сама работа. И это название, как оказалось, по-своему перекликается с внутренней сущностью социоигрового, стиля в педагогике.

Отметим, что авторы настоящей работы приветствуют местное педагогическое творчество в поиске своего названия осваиваемого подхода к педагогике. Заменяя малопонятную казённо-научную формулировку «социо-игровая педагогика»

на формулировку собственную, а потому задушевную, содержательную, воспитатели и учителя становятся ее соавторами, то есть они перенимают и усваивают ее идею не столько через подражание, сколько через собственно открытие-понимание. Тогда этот педагогический стиль становится личностным. Педагогика как собирательное понятие существует только на бумаге и в головах студентов. В жизни педагогика всегда индивидуальна, личностна, единична. Чем больше последователей найдут свой собственный вариант наименования, тем скорее социо-игровой педагогический стиль из абстрактной идеи станет живой реальностью.

Попутно заметим, что формулировку «социо-игровая педагогика», предлагаемую в качестве основной из всех возможных, педагоги-теоретики воспринимают наиболее спокойно, мало того — воспринимают как формулировку знакомую. И у них, в отличие от педагогов-практиков, сразу исчезают многие вопросы, что опять-таки положительно сказывается на условиях работы педагогов-практиков.

Особенности социо-игрового стиля в педагогике

Социо-игровые подходы первоначально разрабатывались на материале обучения детей в начальной школе (обучение чтению и письму — Е.Е. Шулешко, математике — Л.К. Филякина), русскому языку — Е.Е. Шулешко, Л.К. Филякина). Основным результатом поисков того периода было достижение особой психологической атмосферы урока, которая обеспечивалась особой позицией учителя. Тогда и были открыты практические пути обучения детей как выражения ими себя в образе самоизбранного действующего лица.

Позже, когда социо-игровая методика стала использоваться при обучении подростков театральному искусству (А.П. Ершова, В.М. Букатов), ее приемы значительно расширились за счет использования приемов театральной педагогики.

Так, например, каждому занимающемуся театральной педагогией хорошо известно упражнение со стульями. Оно используется для тренировки у будущих актеров собранности, внимания; к партнерам, чувства слаженности, коллективизма. Выполняют его во всех театральных вузах, училищах и во многих детских театральных студиях. В книге С. Гиппиус «Гимнастика чувств» (М. — Л., 1967) дано описание этого упражнения. Приведем его в сокращении:

По хлопку педагога все одновременно меняются местами вместе со своими стульями. Сначала — без ограничения времени. Потом по счету.

— Распределите так свои движения, чтобы без суеты уложиться в назначенное время. Стулья не должны сталкиваться! Ни одного звука в аудитории, ни одного скрипа! Представьте себе, что вы делаете перестановку декорации на сцене в короткой паузе между картинами. Зрители не должны слышать шума (с.62—63).

Далее идет тренинг, и когда из-за невнимательности одного всем приходится еще и еще раз повторять упражнение, то атмосфера раздражения к нерадивому товарищу довольно сильно накаляется, что, по предложению педагога, и способствует перевоспитанию невнимательного студента или студийца. В таком виде данное упражнение явно опирает театральную педагогику на механическую дисциплинированность.

В социо-игровом варианте оно выглядит иначе. Учитель непринужденно объясняет задание; «После сигнала «Приготовились! Пожалуйста» все одновременно, бесшумно и молча встают, берут в руки стулья и выстраиваются со стульями в руках в полукруг, (варианты: круг, треугольник, буква «А», цифра «6» и т. д.). Как только все нашли себе место, сразу быстро и одновременно ставят стулья и садятся».

Детям задание на первый взгляд кажется несложным. Они встают, берут с шумом стулья, начинают передвигаться, но тут звучит сигнал педагога: «Замри!». Все замирают — и по застывшей картинке детям становится видно, что кто-то еще не встал, кто-то еще не поднял стул, а кто-то, наоборот, уже поставил свой стул на «нужное», по его мнению, место. Благодаря «замри» дети легко сами определяют «выскачок» и «сонь». Звучит сигнал «отомри»; все возвращаются на место с уверенностью, что уже сейчас-то они все сделают одновременно, ведь это ничего не стоит. И действительно, основная масса в своем поведении начинает ориентироваться на других (у детей это называется «думать о других»), но все же некоторые дети постоянно или эпизодически попадают то в один разряд, то в другой. «Выскачка» после нескольких неудач может «напрячься» и изо всех сил постараться выполнить задание вместе со всеми, в результате, к своему удивлению, опаздывает и оказывается в разряде «сонь».

Неожиданно для себя дети в «легком» задании обнаруживают трудности. Если бы педагог с самого начала дал задание не как легкое, а, зная типичные ошибки, именно как

трудное и специально подчеркнул бы эту трудность и разъяснил ее, то, навязанная со стороны взрослого, она пугала бы тех детей, собранность у которых еще не натренирована. Тогда ошибка, то есть невнимательность, гипнотически повторялась бы из раза в раз, укрепляя нечто противоположное — неуверенность в себе. Когда же трудность открывается детьми самостоятельно — то у них естественным образом возникает ценное желание справиться с ней. Этим объясняется тот азарт, с которым дети при социо-игровом подходе к занятиям выполняют это упражнение. Задача педагога — следить за дозировкой, не допускать переутомления азартом, вовремя предлагая детям другой вид деятельности.

Через несколько занятий дети добиваются достаточной одновременности в действиях. И вот на одном из занятий опять неожиданно для исполнителей в середине упражнения звучит сигнал педагога: «Стоп! Разговоры!». «Мы не разговаривали», — искренне недоумевают исполнители. И действительно, они не помнят, что три секунды назад они, отнюдь не молча, искали место для себя в заданной фигуре (круг, полукруг, буква, цифра). Точнее: вместо того, чтобы молча искать место для себя среди других, они громко расставляли других вокруг себя, то есть навязывали окружающим свои представления, где, как и кому нужно «правильно» расположиться. А когда в совместной работе несколько человек начнут навязывать друг другу свое мнение, начнут борьбу «за правду», то ни о какой слаженности и речи быть не может. Для многих детей, так же, как и для многих взрослых, автоматизм командовать словом, жестом, подбородком, локтем, бедрами столь привычен, что они этого не замечают за собой. Поэтому остановка упражнения педагогом вызывает у них искреннее удивление и даже возмущение.

Тогда педагог делит класс на группу «исполнителей» и «судей». Задача «судей» — отмечать всякую словесную команду среди «исполнителей». Теперь, когда не педагог, а дети останавливают упражнение, указывая, кто кому и что сказал, их товарищам поневоле приходится задуматься и внимательно присмотреться к своим действиям. Позы «исполнителей» и «судей» поочередно осваиваются детьми, то есть они поочередно меняются ролями. Ребенку легче заметить типичные недостатки в поведении, являясь наблюдающим в роли судьи, и потом уже под пристальным и азартным вниманием друзей попробовать самому избежать их.

Кто-нибудь из судей обязательно обратит внимание на то, что один из исполнителей, хотя и не произносил слова, но пытался своими движениями подавать команды, то есть навязывал свое мнение, а не искал себе место среди других. Тогда исполнители начинают еще тщательнее контролировать свое поведение. Отметим, что внимание и строгость ни одного педагога не могут сравниться с внимательностью и строгостью «коллективной судьбы». Педагогу остается лишь следить (как координатору) за тем, чтобы строгость на переходила в придирчивость, которая при общем энтузиазме и азарте может серьезно повредить и выполнению упражнения, и последующему ходу занятия.

Читатели, вероятно, заметили отличие стандартного проведения упражнения со стульями в театральной педагогике от проведения его по социо-игровой методике. Оно прежде всего в том, что педагог снимает с себя судейство и передает его самим детям. Сначала во время «замри» у каждого ребенка появилась реальная возможность самому судить о своем поведении. Затем эта возможность была усилена делением детей на две группы, поочередно выступающих то «судьями», то «исполнителями». Самооценивание результата превратило упражнение в увлекательную игру для самих себя. Беда всех дидактических игр обычной педагогики заключается в том, что они не только начинаются и заканчиваются, но и протекают по команде учителя. Сами дети в них выступают как страдательное, начало и не получают собственного удовольствия, которое является главным условием любой игры.

Нить Ариадны

Та часть педагогики, которая ведает обучением, как известно, называется дидактикой. Она обычно предлагает учителям и воспитателям рассматривать свою профессиональную деятельность в такой последовательности: от принципов к методам, от методов — к целям урока или занятия, от целей — к задачам, от задач — к приемам, от приемов — к результату. Все, кому приходилось составлять конспекты занятий, помнят то чувство уныния и унижения, которое возникает, как только они принимаются за формулировку целей, задач, приемов, результатов. Если занятие живое, то в нем, как в жизни, все взаимно переплетено, поэтому расчленять при подготовке планируемое время жизни на кусочки и выстраивать

из них логическую последовательность представляется делом часто ненужным или даже вредным.

Возьмём, к примеру, явно необходимое в работе с детьми требование наглядности. Даже в педагогических исследованиях наглядность в обучении рассматривается то как прием, то как метод, то как принцип, а в ходе описания самого протекания занятия называется то целью, то задачей, то результатом. То есть живой процесс, возникающий на занятиях, ученые в исследовательских целях то так, то эдак разъединяют на удобные для анализа части и добиваются научного результата. Но учителям и воспитателям на занятии нужно не достичь научного результата, а воссоздавать жизнь. Им же советуют и навязывают тот же дискретный путь, которым идут ученые.

Для социо-игровых подходов к практике обучения характерно отсутствие дискретности, то есть в них дидактические знания и советы не расчленяются на части: это принципы, это методы, это приемы, а это результаты. Социо-игровая «дидактика» — это не этажерка, на полочках которой разложены дидактические знания, а своеобразный клубок.

В Древней Греции существовал такой миф: жители Афин по требованию критского царя каждый год отправляли на его остров семь юношей и семь девушек на съедение чудовищу полубыку-получеловеку Минотавру. Он жил в построенном, для него лабиринте, из которого никто не мог выйти. Афинский герой Тесей собрался убить Минотавра. Дочь критского царя Ариадна решила помочь ему.

Тогда Тесею и обреченных на растерзание юношей и девушек повели в лабиринт, Ариадна тайно от отца передала Тесею острый меч и клубок ниток. Начало нити было привязано у входа в лабиринт. Когда Тесей убил чудовище, то по нити он нашел обратный путь из лабиринта и вывел оттуда всех обреченных. (См.: Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова. — М, 1987.— С. 17).

Если сравнить, социо-игровую «дидактику» с нитью, то отметим, что нить эта прежде всего довольно нежная. При грубом обращении она легко может порваться, и тогда из лабиринта ортодоксальных дидактических предписаний педагог, ведущий за собой группу детей, может не выбраться, даже если он победит в себе Минотавра.

Каждый учитель или воспитатель находится в собственном лабиринте, и его профессиональное мастерство определяется

соответствием длины нити, то есть величины клубка желаний, выбранной им когда-то стезе жизни.

Принципы социо-игровой педагогики взаимно пересекаются друг с другом и переплетаются как волокна, составляющие нить. Поэтому рассказ о разных принципах будет рассказом об одном и том же, только с разных сторон, а именно: об организации занятия как игры — жизни между микрогруппами детей (мальцами социумами — отсюда и термин «социо-игровая») и одновременно в каждой из них. Об одном из этих принципов (трудно назвать его порядковый номер — первый, пятый или последний), снятии с педагога оценивающей, судейской роли мы, по сути дела, рассказали в предыдущем параграфе на примере упражнения со стульями. Обращаем внимание читателей на то, что там нам уже пришлось говорить и об игре, и о группах (одна — «судьи», другая — «исполнители»), поэтому предлагаем приготовить к встрече с этими же позициями и в последующих рассуждениях.

К сказанному о «судействе» добавим, что многие учителя и воспитатели очень боятся открытых уроков и занятия. Они боятся, что над ними будет учинен суд, какой на занятиях они сами устраивают детям. Боятся они и того, что от них потребуются и самоанализ («самосуд»), который они сами так настойчиво навязывают детям. Быть под судом, все равно кого — своих коллег, самого себя или вышестоящих методистов — им не хочется. Им страшно, что раскритикуют, засудят и пойдут пересуды. Но если педагогам на занятиях вместо роли судьи брать роль советчика, то, как показывает жизнь, страхи к посещению своих уроков другими людьми постепенно начинают исчезать. И воспитатель к посещающим уроки и занятия начинает относиться по-другому, видя в них добрых советчиков, а не всезнающих судей. Впрочем, старому поколению это хорошо известно: «Не судите, да не судимы будете, ибо каким судом судите, таким будете судимы».

Другим из общих принципов, позволяющих социо-игровой нити Ариадны быть цельной, является особое отношение к педагогическим задачам, в которых всегда в большей или меньшей степени дидактические условия сливаются с дидактическими условностями. Иногда их действие на педагогов можно сравнить с шорами — есть такое приспособление, которое жокеи надевают лошадям, чтобы они не глазели по сторонам, не отвлекались и не пугались посторонних предметов. Но на занятиях ничего постороннего в жизни детей для

педагога быть не может, и, если мы стремимся построить работу таким образом, чтобы на уроках дети, занимаясь, жили естественной, радостной жизнью, то от дидактических шор приходится отказываться. Некоторые городские учителя и педагоги до сих пор серьезно относятся к задаче, например, ознакомления шестилетних детей с цифрой, числом, понятием «4». Но кто-то из присутствующих на занятии детей ездит в детский сад на 15 автобусе. А кто-то живет на 4 этаже, или в доме № 5, или в 43 квартире. А кто-то уже самостоятельно прочитал книжку, в которой 12 страниц. Но педагог надевает шоры, которые помогают ему не замечать этих учеников. И дети быстро начинают это понимать и даже помогать ему, делая вид, что они и вправду ничего про «4» не знают. А ежедневная тренировка приводит к тому, что к 10 классу им действительно кажется, что они ничего не знают. Умение использовать на занятии свои ранее ненароком накопленные знания к этому времени у многих почти полностью атрофируется, А ведь начиналось все с такого пустяка!

Во избежание подобных тяжелых последствий социо-игровой подход предлагает учителям и воспитателям руководствоваться принципом полифонии. Как-то в Донецке на практическом семинаре по социо-игровой педагогике возникло и другое обозначение этого принципа. Всем известна пословица: за двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь. Отсюда возник и местный образ: если же погнаться за 133 зайцами, то, глядишь, с десяток наловишь. На следующих страницах надеемся убедить читателя в возможности и педагогической целесообразности погони за 133 зайцами,

Продолжение нити Ариадны

В социо-игровых подходах к педагогике значимость общих принципов и конкретных приемов, как это на первый взгляд ни странно, равномерно. Нельзя сказать, что вот этот общий принцип значительнее вот этого приема. Качественной является та нить, толщина которой на всем протяжении равномерна, и узлы отсутствуют. Ученые привыкли сплести практические приемы в единые узлы принципов и методов, а по том учителя и воспитатели никак эти узлы не могут, распутать на конкретные приемы, которые им необходимы; как река рыбе, Социо-игровые подходы восстанавливают ценность конкретных приемов.

Каждый удачный прием уникален, и его педагогическая ценность огромна. И поэтому он достоин того, чтобы его фиксировать, помнить, передавать. Но жизнь течет своим чередом. И когда в новой ситуации (например, на занятиях с новыми детьми) мы хотим повторить прежде найденный или открытый прием, надеясь получить, как и прежде, высокие результаты, то эта задача незаметно для нас превращается в шоры, и в зашоренном состоянии мы прибегаем первыми к финишу, оставляя одиноких детей далеко позади.

«Все течет. Все изменяется», — учил основоположник диалектики древнегреческий философ-материалист Гераклит из Эфеса, который жил в VI—V вв. до н. э. Сохранились лишь незначительные отрывки из его трудов, в которых он доказывал совершенно новую для той эпохи мысль, что все в природе движется, все меняется, все находится в процессе возникновения и исчезновения. Выражения «все течет», «все меняется» в сохранившихся отрывках отсутствуют. Они известны в передаче Аристотеля и Платона, часть работ которых дошла до нас почти в полном виде. В труде, который называется «Кратилл», Платон сообщает: «Гераклит говорит, что все движется и ничего не стоит, и, уподобляя сущее течению реки, прибавляет, что дважды в одну и ту же реку войти невозможно».

И интуитивно все практики это хорошо чувствуют, и выход из положения они, и мы вслед за ними, нашли следующий: они возводят конкретный прием, ценность которого была открыта на собственном опыте, в принцип, и тогда он порождает дочерние конкретные приемы, то есть варианты. Иногда эти варианты очень сильно отличаются от первоначального приема-принципа, иногда — только отдельными деталями. Но и в том и в другом случае они помогают заново возникнуть подлинной жизни, которая, как учил Гераклит, не стоит на месте, которая постоянно обновляется.

Любой ортодоксальный ученый муж может оспорить законность любого самостоятельного социо-игрового принципа на том основании, что он построен не на научных обобщениях. «Совершенно верно! — с готовностью согласимся мы. — Он не свит, как канат, из нескольких приемов». Любой из принципов сам является приемом, найденным на практике и на практике проверенным. Пользуйтесь им на здоровье, порождая по его образу и подобию собственные приемы, удобные для воссоздания жизни на ваших занятиях.

Очевидно, что во время занятий деление детей на группы является приемом, возвышенным до принципа.

«Предоставленные самим себе, дети в группе из 20—30 человек естественным образом делятся на микрогруппы по 3—6 человек. Как правило, в педагогической работе воспитатели и учителя редко видят и используют большие возможности таких микрогрупп. Хотя/именно в них таятся корни успеха учебного процесса. Как в сложившихся группах, так и в заново возникающих при самостоятельном делении детей с помощью, например, считалочек, внутренние взаимоотношения являются неформальными) Дети здесь либо уже связаны совместными играми, знаниями, общим опытом жизни и тайнами, либо эти связи самостоятельно быстро устанавливаются. А все это является очень плодотворной почвой для того, чтобы знания можно было передавать друг другу, помогать приятелю и поддерживать его. Внутри такой группы возникают по-человечески благоприятные эмоционально само собой разумеющиеся условия для сравнения своих знаний, умений, возможностей с возможностями, умениями и знаниями своего друга. Возникновение такой ситуации, когда ребенок как член группы сравнивает себя с каждым ее членом, крайне необходимо. В такой ситуации происходит скачок в развитии самосознания.

Проведение практических семинаров по социо-игровой педагогике, когда на занятиях взрослые учителя-воспитатели на себе испытывают действие излагаемых приемов-принципов и изнутри, в ролли детей, познают механизм их, показало, что работа в микрогруппах значительно активизирует даже, казалось бы, уже достаточно развитое самосознание у взрослых. Микрогруппа, позволяет взрослому, так же как и ребенку, самому поставить цель своих действий (в предложенных рамках общей работы), искать возможные решения, чувствовать свободу выбора знаний и практических возможностей и проявлять самостоятельность при решении своих возникших проблем.)

У ребенка, как мы знаем, особо активно формируется багаж для оценки своих возможностей. Большое число решений ему надо попробовать и перепробовать на практике, и об их, целесообразности он сможет судить лишь при возможности сравнить себя с другими, а результаты своих действий с успехами или неудачами других детей. Такая оценка, отработанная собственными усилиями, гораздо точнее и для развития

ребенка намного полезнее, чем оценка «хорошо» и «нехорошо» со стороны педагога. Поэтому с позиций социо-игрового подхода учительские объяснения, предписания и оценки действий детей суть наименее желательный способ организации их работы и общения. Детей увлекают не предлагаемые им со стороны способы упорядочивания представлений, а сама возможность проявлять инициативу в применении своих представлений или в их формировании.

Социо-игровые подходы основываются на формировании и использовании детьми и педагогами умения свободно и с интересом обсуждать разные вопросы, умения следить за ходом общего разговора и дела, умения оказывать друг другу помощь и принимать ее, когда это нужно. К сожалению, весь ход традиционного воспитания и обучения часто формирует у детей и педагогов совсем другие установки и привычки. Главным положительным качеством детей считают послушание, исполнительность, бесконфликтность, аккуратность. Основная культивируемая в обычной педагогике форма совместного поведения — это поведение в диаде ребенок — воспитатель. Например, воспитатель дал инструкцию — ребенок выполнил ее. более или менее успешно; у ребенка возникли трудности — воспитатель помог; ребенок огорчен чем-то, скучает по дому — воспитатель приласкал его, отвлек, утешил. Дружеские связи детей, их склонность играть и действовать вместе, конечно, тоже оцениваются положительно, но они обычно не являются предметом целенаправленного воспитания. Таким образом, возникает разобщенность детей. Каждый из них смотрит на воспитателя, как на главный источник поощрения и порицания, приспосабливается к его требованиям в меру своих (и его) особенностей, а приятельские отношения со сверстниками воспринимает как нечто, неважное, как второстепенное обстоятельство жизни школы или детского сада

Обратимся к практике социо-игрового подхода. Все дети разделились на группы по 3 человека. Воспитатель достает «волшебную палочку», которая будет ходить по кругу от одной тройки к другой. Для того, чтобы передать «волшебную палочку», тройка, посоветовавшись, должна назвать то, что находится в комнате и окрашено в белый цвет. Первые тройки легко, называют: потолок, окно, дверь, а четвертой тройке приходится подумать, посоветоваться, поводить глазами по сторонам. Наконец, белое "найденно: белые носки. Это окрыля

ет следующие тройки, которые тут же находят белую рубашку, белый бантик, белый подоконник, белую лампу. Опять заминка. Совещаются в это время все. Все ищут, что же еще не было сказано, а таких предметов находится все больше и больше. Обнаруживаются и белые пуговицы, и белые цветы на платье, и белая подошва. «Волшебная палочка» уже в третий раз обходит тройки по кругу, но число замеченных и открытых тройками в комнате предметов белого цвета не исчерпывается, и желание продолжать состязание не иссякает.

Вспомним о 133 преследуемых зайцах. Здесь и развитие речи, и развитие внимания, и тренировка умения слышать услышанное (когда тройка повторяет то, что было уже названо другими, то сами дети это не засчитывают и палочку не принимают), и умение сообща решать задачи, и тренировка увлеченности. Во время упражнения-игры часто возникают даже вполне научные обсуждения: если была названа белая рубашка, то можно ли засчитать за новый предмет белый воротник этой рубашки; если одна тройка называла белые цветы на платье, то может ли другая тройка назвать белый узор, который возникает из этих цветов на этом же платье (то есть, может ли предмет быть частью другого предмета и будут ли засчитываться ранее названные предметы, если они обозначаются другими словами: цветы — узор).

Обратим внимания читателей на рекомендуемое число детей желательно, чтобы воспитатель и учитель на занятиях создавали условия объединения детей по шестеркам. Многим педагогам на первый взгляд кажется, что большинство заданий удобнее проводить по парам или по четверкам (если на занятии используются столы, то два сдвинутых столика создают рабочее место для четверки — две пары сидят напротив друг друга). Но в педагогической работе следует исходить не из удобства для себя, а из удобства для детей. В шестерке каждый ребенок находит максимально выгодные условия для возникновения коллективного делового общения. В такой микрогруппе лидеры наименее давят на не очень активных, а тихому ребенку всегда есть возможность уйти от давления лидера, защитившись окружением в шестерке таких же тихих, как он, детей. Важно и то, что шестерка внутри может произвольно по ситуации в ходе обсуждения делиться на две тройки или три пары. Такая вариативность помогает детям обнаруживать,

высказывать и сравнивать большое число своих мнений, не застревая на том варианте, который был высказан первым.

Когда занятия ведутся с использованием столов, парт, то три парты можно сгруппировать так, чтобы возник общий большой стол для шестерки. На рисунке показано, как этого можно достичь.

В течение года на занятиях полезно использовать как постоянные шестерки, так и временные. Дети, как и взрослые, по отношению к некоторым сверстникам более сдержанны и менее обидчивы, когда те их не понимают. Известно, что устойчивые приятельские отношения у каждого складываются по-своему. Так возникает малая группа (микрогруппа или микросоциум), которая меняет характер поведения ребенка. В ней ребенок научается признавать мнение своего ближайшего окружения и поддерживать его, не нарушать и согласовывать свои стремления с действиями товарищей. Поэтому и в общении с воспитателем или учителем он становится более покладист. Он стремится в разговорах с окружающими выразить свое отношение к товарищам и другим присутствующим детям. Справедливо сам оценивает свои неудачи и успехи. Однако в большинстве случаев для него характерна недифференцированная самооценка. Ребенка нельзя за это порицать, ибо он относит оценку к своей личности в целом, а не к результату дел, на которых сосредоточено в каждом данном случае внимание взрослого. Для детей привлекательными становятся ситуации, в которых возможно реализовать совместный поиск и которые можно освоить пробуемыми действиями малой группы.

В большой группе или классе все Дети друг другу известны, но не все близки между собой. Попадая на занятиях в новые шестерки, дети расширяют и тренируют свои умения входить в рабочий контакт с известными, но недостаточно близкими людьми. Через работу в постоянных и временных шестерках дистанция между разными детьми уменьшается, они находят подходы друг к другу, в некоторых случаях открывают в себе терпимость и видят ее пользу для дела, которым занята шестерка.

Но если педагог сам будет формировать состав временных шестерок, то многими детьми это может ощущаться как навязывание чужой воли. Тогда для Них работа в такой назначенной «свыше» шестерке может восприниматься даже негативно. Чтобы избежать этого, лучше всего воспользоваться разными вариантами жребиев и считалок. Например, каждая из четырех — пяти большого формата открыток разрезана на шесть частей. Все части разложены на ковре — это «грибы». Каждый «срывает» себе гриб и ищет свою компанию грибников, то есть тех детей, которые держат в руках фрагменты, нужные для составления целой картинки. Каждая компания складывает свои «грибы» в корзинку (которую может заменить обруч, лежащий на полу, или составленные вместе три стола) так, чтобы собралась открытка. Дети воспринимают такую форму распределения присутствующих по шестеркам и выбора каждой шестеркой места как абсолютно самостоятельную, поэтому количество пойманных педагогом дидактических зайцев (помните разговор о 133 зайцах) возрастает. И при повторении задания на разных занятиях набор этих пойманных зайцев, будет разным, что приятно разнообразит жизнь, как детей, так и воспитателя.

Следующее продолжение нити Ариадны

В 1656 году по приказу царя Алексея Михайловича была составлена «Книга, глаголемая урядник: новое уложение и устройство чина сокольничья пути», то есть сборник правил соколиной охоты, излюбленной потехи того времени. В конце предисловия к «Уряднику» Алексей Михайлович сделал собственноручную приписку, напоминавшую охотникам, чтобы они, увлекаясь потехой, не забывали о службе государству: «Правды же и суда и милостивыя любовь и ратного строя не забывайте: делу время и потехе час», Слова эти стали посло-

вицей, которую часто толкуют не вполне правильно, понимая под словом «время» большую часть, а под словом «час» — меньшую. Поэтому часто вместо «и потехе час» стали говорить «а потехе час». Но царь не помышлял о том, чтоб потехе из целого времени отдавать только час. В его словах выражена мысль, что всему нужно время: и делу, и потехе. (См.: Ашукин Н.С, Ашукина М.Г. Крылатые слова. — М., 1987.— С. 97).

Ситуация, когда время дела и время потехи соединяются в единое целое, называется игрой (вспомните, например, Олимпийские игры или математические игры).

Но часто учителя под игрой понимают только потеху, развлечение и не видят в ней серьезного дела. Отсюда и установка, что сначала мы, дорогие детки, позанимаемся, а потом поиграем. Социо-игровая педагогика, заботясь о физическом здоровье детей, отвергает такое противопоставление. Врачи постоянно напоминают о том, что нельзя настаивать на продолжительном соблюдении детьми статичной позы на стуле (особенно за столом — для детей до шести с половиной лет это вообще категорически запрещено); столь настойчиво медики не говорят о вреде для взрослых статичной позы. Да в этом и нет надобности — попробуй нас заставить, в отличие от детей дошкольного возраста, долго просидеть на стуле, сложив ручки и аккуратно поставив ножки. А ведь организм взрослого гораздо более вынослив, нежели несформировавшийся детский! При социально-игровом подходе педагога к занятию, на котором дети, например, сочиняют историю, решают задачу или поют, все участники, как слушающие, так и говорящие могут в это время не только сидеть, но и ходить или даже подпрыгивать. Но если возникающий при этом единый игровой характер расчленишь на части: сначала мы сидя попоем, а потом под музыку походим, — то будет страдать как дело (пение), так и потеха (хождение). Дело из живого, интересного и полезного превратится в калечащую обязательку.

В такую же скучную обязательку превратится и потеха. Вместо естественной живой игры на занятиях воцарится пугающая дидактика, столь удобная для показа проверяющим инстанциям.

Потеха и забава возникают из особого, необычного сочетания разнохарактерных усилий. Мы соединяем дело для головы с делом для ног, дело для глаз с делом для ушей и делом для языка (слушать других и говорить с ними), и тогда

дела становятся потехой, что все вместе порождает игру. Так будем на занятиях следовать наставлению Алексея Михайловича и использовать время одновременно и для дела, и для потехи, заново возрождая хорошо забытое старое.

Забава, потеха связываются с чем-то легким, доступным. А дело — с трудным, напряженным. В игре же сочетается и то, и другое, иначе она перестает быть игрой. Педагог-авторитаристы говорят: если мы детей все время будем обучать в игре, то пусть даже они и многому обучаются, но они привыкнут делать только то, что интересно, и не будут выполнять нужную, но неинтересную работу; то есть они не будут подготовлены к жизни. Мы ставим вопрос по-другому: если дети будут обучаться в игре, то они не только многому обучатся и не только сохранят свое здоровье, но и выйдут в жизнь с установкой, что в любой работе можно увидеть интерес и выполнять ее с желанием, то есть со стремлением к качеству.

Педагогическое мастерство в социо-игровой педагогике включает в себя мастерство создания игр.

В любой игре есть свои секретики. Однажды учительница литературы была на нашем, уроке, где пятиклассники работали с былинами. Урок проводился по социо-игровой методике и, как обычно, прошел на хорошем эмоциональном подъеме. Учительница была поражена реакцией детей на многие социо-игровые задания и, разумеется, решила попробовать их у себя на уроке в соседнем классе. Наиболее пленило ее упражнение «руки-ноги», которое при всей своей простоте быстро привело класс в состояние деловой солидарности и стало камертоном всего урока.

Упражнение заключается в следующем. Один хлопок учителя — команда рукам (руки поднять или, если звучит один хлопок, а руки подняты, — опустить), Два хлопка — команда ногам (то есть встать или, если звучат два хлопка, а исполнители уже стоят — сесть). Меняя последовательность и темп хлопков, учитель пытается сбить детей, тренируя их собранность.

Звучит хлопок — все поднимают руки. Еще хлопок — руки опускают. Одиночный хлопок повторяется — руки опять поднимают. Вслед звучат два хлопка — некоторые по привычке опускают руки, вместо того, чтобы встать. Слаженность нарушается. Говорить ничего не надо — и так всем все видно: кто сидит, кто стоит. Возникает смех. Смеются в первую оче-

редь те, кто ошибся, то есть те, кто сидит с опущенными руками, и те, кто стоит, но тоже с опущенными руками (а ведь команды рукам не было, и они должны быть по-прежнему подняты). Не учитель, а сами участники поймали себя на ошибке. Они чувствуют, что ошибка — это «плохо», но то, что они сами это обнаружили — «хорошо». Отсюда радостное настроение. «Да неужели я не смогу делать без ошибок», — про себя решают ученики и мобилизуются. Учитель же, меняя последовательность хлопков и их тем, пытается опять сбить учеников. Задание это с энтузиазмом выполняется всеми возрастными (включая и взрослых), и его возможно использовать при любом виде работы класса или группы и включать во все этапы и периоды занятий.

В детских садах оно выполняется в более медленном темпе. Условия детского сада позволяют включать в него следующее усовершенствование: кто ошибся, тот садится на пол (который в детских садах, как правило, покрыт паласом). Из многих преимуществ этого усовершенствования здесь назовем одно — смена позы. Детям время от времени сидеть на полу физиологически очень полезно, да и приятно.

Но дернемся в школу, к учительнице, которая, оценив все достоинства упражнения, попыталась его повторить на уроке в соседнем классе. На следующий день после своей попытки она со смехом и недоумением рассказывала: «Я сказала им: один хлопок — команда рукам, два — ногам. И хлопнула один раз — они подняли руки; два раза — они встали с поднятыми руками. Тут я подумала, а как же их посадить? И тогда хлопнула три раза — они послушно сели и опустили руки. У меня руки тоже опустились. Как же так? Только что я видела, как соседний класс с азартом выполнял это упражнение, а у меня в классе ничего не получается. Может быть, дети слишком пассивные?».

Дети, конечно же, здесь не при чем. Учительница, увлекшись простотой (подняли руки — опустили и т. д.), невнимательно отнеслась к условию (один хлопок — руки подняли или опустили и т. д.). В условии же скрывалась трудность, которая позволяла игре стать игрой. Секретик оказался не-схваченным, и поэтому упражнение перестало быть игровым.

Помимо специфических секретиков каждой игры, существуют и общие секреты игровой деятельности вообще. О некоторых речь уже шла. О других мы поведем речь в следующем

параграфе. И хотя этот параграф был нами объявлен как еще одно продолжение начатого разговора о клубке принципов социо-игровой педагогики, по сути дела, нить не обрывается: разговор будет продолжен, только уже с других позиций, другими словами.

«Вперед! без страха и сомненья...»

Детям освоение нового всегда трудно. Когда предупреждают, что новое дело – трудно, то оно делается «трудным» вдвойне. Если же отказаться от такой «мотивации» нового и предлагать его детям как видоизменение дела, уже известного ребенку, то возникает игровая форма освоения нового.

Осваивать новую игру не столько трудно, сколько интересно. К новому делу интерес тоже существует, но он быстро угасает под давлением страха ошибки. Ведь взрослые, к сожалению, стремятся продемонстрировать свое умение быть во всем правильными и правдивыми, стремятся, пусть не вполне осознанно, но все же показать и доказать, что сами-то они в осваиваемом детьми деле умеют избегать ошибок. Это, конечно, позволяет взрослым постоянно быть в лидерах за счет страха ошибки, возникающего в детях. У учителей — безоговорочных лидеров — не хватает терпения дать детям, сыграть, разыграть, получить удовольствие от доигрывания, от самой игры, и они при каждом отклонении прерывают детей своими поспешными объяснениями и показами, потому что боятся (чаще подсознательно), что дети ((пусть не очень быстро) сами без страха разберутся со своими ошибками, и тогда лидерство взрослого окажется беспочвенным. Педагог боится, что без ощущения лидерства у него наступят сомнения в своей необходимости детям. Раз у них самих все получается, то зачем тогда я здесь нужен? Социо-игровая педагогика отвечает: для организации новой интересной деятельности, в ходе которой-дети, общаясь между собой, будут открывать новые для себя проблемы и методом собственных проб находить верное решение. Ведь сама по себе, без взрослого — воспитателя такая деятельность в группе детей не возникает. И дети всегда благодарны не "столько взрослому-лидеру, сколько взрослому-выдумщику.

Все учителя и воспитатели помнят такие строчки: «Травка зеленеет, /Солнышко блестит; /Ласточка с весною /В сени к нам летит», или: «Ладно, ладно, детки, дайте только срок,/

Будет вам и белка, будет и свисток!». Они принадлежат перу русского поэта XIX века А. Н. Плещеева и являются отрывками из стихотворений, которые целиком, к сожалению, известны педагогам гораздо реже. Названием настоящего параграфа является первая строчка из ныне почти забытого большого стихотворения «Вперед», написанного поэтом в 1846 году. Оно долгое время пользовалось широкой популярностью и для поколения середины девятнадцатого века было своего рода Марсельезой:

Вперед! без страха и сомненья,
На подвиг доблестный, друзья!
Зарю святого искупленья'
Уж в небесах завидел я!

Смелей! дадим друг другу руки
И вместе двинемся вперед, И пусть
под знаменем науки Союз наш
крепнет и растет. (...)

Союз же детей со взрослыми, занимающимися их воспитанием и обучением, начинается с равноправия не только в ошибках (педагогу полезно ошибаться при детях и даже вылетать вместе с другими ошибающимися детьми из игры), но и с равноправия заинтересованности.

В игре должно быть интересно и взрослому и ребенку. На примерё салочёк в которых принимает участие всего одна пара: ребенок и взрослый, — это положение возражений не вызывает. Действительно, если взрослый будет скучать в парной игре, то заинтересованность ребенка тратится на настойчивые уговаривания «играть как следует», а сама игра при этом быстро иссякает. Но если детей много, то тогда, может быть, взрослому можно и поскучать в стороне? Или, например, в упражнении «руки-ноги», о котором мы уже рассказывали: если сами дети с увлечением поднимают и опускают руки, встают и садятся, то ведь ведущему игру педагогу ничего этого делать не нужно, а хлопать в ладоши можно и, развалясь на стуле. Оказывается, нет! Для того, чтобы детям упражнение стало интересным, сам педагог, подающий команды, должен быть увлечен. А это происходит, когда он весь подтянут, собран, готов вместе со всеми смеяться, огорчаться, волноваться, ошибаться и исправляться по ходу выполнения детьми упражнения. Тогда возникает равноправие в игре, тогда возникает и союз

Развивать и укреплять этот союз педагога и детей в ходе игры могут помочь пять следующих советов:

Первый совет. Какое бы предложение — «сыграть», «показать», «выполнить», «суметь» — ни высказал педагог, он должен исходить из реальных возможностей данной группы (которые выясняются не сразу). То есть ему нужно быть готовым и к каким-то своим промахам, и ждать каких-то достижений. И все препятствия, встречающиеся в социо-игровой работе, рассматривать как содержание занятий, видеть в них сущность своих задач, а в их преодолении — сущность развития ребенка и группы.

Второй совет. Часто дети говорят, что не начинают выполнять задания, потому что ничего «не поняли». Но это совсем не означает необходимости «разжевывать» задания так, чтобы уж ничего не оставалось отгадать, сообразить, понять самому ребенку. В социо-игровых заданиях доля самостоятельности исполнителя обязательно должна расти от раза к разу. Поэтому дети должны почувствовать: «не понял» — это, наверное, просто поосторожничал, «поленился» подумать и попробовать. И если они увидят, как кто-то из них пробует, и увидят, что в этом нет ничего страшного, — число сославшихся на «не понял» будет уменьшаться. Хотя иногда учитель должен и пояснять — повторять, разъяснять — задание, если почувствовал, что предыдущее разъяснение оказалось непонятным по существу, а не из-за невнимания или пассивности детей.

Третий совет. Если задание педагога выполняется неверно из-за того, что оно было неверно понято, необходимо обратить свое внимание на все неожиданное и интересное в выполнении неверно понятого задания. Иногда оно оказывается более интересным и полезным, чем «верный» вариант, запланированный педагогом. Подчеркиваем, что важнее включить в работу активность, даже неточно направленную, чем заглушить ее страхом ошибки или закрепить у детей установку: сначала вы мне расскажите, как и что нужно делать, а потом я сделаю, если буду уверен, что получится. Иначе, напоминаем, союз детей и воспитателя распадается на лидерство взрослого и иждивенчество ребенка, равноправие исчезает, игра умирает. Остается один труд, радость от которого сведется к ожиданию — «когда же дядя или тетя похвалят».

Четвертый совет. Самая «страшная» трудность — отказ некоторых детей от участия в предложенной игре (задании,

упражнении) — снимается предварительной готовностью педагога преодолеть этот отказ специальным подбором таких подготовительных упражнений, чтобы отказывающиеся нашли в себе уверенность для участия в общей работе. Педагоги по-разному относятся к отказам детей, им несимпатичных и симпатичных. Первым они доверяют, поэтому и их отказы воспринимают как сигнал о том, что ситуация оказалась педагогически непродуманной. В отказах же вторых они видят всего-навсего злой умысел и вредность характера ребенка. Но столкновение с детским отказом перестает быть «страшным», если воспринимать его не как личное оскорбление, а как своевременную подсказку, подаренную самим ребенком. Представьте, что полученный отказ от участия исходит от вашего любимого воспитанника (а еще лучше — от нескольких любимых воспитанников). Это поможет стряхнуть шоры и увидеть чудесный выход.

А камни не старайся обойти.

Не сбрасывай их вниз в остервененье.

Пускай препоны на твоём пути

Все время превращаются в ступени.

(В.Сидоров. Гималайский сад.

Из «Золотых правил мудрости»).

Постскриптум к четвертому совету.

К сказанному о ситуациях отказа детей 5—10 лет от предлагаемых учителем или воспитателем игровых заданий добавим следующее. Каждый ребенок склонен к признанию» согласия. Особенно легко ему признавать согласившимися других. Труднее признавать собственное согласие. Труднее потому, что для него согласие ведет иногда к потере себя. Удержание же образа своей самостоятельности внешне часто выражается видимым несогласием, отказом. Но подлинный отказ связан с индифферентностью, которая нормальному ребенку еще очень чужда. Он как чувствующий индивид постоянно ищет сочувствующих, ищет тех, по отношению к которым он сочувственно признал бы себя согласившимся. И ими, прежде всего для него, являются сверстники. Если педагог слишком резко, неестественно изменил ситуацию и ребенок не успел или не смог присоединиться к кому-то из присутствующих на занятии, — он, помимо желания, оказывается в собственном отказе от работы и, как утопающий за соломинку, хватается, за образ своей самостоятельности. Взрослому не следует придавать большо-

го значения содержанию как согласия ребенка, так и содержанию его отказа. Для ребенка существеннее не с чем, а с кем он соглашается либо не соглашается. И чуткий педагог всегда сможет увидеть, как ребенка, который ни к кому не смог присоединиться, окружить такой ситуацией, в которой он смог бы оказаться сочувственно присоединившимся или признавшим по «отношению к кому-то из сверстников свое согласие»;

Пятый совет. Часто у педагога возникает недовольство лишним, казалось бы, посторонним шумом, естественным при повышении активности учеников. Каждый раз необходимо со всем вниманием к происходящему (то есть, замечая и видя детей) давать себе отчет: «вреден» ли шум, возникающий на местах. А это далеко не всегда так! Если педагог посчитает его «вредным», то нужно или сменить упражнение, или (в случае шумного поведения детей-зрителей или «судей») в упражнении дать задание большему числу детей, или конкретизировать задание (за чем именно следить и кому). Когда же «шум» является результатом общей активности, направленной на выполнение задания, то лучше начинать показы на площадке с тех, кто редко решается выступать, но только что активно работал на месте, не для зрителей. Чаще всего «шум» возникает от стихийно возникшей репетиции-подготовки на местах. И поэтому педагогу, скорее, нужно радоваться, что его задание вызывает у детей желание работать. После же шумных проб вызванные группы покажут свои работы, удачу в которых сразу обеспечат внимательную тишину. Постскрипtum к пятому совету.

Случается, что, когда одна шестерка показывает другим свои результаты, те зрители, которые имеют еще маленький опыт общения в микрогруппах, оказываются невнимательными. Педагогу либо необходимо терпеливо дождаться того времени, когда дети откроют для себя интерес в слушании результата работы другой шестерки. Либо необходимо проверить общую организацию задания. Например, если каждая группа сочинила рассказ и для запоминания делала на бумаге какие-то рисунки или записи (если грамота уже освоена), то когда подойдет время рассказать свои результаты другим, все «слушающие» шестерки все время будут вносить в свои листочки поправки и не смогут остановить внутригруппового обсуждения своего сочиненного рассказа, а отсюда и общее невнимание и шум. Этому можно помочь, улучшив общую ор-

ганизацию: когда время истекло, все шестерки складывают свои рабочие листочки в одно место (волшебный ларец) и рассаживаются для слушания в новом углу (в новой мизансцене, которая помогает шестеркам свое внимание с подготовки переключать на восприятие работы других). Хозяин ларца (им может быть и педагог, и ребенок), не глядя, достает любой листок. Шестерка, узнавшая свой рабочий листок, и начинает знакомство остальных со своими результатами.

Повторим, что при шумной активности детей, направленной на выполнение задания, педагогу нужно, скорее, не беспокоиться, а радоваться, что задание вызывает у всех желание работать, и поэтому, радуясь, самому включаться в работу детей, помогая каждой шестерке ненавязчивыми советами.

Отметим, что давать игровые задания сразу всему классу эффективно, когда: а) они «очень легкие» и б) «очень трудные». К «очень легким» можно отнести такие, которые не требуют длительной подготовки или большого пространства для исполнения или знакомы по жизни каждому ребенку (показать, как отрывают воображаемую нитку от катушки, как пьют из стакана; превращения; волшебная палочка; «руки-ноги»). К «очень трудным» — те, которые поначалу кажутся детям вообще невыполнимыми, но, вслед за первым и вторым решением, открытием, у всех остальных возникает масса интересных и разных вариантов (оправдать растопыренные пальцы обеих рук; связать историей заданные слова, движения; показать, как люди в разных ситуациях по-разному машут руками и т. д.). Когда у детей возникают недоумения: как же это может быть? — вот тут-то и полезно предоставить возможность всем сразу работать (или готовиться). Такое трудное задание можно предложить выполнять на листочках (с помощью записи слов или значков, рисунков), чтобы у детей возникла проблема изложения своих желаний, мыслей, задумок, фантазий. После подготовки перед просмотром вариантов можно ввести взаимный контроль и даже потом слово предоставлять именно контролерам.

Комплексно тренируя воображение, внимание, скорость реакции, уверенность, навык слаженной работы, активизируя эмоциональный, мыслительный, контактный настрой каждого ребенка, социо-игровые задания становятся одним из любимых видов занятий в группах детей пяти — девяти лет,

МАЛЫЙ СБОРНИК ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ - УПРАЖНЕНИЙ

Предуведомление

Сторонники социо-игровых подходов к педагогике отличаются от «всех остальных педагогов крайне настороженным отношением к таким словосочетаниям, как «цель задания», «задача урока». О принципах такого отношения мы писали, когда использовали образ «ста тридцати трех зайцев». Здесь еще раз обращаем внимание читателя на этот момент, так как авторы исходят именно с позиций полного отказа от упрощенно-оптимистического представления о цели задания или занятия, когда, мол, легко не только «цель» сформулировать, но даже и осуществить — реализовать, выполнить ее к концу урока, занятия, — а именно это и является самым смешным, на наш взгляд, выходом в дело.

Но как тогда следует смотреть на те пять группировок социо-игровых заданий-упражнений, составляющих сборник?

Читатель увидит, что мы рассортировали игровые задания-упражнения то в группу «рабочего настроения», то в «вольные»; одни — в «разминку-разрядку», другие — в «социо-игровое приобщение к делу» или в группу «творческого самоутверждения». Такая сортировка далась нам с трудом, так как каждый из нас применял «каждое из заданий во множестве разных ситуаций своего практического педагогического труда и про каждое задание может говорить каждый раз по-другому, с точки зрения индивидуального эффекта его воздействия на тех, кто это задание выполняет. О каждом задании можно сказать, что оно для группы обучающихся (но не обучаемых) сначала является обучающим, затем развлекательным, потом творческим и т. д. Хотя бывало, что сначала оно для членов группы играло роль творческого стимула, а затем выглядело условием тренировки в субъекте определенных способностей и умений, приобретение которых могло происходить в ходе исполнения совсем других заданий-упражнений.

Как любую ребячью работу — обсудить, прочитав, сосчитать, определить, обнаружить и т. д. — можно всегда начать осуществлять в атмосфере взаимного понимания, договоренности о «правах» на ошибку и «обязанностях» слышать и видеть окружающих, так и любое из предлагаемых игровых заданий может стать подспорьем в создании такой атмосферы.

Игровые задания, которые имеют в себе потенциал пробудить интерес друг к другу, поставить участников в какие-то зависимости друг от друга или обеспечивающие общее повышение мобилизации внимания и тела, отнесены нами в группу «рабочего настроения». Разумеется, и учитель, и воспитатель творчески обеспечивая интересную, содержательную и образовательно полезную жизнь детей, легко найдет время и место для использования таких упражнений-заданий, особенно если сам он по своему опыту их выполнения на практических семинарах по социо-игровой методике знает, как и что эти задания меняют в психологии «обучаемых и воспитываемых». Легко понять, что в процессе рабочего настраивания должны быть ликвидированы страх, скандальный спор, враждебная настороженность и нежелание работать вообще.

Общим для игровых упражнений другой группы является принцип всеобщей доступности, легко возбудимой азартности и смешного, несерьезного выигрыша. Эта группа названа «разминки-разрядки», и в ее заданиях доминирует механизм деятельного и психологически эффективного отдыха. Группа объединяет упражнения-задания, которые могут, как спасательный круг, помочь утопающему педагогу при любом прорыве формалистики к детям, прорыве скуки и возникновении у учителя или воспитателя отчаяния от ситуации на занятии. В менее трагических случаях упражнения этой группы могут служить ключиками, с помощью которых дети от одного вида деятельности без аварийных столкновений могут переходить к другому (например, от очень понравившегося к тому, что сначала им кажется менее привлекательным), а также для разбивки затянувшейся трудоемкой работы или затянувшегося ожидания, которая даст детям минутку для того, чтобы размяться, не демобилизовываясь.

В группу заданий-упражнений «социо-игрового приобщения к делу» собраны игры-задания, каждое из которых наиболее легко (по сравнению с упражнениями, объединенными в другие группы) может быть дополнено и нагружено материалом, обычно понимаемым как чисто учебный. Если дети учатся что-то различать, что-то запоминать, что-то выполнять, то учатся всему этому они с особым успехом в ходе выполнения заданий, составляющих эту группу. У нас было множество случаев применения этих игровых упражнений на уроках и математики, и русского языка, и чтения, и природоведения, и труда. Мы располагаем гораздо меньшим количеством при-

меров использования их же на уроках литературы, алгебры, химии, физики, географии, но следует иметь в виду, что и там они применимы и эффективны.

Упражнения «творческого самоутверждения» имеют свою специфику только в том, что при их выполнении учитывается художественно-исполнительский результат действия, а не в том, что для их выполнения нужна творческая активность. Это последнее качество входит как неременное условие в каждую из представляемых групп игровых заданий-упражнений. «Творческими» же мы назвали их потому, что исполнитель получает возможность, создать результат этически привлекательный, который окажется стимулом и для индивидуального и для общего развития каждого зрителя-наблюдателя.

Наконец, последняя группа упражнений — «вольные», то есть проводимые «на воле» — включает в себя такие игровые задания, выполнение которых требует достаточного простора и свободы передвижения. Их не всегда можно выполнять в комнате для занятий и в классе. Удобнее в холле, в рекреации, на дворе, на стадионе, на лугу, в лесу. Но модификации многих из этих упражнений учителя и воспитатели в безвыходном положении приспособят и для условий тесной комнаты. Некоторым педагогам удастся даже в ходе одной встречи (одного урока) несколько раз менять место занятия, переходя то из малого объема в большой (например, зал или двор), то наоборот, что позволяет им весьма естественно включать эти «вольные» подвижные задания в процесс социо-игрового самообучения детей и учителей.

1. ИГРЫ ДЛЯ РАБОЧЕГО НАСТРОЯ

Встать по пальцам
Эстафета
Одновременность
Стою, на кого-то смотрю
Эхо
Замри
Разведчики
Слушай за окном, за дверью
Аббревиатуры
Выход ряда
Волшебная палочка
Заданная поза
Буквы-загадки
Неиспорченный телефон
Кто это? Куда? Когда? Зачем? (Предлагаемые обстоятельства)
Летает, не летает
П Ф Д
Одно и то же по-разному
По правде и понарошку
Расчет с двух концов

11. ИГРЫ ДЛЯ СОЦИО-ИГРОВОГО ПРИОБЩЕНИЯ

К ДЕЛУ

Эхо
Превращение предмета
Стулья Эстафета
Отличись, дополни, повтори
Летает, не летает
Помощь в превращении
Живой алфавит
По алфавиту
Письмо из букв
Спор предложениями
Рассказ-рисунок о том, что вижу
Речь на цифрах (история в цифрах; изложение, сочинение историй; вольный перевод)
Озвучивание иллюстрации, картины, диафильма

Составь слово
Команды-загадки
Шумы
Пишущая машинка
Тарабарщина
Фраза с заданными словами
Знаки препинания
Слово из предложения
Составление разрезанной фразы из стихов
Шапка вопросов
Озвучивание паузы
Так и не так

III. ИГРЫ РАЗМИНКИ - РАЗРЯДКИ

Руки-ноги
Выход ряда
Заводные человечки
Равномерно занять класс
Замри
Вес
Буквы-загадки
Аббревиатуры
Слушать за окном, за дверью
Неиспорченный телефон
Одновременность
Превращение комнаты
На 5 органов чувств
Слова на одну букву
Японская машинка
Ловить зверюшку
Встать по пальцам
Расчет с двух концов

IV. ИГРЫ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

Вес
Животные
Костюм-превращение
Помощь в превращении
Превращение комнаты
Детские стихи по ролям
Рассказ-рисунок о том, что вижу

Заданные слова Заданный жест
Тело в деле
Фраза (предложение) с заданными словами
Собрать диалог
Игра по рассказанным ситуациям
Сочинение историй-сценок с костюмами
Заданные обстоятельства
Пауза для трех
Сценка с междометиями
Составление набора «так и не так»
Театральный билет
Сценки-истории

V. ИГРЫ ВОЛЬНЫЕ (НА ВОЛЕ)

Делиться на команды
Считалки
Воробьи — вороны
Тумба, тумба, где ключи
Тише едешь — дальше будешь
Ходить след в след
Воробьи — вороны со стопом
День наступает — все оживает, ночь наступает замирает
Замри — запомни, повтори, «оживи»
Превратился сам
Где (или кем) мы были, мы не скажем, а что детали
покажем
ПФД
Прятки
Слова на одну букву
Сочинение историй, сценок с костюмами.

КОММЕНТАРИИ К ИГРОВЫМ ЗАДАНИЯМ-УПРАЖНЕНИЯМ

В комментарии к игровым заданиям-упражнениям иногда включены только инструкции, то есть те правила, по которым должны действовать дети, ведущий и/или организатор-взрослый, иногда и пояснения, типа «следует дождаться разных вариантов ответов...», иногда в комментариях указываются типичные трудности, которые преодолевают исполнители при работе над заданием-упражнением. Но первостепенное значение для живого проведения игровых заданий имеет прежде всего сама позиция взрослого, его намерения по отношению к детям вообще и к проводимому занятию в частности.

Очень часто учитель и воспитатель, попробовавший на одном из наших семинаров принять участие в выполнении каких-либо из предложенных в сборнике игровых заданий-упражнений, с энтузиазмом начинает использовать их на своих занятиях. Реже встречается педагог, который и после участия в семинарских играх-упражнениях уверенно утверждает, что подобные задания не так уж и нужны, или что они даже бесполезны в процессе обучения и воспитания. Такая редко высказываемая позиция опирается на уверенность учителя в том, что в его работе и так, в целом, все обстоит благополучно: дети всегда и ко всему внимательны, занимаются с удовольствием, нет особо отстающих, а время занятий все до последней секунды идет на пользу обучения и воспитания. Но подобная учительская уверенность в том, что «у нас и так, в общем, все хорошо», как-то слабо согласуется с пережитым ими на себе эффектом воздействия заданий во время собственного участия в играх. Создается впечатление, что, даже увлекшись выполнением игровых заданий-упражнений, такой «благополучный» учитель все же резко отсекает всякую связь испытанного увлечения с тем, что может (или должен) чувствовать на уроке его ученик. И, опомнившись после групповой поисковой творческой работы, такой учитель явно или скрытно, но тут же отказывается использовать в своей работе предлагаемые нами игровые задания-упражнения.

Большинство же учителей и воспитателей заинтересовываются заданиями-играми даже после краткого перечня достоинств, рекламируемых нами в реальной работе на семинаре. Мы, например, говорим, что такое-то задание не будет получаться, пока участники не услышат и не увидят друг друга,

То есть мы считаем одним из назначений данного упражнения: возможность поставить каждого участника в зависимость от других. И учитель, сам только что участвовавший в выполнении задания, соглашается с нашими желаниями, обещаниями и гарантиями. Но зачем лично ему нужны такие умения, такая взаимозависимость учеников? Зачем, если, пусть даже он верно проведет это упражнение сам и вытерпит зрелище путающихся и ищущих выхода учеников, выполняющих это упражнение у него на уроке? Ведь, вот упражнение окончено, и все на его уроке возвращается в традиционное русло со своим унылым характером общения и индивидуалистической включенностью каждого. И все свойства, для тренировки которых детьми было выполнено упражнение, вопреки абстрактным желаниям учителя, оказываются ненужными, а то и мешающими ему. Случается, что именно так в жизни и проявляется та общая позиция и те общие намерения некоторых учителей и воспитателей, которые начинают использовать приведенные в «Малом сборнике» игровые задания-упражнения. Для одних они становятся ценным и желанным подспорьем в работе, для других — необязательной игрушкой, а для третьих — игрушкой даже опасной.

Для того, чтобы успешно (то есть интересно для детей) провести какое-либо игровое упражнение на своем занятии, педагогу недостаточно просто прочитать соответствующий комментарий. Мы полагаем, что только проигрывание в воображении самого процесса работы со своими сегодняшними воспитанниками над заданиями сборника поможет воспитателю и учителю успешно осуществить их на занятиях. Полезно после занятий вернуться к Сборнику и реальную картину проведения выбранного упражнения сравнить с текстом комментария, чтобы перепроверить свое восприятие и понимание сплетения наших основных указаний.

Если воспитатель или учитель при повторном обращении не найдет в тексте к данному упражнению сведений, помогающих ему преодолеть какие-то трудности и неопределенности, возникшие на занятиях при попытке использовать (выполнить) понравившееся упражнение, мы можем добавить лишь один совет — сочинить свои дополнительные правила и инструкции, чтобы группа детей могла приложить свои усилия и могла приблизиться к желаемой форме исполнения задания.

Но при этом, учитывая возможное несовершенство наших комментариев, все же крайне важно тщательно взвесить каждое

слово в имеющейся у нас инструкции и поверить, что все игровые упражнения сборника реально и с удовольствием выполнялись детьми. Причем «выполнялись» в нашем понимании означает то, что ученики с интересом трудились над выполнением, а нередко оно у них получалось только после ряда попыток. Например, задание на **одновременность** исключает намерение назначить «главнокомандующего» или позволить кому-то взять на себя подобную миссию, — все дело, весь смысл задания состоит именно в общем и одновременном исполнении какого-то жеста, действия, когда этот момент рождается из взаимопонимания и взаимопонимания, а не подменяется чьей-то командой. В командной «одновременности» мы практически видим очень мало педагогической ценности, — лишь самый примитивный результат индивидуального послушания, а эту задачу более интересно реализуют другие игры-упражнения, несущие свои трудности для исполнителей, ведущего и организатора — взрослого.

Используя различные игровые задания-упражнения на занятиях, учитель или воспитатель может столкнуться с тем, что какое-то любимое упражнение дети со временем начинают выполнять пассивно, без желания и удовольствия. Происходит это потому, что для них упражнение стало слишком легким и они уже не видят, не ощущают в нем сложностей, препятствий, преодоление которых вызывает интерес, увлеченность, азарт. Педагогу следует помнить, что не только непосильное, но и очень легкое быстро становится скучным. И задача преподавателя — открыть детям в знакомом упражнении новые препятствия (то есть элементы более высокой степени сложности), которые вызовут новый прилив энтузиазма по их преодолению.

В комментариях ко многим игровым заданиям-упражнениям даны и соответствующие советы, и примеры подобных усложнений.

Наконец, наше замечание о том, как приведенные в Сборнике игры-упражнения соотносятся с теми умениями, знаниями и навыками, которыми мы, взрослые, обязаны оснастить детей, приходящих к нам на занятия (определения, правила, техника счета, письма и т. п.). Мы считаем, что именно в психологической атмосфере, обеспечиваемой игровыми упражнениями Сборника, только и может, и должно; идти все обучение. Обучение становится радостным процессом приобретения, если оно развивается от «не получается» к «получается», и это отлично видно и мне, и моим товарищам, и это не страшно,

и все мы вместе и каждый может помочь каждому, и никто не знает, как может быть лучше.

Если у учителей или воспитателей, взявших в руки нашу работу, есть такие педагогические желания и цели, которые не могут осуществиться без увлеченности, уверенности, гордости и творчества детей, — то мы считаем, что они не только смогут найти к комментариям помощь для осуществления своих заветных педагогических желаний, но и превратят каждое из приведенных здесь упражнений в серии или цепочки вариантов и разновидностей. Так, «волшебная палочка», «эстафета», «превращения» по-разному выглядят на занятиях математикой, родным языком, изобразительным искусством. Так же по-разному каждое из упражнений используется учителем на разных этапах освоения группой «учебной темы» — в процессе приобретения мастерства, в период озадачивания и в ситуации столкновения с новой неразрешимостью «учебной» задачи, для решения которой каждому потребуются новые знания и новые умения.

Опытный педагог, надеюсь, заметит, что для такого видения учебно-воспитательного процесса ему будет не хватать традиционных форм подготовки к уроку, и даже предложенные игры-задания не спасут положение. Они, наоборот, стимулируют личный педагогический поиск. Педагогу — придется «почеловечески», детскими глазами посмотреть на каждую «тему» занятия, на каждое правило, на каждое умение, которым в конечном счете должен овладеть ребенок. Тогда, скорее всего, цели занятия, тема урока, последовательность заданий и способ их возникновения окажутся у нашего читателя не очень похожими на те, которые мы видим почти во всех фильмах, где показываются учебно-воспитательные учреждения.

В комментариях игровые задания-упражнения расположены в алфавитном порядке.

АББРЕВИАТУРЫ (сокращенные названия)

Учитель предлагает классу прочесть, полностью ряд принятых в государстве аббревиатур: СССР, ТАСС, ООН, КПСС; — и сокращения: райсовет, исполком, колхоз. После того, как все в классе освоили самые распространенные аббревиатуры и сокращения, начинается игра в аббревиатуры, сочиненные

всеми и каждым участником занятий. Дети выходят к доске и пишут (если умеют) или произносят свои аббревиатуры: КВР, ОУР, ДТП и т. д. Отгадывающие собираются вокруг автора каждой из аббревиатур (возникает малая группа) и пытаются расшифровать ее. Учителю полезно обратить внимание, кто из участников с интересом принимает роль загадывающего, кто с азартом отгадывает, а кто остерегается включаться в работу без заранее известного способа отгадывания, не зная ответа,

Расшифровка аббревиатур позволяет в игровой ситуации упражнять свое воображение, знание окружающей реальности и интеллектуальное развитие. Увидеть за буквами слова, да еще организованные между собой в название какого-то учреждения, вида деятельности и т. п. — задача для детей не столько трудная, сколько неожиданная. Дети легко начинают шутить и смеяться, придумывать смешные названия. При повторении этого упражнения, после того, как все ученики могут дать свою интерпретацию любой аббревиатуры, можно вводить усложнения-ограничения: это названия из страны смеха, слез, зверей, звезд, деревьев, и т. п. Одним из вариантов заедания может быть «Письмо из букв» (см. соответствующий комментарий).

БУКВЫ-ЗАГАДКИ

«Буква по воздуху» — дети выбирают ведущего. Он, стоя спиной к классу, пишет по воздуху крупную букву. Все отгадывают ее. При этом часто отгадывающие непроизвольно повторяют движения ведущего. Разумеется, отгадать загадку может тот, кто загаданную букву уже знает. По повторять движения, совершенные ведущим во время письма, может захотеться любому ребенку. Буквы можно писать по воздуху плечом, головой, иргой, коленкой. Как усложнение (см. последний абзац в комментарии к «Замри — запомни, повтори, оживи»), оживляющее интерес к заданию, может быть предложено написание букв в зеркальном отражении.

«Буква-хоровод» — Группа вызванных к доске детей, взявшись за руки, своим хороводом-змейкой, вьющейся за ведущим, прописывает букву, которую он загадал. Участники хоровода и зрители отгадывают ее. Задание выполняется детьми с удовольствием, если хоровод послушен и сообразителен, если ведущий хорошо пишет, т. е. знает, как начинать писать

букву. Для **трудного** хоровода нужно 10—12 человек. Задание полезно и для тренировки согласованности в коллективной работе.

«Строим буквы» — группа детей «строит» из себя какую-то букву, как застывшую живую пирамиду, а все остальные зарисовывают, записывают, отгадывают ее.

При желании детей «буквы-загадки» могут стать короткими «словами-загадками», например: кот, яд, ау, хор.

ВЕС

Разное ощущение человеком своего веса зависит от его самочувствия, настроения. Радость, ликование дают ощущение невесомости, полета, легкости. Это состояние легкости обозначается цифрой «1». При команде «один» все ученики класса превращаются в легких. При команде «два» — в солидных, но довольных; «три» — недовольных, скучных, усталых, обиженных, огорченных; «четыре» — все становятся тяжелыми до бессилия, даже головы не держатся, тело налито свинцом, встать, поднять руку невозможно, тяжело.

Приведем пример возможного варианта начала. Детям предлагается, сидя на стуле, «превратиться» в спящих. Затем им предлагается, оставив тело расслабленным, уже не «спать», а удерживать внимание на педагоге. Он в это время проверяет работу мышц рук и ног у сидящих учеников. Расслабление мышц создает субъективное чувство тяжести. После, этого детям предлагается, сохраняя расслабленность мышц и ощущение тяжести, выполнять простейшие передвижения: поменяться местами (см. комментарий к заданию «Разведчики»), поднять руки или встать (см. комментарий к упражнению «Руки-ноги»), подойти к окну, закрыть или открыть дверь, переложить тетрадь, ответить на вопрос и т. д. Поначалу детям бывает нелегко сохранить расслабленность, чувство тяжести в руках, ногах, спине, губах и языке, в веках, щеках, пальцах.. Если при этом у кого-то возникает не формальное передвижение, а целеустремленное и органическое действие, то педагог задает вопрос: «Что с тобой?». Дети как оправдывают расслабление и возникшее ощущение тяжести: болит голова (или живот); устал; двойку получил; мама заболела и т. п. С этого у ребенка может начинаться контроль за своей позой. Затем на основе освоения тяжелого веса (команда «четыре»), дети знакомятся и овладевают остальными: «легкий вес»

(«один»), «вес с достоинством» («два»), «вес с неохотой» («три»).

Освоение учениками «веса» позволяет использовать его не только в качестве эффективных разминок на занятии, но и в качестве усложнения других игровых заданий-упражнений. Например: «Разведчики», «Руки-ноги». «Заданные (окружающие) обстоятельства», «Превращения» и др. Когда учитель (воспитатель) для последних двух из перечисленных упражнений подготавливает к занятию билетики-задания с указанием места действия (в школе, на перемене, дома, на кухне, на озере и т. д.), он в них может добавить указание, в каком весе нужно будет выполнять эту сценку. Ребенок, вытягивая даже знакомый билетик (билетик, который ему уже попадался на одном из прошлых занятий), начнет выдумывать новую историю, учитывая дополнительные предлагаемые обстоятельства. Именно такие ситуации в тренировке фантазии и воображения при социо-игровом подходе представляются наиболее продуктивными и целесообразными для развития способностей ребенка, так как содержание нафантазированного связывается с теми или иными, более тонкими особенностями поведения задуманного или получающегося у исполнителя персонажа.

ВОЛШЕБНАЯ ПАЛОЧКА

«Волшебная палочка» (ручка, карандаш, линейка и т. д.) передается в классе в произвольном порядке, передача палочки из рук в руки сопровождается речью по какому-то заранее заданному заказу-правилу. Например: передающий называет любое число, а принимающий — число на 2 (3, 4) единицы больше (меньше); или передающий называет существительное, принимающий — прилагательное (глагол) к нему; можно попросить передающего назвать сказку, а принимающего — персонаж из этой сказки. Если получающий не ответил, палочка возвращается в исходное положение и повторно «идет» к тому же собеседнику или меняет «адрес».

Упражнение фиксирует момент диалога: услышал — ответил. Причем никто не знает, что он услышит, хотя проверить правильность ответа может каждый. Быстрота, яркость, неожиданность словосочетаний достигается только в том случае, если слушающий сразу за словом передающего представляет

реальную картину из жизни и дает свой ответ, исходя из ее особенностей.

Например:

1-ый: стол — **11-ой:** стол с чернильным пятном;

11-ой: бежит — **111-ий:** собака бежит;

111-ий: белое — **1У-ый:** белый воротник и т. п.

Или варианты:

Ведущий: стол

Ведущий: бежит

I: стол с чернильными пятнами

I: собака бежит

11: стол со скатертью

II: ручей бежит

III: раскладной стол

III: девочка бежит

1У: обеденный стол

IV: дорога бежит

и т. д.

Ребенку очень полезно на занятии использовать личный опыт. Активизировать этот опыт позволяет, в том числе и задание-упражнение «Волшебная палочка» (подробнее см. с. 15-16).

Задание «Волшебная палочка» может иметь много вариантов, каждый из которых в большей или меньшей степени меняет внутренний смысл упражнения.

Примеры вариантов:

— при передаче «волшебной палочки» можно договориться об обязательном условии: глядеть друг другу в глаза; передающий взглядом как бы ждет, а отвечающий — успокаивает или удивляет;

— говорящему становится видна оценка всеми присутствующими его слов, когда вводится такое условие: если кто-то из присутствующих ответил бы точно так же, то они встают; например, передающий: **два плюс три;** — принимающий: **пять** (часть детей встает, они согласны); но с помощью этого условия можно выявлять стереотипы и банальности. Например, передающий: **елка;** — принимающий: **зеленая** (все, кто ответил бы так же, встают; тут же можно и выяснить, какие бывают на свете елки: **новогодние, засохшие, пушистые, в снегу, высокие, с шишками, искусственные** и т. д.); или **трубочист—черный, мяч — круглый, небо — голубое** и т. п.

— передающий выбирается (или назначается) один на всех, и тогда палочку каждый отвечающий возвращает ему в руки (если этот вариант использовать для работы всех детей, то он становится наименее социо-игровым, если же все присутствующие дети разделились на малые группы и в них сами выбирают передающего и сами перебирают его за ка-

кую-то оплошность, то тогда и этот вариант может стать жизненно ценным для занятия).

ВОРОБЬИ – ВОРОНЫ

Играющие делятся на две команды, которые становятся друг против друга (визави), одна команда называется ВОРОБЬИ, другая — ВОРОНЫ. Та команда, которую называет ведущий, ловит (салит), другая команда убегает. Ловят и убегают до определенной черты, на два, три шага сзади стоящей команды. Ведущий говорит медленно: «Во-о-о-Ро-о-о» — в этот момент готовы и убегать, и ловить обе команды. Именно этот момент противоречивой готовности и важен в упражнении. Затем, после паузы ведущий заканчивает: «...ны!». «Вороны» бросаются ловить убегающих за черту «Воробьев». Игру обязательно надо доводить до конца, подавая сигналы то для «воробьев», то для «ворон», и в конце игры подвести итог выигрышам каждой команды.

Подчеркиваем, что в игре очень ценен момент исходной мобилизации каждого из играющих; каждый готов одновременно и убегать и догонять.

На втором этапе в игру можно вводить усложнения «стоп-замри». В этом случае все разбиваются на пары и договариваются, кто в паре «воробей» и кто «ворона». Все пары размещаются на площадке в хаотическом порядке. По команде «Вороны!» тот, кто в паре «ворона», догоняет своего напарника «воробья», пока не прозвучит команда «стоп (или замри)!». Все замирают, кто где был. Опоздавшие застыть пары выводятся из игры (выводятся даже в том случае, если не замер только один из партнеров). Затем подается команда либо «Воробьи», либо «Вороны», и те, кого назвали, выходя из стопа, догоняют, а их напарники убегают. В условиях следует оговорить, что, если убегающий будет осален своим партнером раньше, чем прозвучит команда «Замри!», то осаленный должен остановиться и стоять по стойке «смирно» все время, пока не прозвучит команда «Во-ро-...».

В этом варианте тренируется исходная мобилизация. Помимо этого тренируется выдержка — нужно суметь быть неподвижным (вплоть до движения глаз) все время «стопа» (а это время педагог может иногда удлинять); внимание — замереть нужно сразу после команды без опозданий; ответственность перед партнером — если не выполнил условие один,

то выбывает пара, хотя другой эти условия выполнил. Все эти качества важны в любой коллективной работе и тем более в игровой.

Вариант усложнения см. в игровом задании «Замри — запомни, повтори, оживи».

ВСТАТЬ ПО ПАЛЬЦАМ

Исходное положение: все сидят; педагог, отвернувшись (или закрыв глаза), поднимает над головой несколько пальцев на одной или обеих руках и вслух считает до трех, после чего произносит: «Замри!». Он открывает глаза или поворачивается к ученикам. В классе должно стоять ровно столько учеников, сколько было показано пальцев. Во время выполнения упражнения каждому из учеников нужно быстро сориентироваться и, если количество стоящих меньше заданного, встать самому, если больше и он сам стоит, то непременно сесть. Особо сильный накал возникает тогда, когда педагог задает единицу. За короткое время счета до трех два — три ученика то встают одновременно, то, не уловив решения партнеров, одновременно садятся, считая себя лишними. С развитием внимательности к поведению партнера ученики уже без особых затруднений справляются с самыми каверзными числами «1» и «10».

«Встать по пальцам» — упражнение, в котором каждый из учеников внутренне решает и внешне определяет меру своего участия в выполнении задания. Поэтому оно помогает активизировать учебную позицию на занятии. Это упражнение хорошо, т. е. «на отлично» выполняется только при условии нацеленности, каждого на общий результат. Практически в момент выполнения задания никто не знает, кто именно будет «вставшим» и сколько их будет. Готовность каждого встать (если вставших не хватает) или сразу же сесть (если он видит, что вставших больше, чем нужно) эффективно влияет на общий настрой участников занятий. Нередко в группе оказывается два — три ученика, которые встают каждый раз, и пять — шесть не работающих. Для изменения такой ситуации можно предложить следующее: слишком активных просить включаться в работу через 5—6 секунд после первой попытки группы выполнить задание или отсадить их в отдельную команду «судей», которые будут наблюдать за точностью выполнения команды «Замри!»; создать отдельную подгруппу, из

неактивных, и для этой подгруппы дать новое задание; можно разбить класс на три группы и устроить соревнования на скорость реакции или даже счета: I группа — число; II группа — число; III группа — сумма.

Для социо-игрового подхода в этом, упражнении ценна своеобразная мобилизация всех работающих. Готовность к тому, чтобы действовать, и к тому, чтобы не шевелиться — все в зависимости от того, что будут делать те, кто вокруг.

Один из секретиков проведения данного задания — упражнения заключается в мобилизованности самого учителя. Азарт ведущего зажигает и других участников. А возникающая у детей увлеченность обеспечивает уверенность учеников в том, что все предлагаемое педагогом оказывается интересным. И если даже какое-то его задание сначала кажется ребенку не совсем понятным или неувлекательным, тем не менее, он не отказывается от него и, наученный опытом, ждет того момента, когда в ходе проб возникает и понимание, и азартность.

ВЫХОД РЯДА

По команде учителя в классе не должно оставаться учеников, сидящих в одном из рядов. Выходят на скорость так, чтобы первые не тормозили последних, чтобы не возникало «пробки». Со временем задание усложняется требованием тишины, вплоть до абсолютной (см. последний абзац комментария к игровому заданию «Замри — запомни, повтори, оживи»).

Сюжетные коллективные игры-этюды — задача будущего. Работать всем вместе можно, мешая и не мешая друг другу. Дисциплина в коллективной работе иногда вынуждена быть жесткой, четкой. «Выход ряда» — игровое задание как бы из спортивного или даже военного обихода: «Взвод! такой-то, на выход», — а через несколько мгновений в зале опять идет работа и закрыта дверь.

Последовательность требований:

I этап — не ломать дверь.

II этап — на скорость.

III этап — на тишину.

Предупреждаем, что задание это выполняется на первых порах очень шумно. Поэтому педагогу следует заранее позаботиться о том, чтобы рядом не было других занятий, которым бы дети его класса мешали, упражняясь в выполнении задания и набирая виртуозность. Заранее следует проверить

и прочность дверных петель. Конечно, порой педагогу легче вместо хлопот просто не предлагать этого задания детям, но при этом жизнь вверенных ему детей становится хоть на немного, но менее подвижной и менее интересной.

ДЕЛИТЬСЯ НА КОМАНДЫ, ВЫБРАТЬ ВОДЯЩЕГО

Все играющие делятся на пары. Потом каждая предлагает ведущему выбор — солнце-дождик, поезд-самолет, капуста-лук и т.п. Причем эти слова нужно не только сказать, но и сыграть. Ведущий, отгадывая сыгранное слово, выбирает одного из пары в команду № 1, другого в команду № 2, и вся группа разделена, причем партнеры имеют возможность хорошо запомнить друг друга (подробнее описание одного из возможных вариантов см. в комментарии к игровому заданию-упражнению «Превратился сам»).

С течением времени можно уславливаться о характере слов, например, только одушевленные или неодушевленные предметы, или один такой, другой — иной. Прилагательные, цветы, события, писатели и т. п.

Подобное задание дает возможность каждому без боязни что-то сыграть, так как эта игра нужна не сама по себе (что некоторым детям может казаться страшным), а как вспомогательное задание для деления на команды.

Для педагога удобно, а детям интересно и полезно деление на команды с помощью картинок, разрезанных на несколько частей (пример см. на с. 18). Когда дети играют у себя во дворе, то они часто для деления на игроков и «воду» (то есть того, кто будет водить) используют считалочки. Воспитателям и учителям на занятии можно предложить такой вариант. Все дети стоят кружком. Один из них ведущий. Он под ритм произносимой считалочки поочередно водит пальцем по участникам. На последнем слове считалочки палец замирает. Тот ребенок, на которого указывает палец ведущего, принимает эстафету и становится ведущим. Прежний же ведущий выбывает из круга, а ведущий новый начинает новую, свою считалочку, выясняет, на ком она остановится, то есть определяя того, кому, передать эстафету дальше, чтобы выйти самому из круга. Так расчет идет до тех пор, пока не остается один единственный человек — он и будет водить в предстоящей игре. Этот вариант деления ценен тем, что побуждает детей к расширению объема удерживаемых в памяти разнообразных и

часто используемых считалок, что на развитии детей сказывается гораздо лучше, чем заучивание дежурных «детских» стишков к очередному мероприятию — празднику.

Примеры детских фольклорных считалок:

Аты-баты — шли солдаты,	Шла торговка мимо рынка,
Аты-баты — на базар,	Спотыкнулась о корзинку
Аты-баты — что купили?	И упала в яму — бух!
Аты-баты — самовар.	Раздавила сорок мух!
Аты-баты --- сколько дали?	Ехал барин в тарантасе,
Аты-баты - три рубля!	Таракана раздавил -
Вышел месяц из тумана,	И за это приключение
Вынул ножик из кармана:	Три с полтиной заплатил!
Буду резать, буду бить -	Айны, деву,
Все равно тебе водить!	Рики, фики,
По дороге на Кавказ	Торба, ёрба,
Едет старый тарантас.	Он Дэсмакй,
В тарантасе сидит котик,	Дэус, дэус,
У него болит животик!	Касматэус,
	Бакс!

Другие примеры считалок, а также детских закличек, приговорков, жеребьевок, дразнилок и, молчанок можно найти в хрестоматии: Русское народное поэтическое творчество./ Сост. Ю. Г. Круглое, — Л.: Просвещение, 1981. — С. 413 — 424.

ДЕНЬ НАСТУПАЕТ - ВСЕ ОЖИВАЕТ, НОЧЬ НАСТУПАЕТ - ВСЕ ЗАМИРАЕТ

Традиционная детская игра. После того, как ведущий (учитель, воспитатель или ребенок) произносит первую половину зачина, все участники движутся по площадке в хаотическом порядке (бегают, прыгают, танцуют, играют в догонялки и т. п.). Когда ведущий произносит вторую половину, все застывают в причудливых позах. Затем по выбору ведущего отдельные участники отмирают и придуманным делом оправдывают позу. Замер в прыжке, танце, беге, а для оправдания выдумал новое дело (см. «Замри — запомни, повтори, оживи»).

Усложнения (см. там же) могут быть следующего типа:

1 класс (или этап) — после слов «день наступает — всё оживает» участники могут использовать любые движения;

2 класс (или этап) — когда наступает «день», каждый участник может продолжать только целенаправленные движения из истории, общей для всех. Например, сбор урожая, работа машин на заводе, муравейник, тренировка в бассейне, железная дорога. Участники по желанию могут объединяться попарно или в небольшие группы. Оправдывать свои позы во время «замри» они должны другими, новыми занятиями. Оправдания поз могут быть как парными, так и индивидуальными — это зависит от виртуозности в умении подхватить задумку партнера (см. «Помощь в превращении»);

3 класс (или этап) — условие «дня» задается или выбирается для всей группы (железнодорожный вокзал, зоопарк, цирк, стадион). Но если на 2-м этапе группой был весь класс, то на 3-ем — его треть, две же другие группы становятся зрителями-судьями. Одни судьи оценивают качество замирания и качество оправдания. Другие — выполнение условия «дня». После кона «дня и ночи» группы-команды меняются местами и ролями. Кто был на площадке, садятся на места судей-зрителей, оценивающих «стопы» и оправдания, а та команда, которая сидела на этих местах и выполняла эту функцию, пересаживается на места, где оценивают «жизнь» в течение «дня». Те же, кто только что уступил им места и передал свою судейскую функцию, занимают освободившуюся площадку.

ДЕТСКИЕ СТИХИ ПО РОЛЯМ

По-ученому это игровое задание можно было бы назвать диалогом в разных интерпретациях. Заключается оно в репетиции сенок (на основе, например, небольших отрывков с диалогом из стихов), которые потом репетировавшими группками показываются в нескольких отличных друг от друга вариантах. Эти варианты возникают за счет использования разных замыслов, задумок и разных приемов исполнения (голос: низкий, высокий; интонация; костюмы; «декорации»). В это время дети могут открывать для себя разные, взаимозависимости между конечным результатом, текстом/ задумкой, приемами исполнения. Если играть так, то замысел получается одним, а если по-другому — то в результате и общий замысел меняется; выбрав же какой-то третий замысел, исполнители вынуждены искать новые приемы, так как прежние не выражают облюбованный группкой замысел.

Для работы удобны диалоги из стихов Чуковского, Маршака, Барто, Заходера, Михалкова, Хармса.

Он объясняет, что это заводные человечки, которые делают зарядку. Каждая поза имеет свой номер. Дети, глядя на рисунок, несколько раз повторяют позы под диктовку учителя (ведущего) номеров, их обозначающих. Потом учитель начинает называть числа в обратном порядке или в разбивку. Дети, которые оказались «невнимательными» и поймали себя на ошибке, как правило, смеются громче всех.

Когда последовательность поз запомнилась детям, можно ввести другое усложнение — словесный счет заменить хлопками ведущего. Хлопок — это сигнал для смены позы, а на какую именно — вспоминает каждый из участвующих сам. Ритм хлопков воспитатель или учитель может то убыстрять, то замедлять. Очень быстрый ритм упражнения является явно трудным для большинства детей, а очень медленный — скучным.

Наиболее трудным, но увлекательным усовершенствованием является выполнение упражнения «каноном».

Дети делятся на группы по шеренгам, рядам или, если стулья стоят полукругом, на четные и нечетные. Каждая группа с каждым хлопком ведущего выполняет очередной элемент заданной цепочки поз. Но первая группа первый элемент выполняет по первому хлопку, вторая же группа начинает его выполнять только по второму, а третья вступает с третьим хлопком. Таким образом, на очередной хлопок дети каждой из групп делают свое движение, отличное от движения других групп. Канон удается выполнить при сосредоточении каждой группы и каждого ребенка на своей линии поведения.

Разные варианты «заводных человечков» очень любимы детьми всех возрастов (включая подростков) и могут использоваться на любых занятиях в качестве разминки.

ЗАДАННАЯ ПОЗА

Игровое упражнение заключается в нахождении психологического оправдания заданному положению частей тела, например: растопыренные пальцы рук; поджатые губы; опущенная голова; поднятый взгляд и т. п. Описание поз мы можем найти в литературных произведениях — это те моменты повествования где автор подробно излагает, что конкретно сделал персонаж. Ученикам, предлагается либо начать, либо кончить свой этюд-сценку заданной позой, т. е. «взяв» ее, выйти в

следующее за ней действие или, выбрав какое-то действие, завершить его заданной позой.

Подчеркиваем, что участникам задается не действие, а лишь поза, т.е. перечисляется, описывается расположение частей тела: голова согнута, руки в стороны, или: голова вниз, глаза вверх и т.п.. Ученики вспоминают жизненные ситуации, в которых такая поза встречается, и играют эти ситуации до тех пор, пока не «попадут» в заданную позу или пока не наиграются. Начинать можно с простых поз: человек сидит на корточках, согнулся вбок и вытянул руку вперед. Принимаются все «оправдания» — рвет ягоду, ласкает кошку, завязывает туфлю, делает зарядку. В позу может вводиться и взгляд. На корточках, взгляд вверх»: спрятался под мост, или работает на грядке, и капнул дождь.

Развитие работы над заданием может состоять:

- 1) в усложнении поз (дети и сами могут задавать их);
- 2) в усложнении требований к исполнителям (максимальная правдивость воссоздания ситуации);
- 3) во введении речи;
- 4) включении собеседника.

При успешности работы можно задавать мизансцены — взаимное расположение двух и нескольких персонажей.

(См. комментарий к игровому комплексу заданий-упражнений «Отличись, запомни, повтори»).

ЗАДАННЫЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА

Задается то, что дети должны «обыграть», отреагировать всем своим поведением: или «дождь», или «холодно», или «устали». Это упражнение является прямым дополнением к упражнению «Одно и то же по-разному». Но в последнем оговаривается необходимость отличий разных исполнений, а в данном это различие должно возникнуть само в ходе подготовки и показа работы. Если в группе или в классе все будет выполнять задание одинаково, значит, представления учеников о жизни возникают на занятиях упрощенными и стандартными.

Следует поддержать все попытки детей сыграть совсем неожиданные ситуации, даже не про них, даже взятые из прочитанных книг. Например, «устали» бурлаки, «устал» плакать ребенок, устала рука. Когда же ученик самостоятельно озадачивает себя припоминанием того, как это с ним было или как он видел это в наиболее интересной для него ситуации, то его исполнение становится и интересным и разнообразным,

ЗАДАННЫЕ СЛОВА

Малой группе участников задается текст, которому нужно найти оправдание, т. е. сконструировать ситуацию в которой он мог бы быть произнесен, выдумать людей, участвующих в этой ситуации, выбрать поведение самого говорящего и поведение всех слушающих или не слушающих его, понять характер произнесения слов. Начинать можно с бытовых распространенных фраз. Например: «Не делай этого, пожалуйста!». И переходить к литературным, например, первым репликам из произведений драматургии. (Для маленьких — из пьес-сказок, например, Маршака, Михалкова и др.; для более старших — из пьес русских и советских классиков).

Возможным вариантом может быть «заданное слово» (или слова), которое исполнитель должен произнести, найдя. подходящую цель и мотив, выбрав, выдумав, кому и зачем оно может быть сказано. Например, «ОГОНЬ», «НЕТ», «ДЕНЬ ПРОШЕЛ», «ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА» и т. д. Ученики легко и разнообразно оправдывают произнесение заданных слов. Первая трудность возникает, когда предлагается одному и тому же исполнителю произнести заданное несколькими способами. Требование быстро переключиться из одной ситуации в другую, чтобы по-другому произнести слово, особый этап в развитии задания, который как полезен, так и интересен детям.

ЗАДАННЫЙ ЖЕСТ

Упражнение на психологическое оправдание задаваемого жеста: «взмах руки», «сжимать и разжимать губы», «втянуть (или вытянуть) шею» и т. п. Заданный жест должен быть включен в целостный микроэпизод. Зрители должны понять, про кого выдумал ученик историю; то, что он показывает, происходит с ним или с каким-то персонажем (или животным)? Они должны понять и рассказать, где это происходит и т. д. Полезно подключать к выполнению этого упражнения — задания «ПОВТОРИ», «ДОПОЛНИ», обращенные к другим ученикам класса.

«Заданный жест» напоминает упражнение «Заданная поза», но отличается сосредоточением на совершаемом жесте — поднял руку, разжал кулак, сжал кулаки, схватился за голову и т. п. Психологическое оправдание требует конкретизации

особенностей ситуации, того, что называется в театральном искусстве «предлагаемые обстоятельства». Дети осваивают сложную, не единственную и не прямую связь обстоятельств с поведением человека, оказавшегося в них. Одно и то же движение совершают люди, находящиеся в разных обстоятельствах, а отсюда и понимание возможности разного поведения в одних и тех же обстоятельствах. Развитие упражнения «жест» совершенно идентично динамике работы над упражнением «поза».

ЗАМРИ

Задание-команду «ЗАМРИ» можно давать в разные моменты урока и в самых разных упражнениях, но наиболее эффективно оно при перемещениях по комнате. Очень полезно подавать эту команду в упражнениях на СКОРОСТЬ. Называется имя и фамилия ученика, который должен как можно скорее занять место какого-то другого ученика. Выполняя задание, первый должен выбрать самый короткий и рациональный путь, а все остальные ученики класса, которые в это время стоят в проходах, должны ему в этом помочь, освобождая путь и пропуская его вперед. Во время этого упражнения педагог дает в любой момент команду «замри». Все замирают — многообразие, разнообразие поз открывают особенности внутренней жизни каждого. Очень важно добиться от всех школьников смелости и умения «замирать» молниеносно, сразу по команде. Умение остановить себя — залог организованности и дисциплины. Динамика игры — упражнения «замри» может быть представлена так:

I. Овладение техникой «замри» в разных ситуациях: при движении, письме, речи, общении.

II. Использование «замри» для переключения видов работы, для наведения порядка, для того, чтобы во время остановки участников разобрать и оговорить с ними ход дальнейшей работы.

III. Обсуждение смысла и содержания дел, которыми был занят каждый из застывших.

Задание «замри» интересно включать в выполнение упражнения на память физических действий и др. (См.: с. 7'— 9 и комментарии, например, к «ПФД», «Воробьи-вороны», «День наступает — все оживает...», «Выход ряда»)

Упражнение «Замри» имеет еще одно направление работы: ученики превращаются в статую. Застывшая поза, незаметное дыхание, неподвижный взгляд почти без моргания — вот задача исполнителя. Статуи стоят от 1 — 2 минут до рекордного времени, которое иногда превышает девять минут. Детям помогает в работе музыка (которую включает педагог во время стопа) и другие ученики. Очи после 3—4 минут выходят к статуям и «стирают пыль», «протирают» самые напряженные и уставшие мышцы (что действительно помогает «статуям» дольше сохранять неподвижность). Терпение, мужество, тщательное внимание и помощь — главные для участников упражнения области игровой тренировки и освоения.

ЗАМРИ - ЗАПОМНИ, ПОВТОРИ, «ОЖИВИ»

Такие игры-упражнения, как «Тише едешь — дальше будешь», «День наступает — все оживает», «Выход ряда», «Воробьи-вороны», связаны с замиранием участников (см. задание «Замри»). Именно с этими моментами в игре может быть связано дополнительное задание: запомнить позу, повторить ее как можно точнее (зрителям или самому исполнителю после того, как он выйдет из «стопа» и хотя бы немного подвигается), «оживить», оправдать позу (замер во время бега, подпрыгивания, толкотни, а оправдал выдуманным новым делом, занятием). При умелой подаче педагога весь класс может увлечься каждым из этих заданий, а выполнение их обращает ребенка как к особенностям внутренней жизни (своей и других), так и к особенностям ее внешних проявлений.

Вот как, например, может выглядеть упражнение «Воробьи-вороны» со «стопом». Во время одного из замираний дается команда «ожить», например, одним «воробьям», которые стараются подробно запомнить застывшую позу своего постоянного напарника. Пока «воробей» запоминает, «ворона», не выходя из позы, обдумывает, каким делом ее можно оправдать. После этого все участники располагаются полукругом, а в центр по очереди выходят пары. Тот, кто был «вороной», по памяти повторяет свою позу; «воробей» советами помогает ему, используя свои воспоминания. Затем застывший по сигналу «отмирает» и оправдывает позу.

Далее поза опять воспроизводится, и все зрители с мест называют разные дела, в которых могла бы возникнуть схожая поза; а исполняющий, стремясь к тому, чтобы поза стала

соответствовать называемым делам, вносит едва заметные, но необходимые изменения в первоначальную позу. Его напарник-помощник каждый раз произносит свое заключение о том, насколько поза стала соответствовать названному делу.

После просмотра одной — трех пар все ученики опять занимают площадку и играют в «Воробьи-вороны» со «стопом» и в один из «стопов» команда «ожить» дается теперь уже другим партнерам в парах и т. д.

Напоминаем, что подобные усложнения следует предлагать участникам не раньше, чем у педагога возникнет впечатление, что игра-упражнение начинает приедаться. Когда дети наиграются упражнением вволю в его первоначальном варианте и оно начнет им казаться слишком простым, только тогда разного рода усложнения будут желанны, полезны и эффективны.

ЗНАКИ ПРЕПИНАНИЯ

Озвучивание знаков препинания позволяет детям отличить и указать, какую именно строчку из написанных на доске прочел читающий:

- | | | | |
|-----------------------|------------------------------|-----|-----|
| 1. | Татьяна Юрьевна. | или | 1.В |
| лесу родилась елочка. | | | |
| 2. Татьяна Юрьевна? | 2. В лесу родилась елочка? | | |
| 3. Татьяна Юрьевна! | 3. В лесу родилась елочка! | | |
| 4. Татьяна Юрьевна, | 4. В лесу родилась елочка, | | |
| 5. Татьяна Юрьевна... | 5. В лесу родилась елочка... | | |

Самое важное — отличить вопросительную интонацию от утвердительной и причудить детей, увидев в конце фразы соответствующий знак, идти к нему с самых первых слов любой, даже длинной, фразы. Для упражнения в чтении знаков препинания можно использовать все страницы всех учебников, находящихся в портфеле или на столе.

Вариант: обратная задача — записать знак, услышанный в речи исполнителя. Такое задание с особым интересом выполняется учениками при разговоре на тарабарском языке (каля-маля...) или на цифрах (цифры как слово во фразе) — см. комментарий к игровому заданию-упражнению «Речь на цифрах».

ИГРА ПО РАССКАЗАННЫМ СИТУАЦИЯМ

Это задание полезно для усвоения учениками «языка действий», не поддающегося словесному пересказу. Работа протекает следующим образом: кто-то из учеников рассказывает или пытается рассказать интересную, смешную, любопытную ситуацию; случившуюся с ним. Слушающие вопросами помогают ученику максимально подробно и точно рассказать все, как было, чтобы сыграть потом эту ситуацию. Рассказывается все: кто где сидел, стоял, что говорил, что после этого случилось и т.п. Затем рассказчик назначает исполнителей. Они могут задать ему еще необходимые для ясности вопросы и приступают к воспроизведению ситуации. После их «игры» класс и рассказчик определяют, произошло ли то, о чем рассказывал ученик, или произошло все не то и по-другому, обычно рассказчик готов исправить работу исполнителей дополнительным рассказом или даже показом (что наиболее ценно). Вот здесь и возникает важнейший для культуры эффект ощущения особого языка для выражения «идеи» — языка действия. Открытие ребенком этого особого языка позволяет ему фиксировать и осмысливать своеобразие поведения (своего и окружающих).

КОМАНДЫ – ЗАГАДКИ

Это игровое задание-упражнение помимо всего прочего знакомит учеников с внимательностью к подробностям. Сначала ученики разбиваются по парам, выбирают определенное действие и на листочке записывают команду — ряд движений, составляющих задуманное, но не называемое действие. Попутно, совершая само задуманное действие, пара проверяет правильность составления своей команды-загадки. Затем пары меняются листочками и по полученной команде отгадывают действие и выполняют его на площадке (если команда не была разгадана, то действие на площадке выполняют сами авторы). И наконец, выполнив команду, пара на обратной стороне листа записывает свое мнение о точности, подробности, верности перечисленных в команде движений и ставит свою отметку. Лексика и синтаксис записей как у первой, так и у второй пары почему-то начинают разительно отличаться от тех, которыми обычно пользуются их сверстники в школьных сочинениях.

Вот примеры выполнения этого упражнения четвероклассниками:

«Подойти к столу. На столе стоит предмет. Включить вилку предмета в сеть. Постелить одеяло. Взять какую-нибудь одежду и водить плавно предметом, допустим, по брюкам. После выдернуть из сети вилку, убрать одеяло и повесить брюки на спинку стула» (гладить белье). На обороте: «Много подсказок вместо описаний движений (включить вилку). Не сказано, что одежду нужно расправить на столе, а не гладить на весу. Брюки гладят через тряпку и с водой. Оценка – 3».

«Стоя, правую ногу поставить немного вперед. Все пальцы правой руки (кроме большого) согнуть так, чтобы они находились на 3—4 см от ладони. Затем плавно потянуть на себя» (открыть дверь). На обороте: «Не сказано, как держать ладонь — вертикально или горизонтально. Поэтому мы сначала думали, что нужно выдвинуть ящик. Оценка — 3».

«Опустить на одну ногу и обе руки, рывком подняться и, быстро передвигая ноги, добраться до стены» (бег с низкого старта). На обороте: «Команда понятная. Нужно было добавить: наклониться вперед, другая нога вытянута назад и прямая в колене, руки — прямые в локте. Оценка — 4».

«Поднести левую кисть руки к полу и сжать ее в кулак. Выпрямиться, поставить правую ногу на стул, нагнуться и быстро водить левой кистью руки поперек носка правой ноги, а потом вдоль одного и другого бока ступни» (чистить ботинки). На обороте: «Команда понятная. Нам понравилось. Оценка — 5».

«Выпрямить правую руку, поднести к столу и сжать в кулак. Затем поднести кулак к голове и сделать 5 движений от затылка ко лбу, затем от затылка к стене, потом, повернув голову, 10 движений, смотря на стену. Потом сделать 5 движений кулаком к правому уху, затем к левому, после чего поднести кулак к столу и разжать» (причесаться перед зеркалом). На обороте: «Команда понравилась. Оценка — 5».

Как правило, ученики, составившие интересные и достаточно подробные описания, оценивают команды своих товарищей более объективно и обстоятельно. На уроке каждой паре учеников было поставлено по две оценки — ту, что поставили за команду товарищи и отметку педагога за качество суждения. Первые отметки, конечно, в некоторых случаях были несколько завышены или занижены. Но это компенсировалось второй отметкой.

Такая система отметок (при условии, что учитель ими еще пользуется), на наш взгляд, помогает ученикам объективно подходить к работам товарищей: избегать как излишней придирчивости, так и дружеского попустительства.

КОСТЮМ – ПРЕВРАЩЕНИЕ

Детями обдумываются детали костюма; детали могут быть реальными и обыграны на память физических действий. К своему обычному костюму ученики играют «дополнения» (плащ, шляпу, кринолин, шлейф, платок на голове или в руках, шпоры, шубы, большие не по размеру ботинки и т.д.), выполняют действия, соответствующие характеру персонажа — обладателя костюма. Остальные ученики угадывают, что за костюм на исполнителе, где происходит история и когда.

Связь одежды, костюма, его элементов с особенностями поведения может осваиваться на занятиях с двух противоположных концов: от поведения к костюму и от костюма к поведению. Для детей явно предпочтительнее — второй, т.к. «поведение» не сразу ими осваивается как область творческих поисков. Костюм же — одна из знакомых детям деталей игры, а иногда и ее основа. Обыграть костюм, найти характер поведения для взятой одежды можно по-разному, на это опирается данное упражнение. Разные поведения дают возможность оценить наиболее подходящее, наиболее хорошо выполненное. Со школьниками удобно начинать с полного костюма или максимально выразительных и ярких его элементов, таких как комбинезон, сапоги (особенно хороши охотничьи), шляпа, плащ, шуба. А потом довести ощущение связи поведения с костюмом до маленьких или самых простых деталей — шлепанцы, полотенце на голове, кобура, сумочка, фигурный воротничок, брошь, медаль. Этим учителя и дети могут развивать чуткость к предмету, чуткость, переводимую в логику поведения, и развивать свою фантазию, искренность, юмор, желание увидеть (или выполнить) что-то чрезвычайное, необычное.

Можно и следует использовать костюмы карнавные, костюмы из ранее инсценированных сказок, старенькую вычищенную одежду родителей. Желательно, чтобы в каждой группе детского сада, в каждом классе стоял небольшой «волшебный сундучок» с костюмами и деталями одежды для превращений. Известный итальянский детский писатель Джанни Родари,

автор и «Чиполлино», и «Джельсомино» и многих других интересных книг, писал об этом в книге для учителей и родителей «Грамматика фантазии»* (см. комментариев к игровому заданию-упражнению «Сочинения историй-сценок с костюмами», а также «Детские стихи по ролям»).

КТО ЭТО? КУДА? КОГДА? ЗАЧЕМ?

(Предлагаемые обстоятельства)

Как обсуждение увиденного, так и фантазирование — две полезные формы работы в театрально-творческом и общем воспитании детей. Увидели, как «человек идет» (в этюде или в жизни), и определили все связанные с увиденным «предлагаемые обстоятельства», то есть поискали ответы на вопросы «кто это? куда идет? когда? зачем? где это происходит?». На один из этих вопросов исполнение этюда или наблюдение за жизненной ситуацией дает определенный ответ, на другой — менее определенный. Тогда включается фантазирование, которое может осуществляться и само по себе, без наблюдений. Тогда оно становится первым этапом, предваряющим исполнение, тем этапом, который всякий раз каждый исполнитель проходит индивидуально. Вынесение задумок и фантазий на общий разговор дает повод каждому сравнить свои фантазии с замыслами других, всем вместе порадоваться самым неожиданным и интересным.

ЛЕТАЕТ, НЕ ЛЕТАЕТ

Традиционная детская игра на внимание. Ведущий называет существительные, играющие выполняют соответственно заданные движения: на летающий предмет, например, хлопают в ладоши или машут руками, на нелетающий — ничего не делают или прижимают руки вдоль тела. Кто ошибается, тот выходит из игры.

*Она издавалась у нас дважды: 1) Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. — М.: Прогресс, 1988. — 212 с.

2) Родари Дж. Грамматика фантазии: Сказки по телефону. — Алма-Ата: Мектеп, 1982. — 208 с.

Эти и другие книги можно заказать в любой библиотеке по межбиблиотечному абонементу, правда, срок выполнения заказа может быть долгим.

Можно проводить игру на одушевленные и неодушевленные предметы, на четные и нечетные числа ответов и т.д.

Упражнение требует свободы для широкого движения рук. Учитель «машет крыльями» на каждое слово, дети же должны отвечать имитацией полета только при назывании летающего предмета. Учителю следует приготовить разнообразный перечень того, что летает, чтобы дети при желании (и это стоит поощрять) могли имитировать разные способы полета: муха, синица, ТУ-134, журавль, комар, ракета и т. п. На слова «не летающие» рук не поднимать, не повторять движения учителя. Кроме летающих и нелетающих, можно ввести третью категорию — «и так и этак»; например, парашютист, страус, акробат, тополиный пух и т. п., — договориться о том, как обозначать слова этой категории (например, сесть на стул, поджав ноги, или сесть на пол, спрятавшись за стул).

Для социо-игровых занятий с детьми можно предложить и другие варианты этого задания: «растет и не растет», «двигается — не двигается», «больше или меньше», «живое — не живое». Движения при этом следует выбирать другие. Например, «летает — машем руками», «не растет — садимся на корточки и обхватываем свои колени двумя руками», «живое — делаем локтями дыхательные движения», «ходит — пантомимическая походка скольжением ног» и т. п. Очень важно, чтобы при произнесении слова учитель сам постоянно проделывал бы оговоренное движение, а ученики делали его только в нужный момент. Ведущим может быть вызвавшийся ученик.

Для усложнения можно совместить сразу несколько заданий: летает и растет — живое. Тогда ученики сталкиваются с тем, что правильных ответов может быть несколько. Например, синица и, летает, и растет, и живая. Ученики будут делать разные движения, и поведение их будет верным. Особенно трудно будет тем ученикам, которые на слово «синица», не стали махать руками, как учитель, а решили показать движение «дышит» или «растет». На слово же «бревно» эти движения никто делать, кажется, не должен.

ЛОВИТЬ ЗВЕРЮШКУ

Исполнители по очереди «тянут» билетки с заданием, в котором указано, кого они должны ловить — кузнечика, курицу,

бабочку, чужую кошку, своего котенка, вылетевшего волнистого попугайчика, козу, корову или поросенка и т. д. Исполнитель до тех пор должен выполнять задание, пока большинство зрителей не встанет со своих мест в знак того, что для них превращение произошло, то есть они видели, кого ловит исполнитель. Тогда педагог просит зрителей назвать «отгаданную» зверюшку, а исполнителя — прочитать задание вслух. При совпадении заданного в билетке с тем, что увидели зрители, ведущий подтверждает успешность работы.

Для учеников в ходе упражнения наглядно выявляется значение особенностей и деталей в поведении. Нагибаются и тогда, когда ловят кузнечика, и тогда, когда ловят курицу. Но нагибаются по-разному. И в том и в другом случае руки выставляют вперед, но совершенно по-разному. Чтобы явным было то, с чем ты действуешь (в данном случае — кого ловишь), нужно соблюдать характерные особенности действия, вытекающие из особенностей предмета.

Конечно, ученики могут выполнить это упражнение очень приблизительно, одни лучше, другие хуже, вспоминая и воспроизводя особенности того, что они хотя и не однажды делали в жизни, но все же достаточно давно и без специального запоминания подробностей. Но даже такое приблизительное исполнение позволяет им увидеть проблему детализации.

Желательно продолжить эту работу, предложив ученикам в качестве домашнего задания подготовиться к тому, чтобы на следующем уроке показать, как они на улице ловили голубя или договориться о подготовке этого задания во время общей прогулки. Обычно один из учеников обязательно спрашивает: «А когда я действительно поймаю голубя, что мне с ним делать?». Приходится отвечать, что руками без всяких ловушек (а они для упражнения не нужны) голубя не поймать, хотя они так близко подпускают к себе людей, что кажется вполне реальным это осуществить, поэтому вы сначала попробуйте ловить голубя и запомните, как вы это делали, а когда на следующем уроке будете показывать, что и как происходило с вами на улице, мы увидим, поймали вы голубя или нет.

В следующую встречу при проверке домашнего задания зрителям-судьям ставится задача: «Определите, действительно ли исполнитель готовился к показу и наблюдал за собой, пытаясь поймать голубя, или он после прошлого урока, выйдя

за порог, забыл обо всем том, чем он занимался здесь, и в попытках приблизительно сочинил, как он всем зрителям, будет морочить голову». Подготовленный показ так сильно отличается от неподготовленного, что ученики без труда ставят верный диагноз.

Подготовленные же работы поражают разнообразием и точностью некоторых деталей. Один ученик, прежде чем начать приближаться, приманивать голубей крошками, другой осторожно приближается не напрямик, а кругами. Один обратил внимание на медлительность, на то, что движения у него были очень медленными, и старательно передает это на показе, другой обратил внимание, что его руки прижимались по швам, чтобы заранее не вспугнуть голубя своей готовностью схватить. Эти работы и для зрителей, и для исполнителей столь интересны (а присутствие интереса, напомним, необходимое условие для социо-игрового направления), что когда тем, кто не подготовился к занятию, наряду с новым домашним заданием оставляется и прежнее, они только рады этому. Заметим, что тренируемое в упражнении умение фиксировать особенности поведения позже может проявляться в том, что ученики на вопрос: «Кто не готов к занятиям? — перестают обманывать. Они начинают видеть, что само их поведение столь красноречиво для внимательного (детского или учительского) взгляда, что словесный Обман становится бессмысленным.

Большое значение в упражнении имеет работа учащихся в качестве «судей». Собственный опыт выполнения задания помогает каждому из учеников по-деловому и конструктивно обсуждать увиденную работу товарища, а высказанные им при обсуждении замечания отражаются и проверяются на последующих собственных показах (см. с. 8—9).

НА ПАМЯТЬ ФИЗИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ (ПФД)

Вышедший на площадку ученик начинает выполнять манипуляции с воображаемыми предметами, то есть действует точно так, как если бы он действовал с реальными предметами. Точность должна быть в направлении взгляда и внимания, в характере мускульной работы рук, пальцев, ног, спины, шеи и т.д.

Упражнения на «память физических действий» могут занимать в работе с детьми достаточно большое место. Смысл всех упражнений в воплощении правильного (как в реальности)

распределения внимания и мускульных напряжений при действии с предметами (не с людьми). «Где глаза?» куда направлен взгляд, то есть внимание?), «какая мускулатура работает?» (пальцы, ладонь, плечо, живот — брюшной пресс, ноги и т. д.). Причем у каждого человека все это происходит по-особенному при действии с разными предметами. Обращение к работе мускулатуры и внимания выводит упражнение из сферы актерского тренажа в сферу открытия ребенком многообразия индивидуальных и ситуационных способов поведения в окружающей жизни.

Начинать упражнения на ПФД можно с того, что дети сами вспоминают предметы и выбирают действия, которые они могут выполнять по памяти (открыть сумку, одеть куклу, завести машинку-игрушку, забить гвоздь и т. п.). Или упражнение может начинаться всеми с реальных действий одним и тем же настоящим предметом: щеткой-шваброй, платком, стулом, графином, портфелем. Затем каждый ребенок по памяти отрабатывает свое выбранное действие. Причем важно, чтобы у детей всегда была возможность проверить свою память действием с реальным предметом. Только по действию с настоящим предметом педагог и ученики могут определить верность выполнения упражнения и дать советы (см. комментарий к игровому заданию-упражнению «По правде и понарошку»). Отработка становится детям интереснее, если им разрешить (подсказать) объединяться в рабочие пары или тройки.

В I классе (или на I этапе) можно задавать простые индивидуальные мелкие и крупные упражнения на ПФД для параллельного выполнения его всеми у себя на местах или по одному на площадке перед товарищами-зрителями. Во II классе (на II этапе) хорошо вводить парные задания (нести ведро, бревно; держать совок и веник; вытряхивать скатерть; играть в мяч; тянуть канат и т. п. — тогда для отработки желательно объединяться двум парам — когда одна тренируется, другая пара следит за точностью и наоборот). В III классе (этапе) хорошо еще и «озвучивать» беспредметные упражнения. В выборе самих дел динамика такова: от памяти работы пальцев или всего корпуса — к сложному переключению мускульных напряжений во всех частях тела; от прямолинейного простого внимания — к его переключению.

Социо-игровой смысл упражнений на ПФД состоит в сознательном открытии учеником факта тонких особенностей

действий человека, их зависимости от особенностей человека и особенностей предмета. При этом у ребенка могут проявляться способности к театральному искусству, которые вызывают у зрителей ценные иллюзии возникновения на «пустом месте» достоверности и правды не только движений, но и чувств.

Традиционная детская игра «Где мы' были, мы не скажем, а что делали — покажем» по существу является народным групповым вариантом упражнения на память физических действий. Чтобы эта игра не надоедала, желательно не спеша вводить требования к достоверности, убедительности, похожести, узнаваемости, скрупулезной точности действий, чувств, диалогов, атмосферы. Акцентировка игры поможет детям повернуться к важной для педагогике сфере — как выполняется, достигается, осуществляется «задумка».

Очень ценным для развития детей являются задания на ПФД, при которых они собирают внимание на мелких достижениях своих пальцев. При этом педагогу важно угадать допустимую степень сложности и не форсировать переход от приблизительных манипуляций с большим предметом (например, шваброй, корзиной) к более мелким, точным, сложным. Опыт показывает, что дети могут с увлечением тренировать свою память, действуя с мелкими предметами; развернуть листок бумаги, взять со стола карандаш, собрать кубики или пирамидку (для учеников второго, третьего класса — чистить картошку). Повторяем, что каждый показ задания на ПФД необходимо проверять работой с настоящим предметом, проверяя работу каждого пальца, каждой мышцы. Желательно посоветовать детям обращать внимание на работу глаз, на фиксирование направления взгляда во время действия с реальным предметом для того, чтобы затем как можно точнее воспроизвести работу внимания. Если ученик показывает на ПФД «разворачивание сложенного листа бумаги», то ему в показе нужно повторить работу не только пальцев, но и глаз... Иногда следует ученикам выполнять упражнение частично с воображаемыми предметами, а частично с реальными: например, чистить картошку, когда картошка настоящая, а нож воображаемый, или наоборот. При собирании же пирамидки воображаемыми могут быть то основание со штырьком, то кругляши. Подобные операции облегчают наблюдение за работой пальцев как тренирующимся, так и их помощникам-судьям, поэтому само упражнение становится для всех более

привлекательным, а выполнение более точным.

Случается, что учителя понимают упражнение на ПФД только как воображаемую работу с отсутствующими предметами. Тогда школьник сразу, без предварительной работы с реальным предметом выходит и «моет шваброй пол», «нанизывает бусы» и т. д., не тренируя при этом ни распределение своего внимания, ни мышечную память, а только слепую смелость и привычку действовать приблизительно. Критерии оценки таких показов, как правило, расплывчаты, а потому основываются на самых общих представлениях о совершаемых действиях. Обсуждать увиденное и зрителям, и педагогу трудно, а самим исполнителям не понятно, что от них требуется, и если что-то не удовлетворяет педагога, то что нужно сделать, чтобы улучшить показ. Все это быстро приводит учеников к равнодушному исполнению упражнения.

Поэтому при обучении детей актерскому мастерству в самодеятельных студиях у педагогов существует традиция вводить в такие показы «события» для оживления. Например, при нанизывании бус одна бусинка падает на пол. Но такое «оживление» рассчитано только на зрителя, на стремление развлечь его. Самому же исполнителю, за исключением разве что самой первой пробы, не становится интереснее оттого, что к весьма приблизительному воображаемому манипулированию прибавляется еще несколько столь же приблизительных манипуляций, связанных с придуманным событием. Поэтому воспитателю или учителю следует избегать таких «оживлений». Если же, кто-то из исполнителей самостоятельно откроет подобное усовершенствование, то открытие, конечно, следует оценить очень высоко.

Любую сценку-этиюд, показанную ребенком на ПФД, можно использовать для создания активной работы всего класса. Например, ученики, во-первых, отгадывают, во-вторых, советуют и оценивают, в-третьих, дают названия этиуду по правилу, предварительно предложенному учителем: название == 1) существительное + 2) глагол, + 3) существительное с прилагательным (вариант: 1) чайник, 2.) наливать, 3) горячий чай == «Чайником наливают горячий чай».

...НА 5 ОРГАНОВ ЧУВСТВ

Зрение, слух, вкус, обоняние, осязание — внимание на работе каждого из органов чувств проявляется в поведении человека.

Мы всегда отличим поведение человека, который что-то увидел или рассматривает, от поведения, когда он, почувствовал запах (например, подгоревшего молока), или принохивается, или что-то нюхает с наслаждением. Особое поведение у человека и тогда, когда он пробует на вкус или смакует любимую сладость. Вот это и надо сыграть. Этюды можно задавать на одно, два, три, четыре, пять «чувств». Выдумывать место и обстоятельства действия каждый может сам, главное требование — чтобы по правде прожить кусочек выдуманной истории. Такие этюды могут быть сыграны как отдельные сценки даже перед публикой.

Для того, чтобы помочь детям в выдумке, воспитателю или учителю можно предложить такое усложнение: видит, нюхает, осязает или пробует на вкус не просто обычный человека, какой-то персонаж (карлик или великан, Дюймовочка или Карабас Барабас, мышка или медведь). Каждый из участников (или группа участников) задумывает персонаж для изображения. А затем вытаскивает из «шапки» билетик, на котором задание нарисовано (нос, глаз, рот, ухо, пальцы) или написано печатными или письменными буквами. При таких дополнительных условиях дети чаще сочиняют и показывают связные большие истории.

По своему значению упражнение «...на 5 органов чувств» похоже на задания по ПФД. Только здесь воспроизводится логика поведения при восприятии извне звуков, запахов, вкуса, осязательных ощущений, зрительных объектов. Иногда дети предлагают логику «думающий», за что их можно похвалить. При этом педагогу хорошо бы понять для себя, справляются ли они с достоверностью других, более простых для исполнения логик поведения.

Последовательность работы распределяется таким образом: на первом этапе лучше играть «по одному» органу чувств, так, чтобы все сыграли все варианты. На втором — по два, три одновременно. На третьем — все пять, и обычно это уже целая сценка — история про какого-то определенного человека или персонажа в особых обстоятельствах.

НЕИСПОРЧЕННЫЙ ТЕЛЕФОН

Вариант известной детской игры. Ученики как можно быстрее, начиная с первой или последней парты, передают какое-то слово шепотом на ухо один другому так, чтобы все ученики в ряду по цепочке получили и передали слово. Все остальные

«ловят» на слух, пытаются понять, какое слово передает ряд. Сначала учитель спрашивает о передаваемом слове у тех, кто ловил, потом просит назвать, какое слово получил последний в линии передачи и, наконец, какое слово передал по ряду первый ученик.

При выполнении задания не разрешается никому ничего советовать. Такое ограничение как сдерживает тех, кому кажется, что они все понимают, могут, умеют, так и активизирует тех, кому нелегко решиться действовать самостоятельно на свой страх и риск.

Важно, чтобы за движением слова по ряду следили, прислушиваясь, ученики других рядов, пытаясь «поймать» слово. Это будет возможным, если кто-то в цепочке 'передачи скажет слово не точно в ухо партнеру или нерационально усилит свой голос. Такое препятствие приводит иногда к тому, что слово говорится слишком тихо и непонятно, а отсюда последний в цепочке передачи получает не то слово, с которого она начиналась.

Присутствующими успешность работы оценивается по следующим признакам: 1) другие не обнаружили слова, 2) в передаче участвовали все сидящие в ряду, 3) последний получил то же слово, которое передал первый.

Четкость передачи зависит от сложности и неожиданности передаваемого:

- I — слово
- II — трудное слово
- III — словосочетание
- IV — имя, отчество, фамилия
- V — неизвестная скороговорка (или считалка)
- VI — слово на иностранном языке

На занятии можно организовать и две телефонные линии и тогда возникает своеобразная эстафета. Две команды передают одну и ту же новую считалочку (кто быстрее!), а «разведчики» — судьи пытаются (не вставая со своих мест) «перехватить» передаваемый текст. Выигрывает та команда, чей телефон оказался самым быстрым и неиспорченным.

ОДНО И ТО ЖЕ ПО-РАЗНОМУ

Детям предлагается по-разному поднимать руку, сидеть, идти. Например, поднять руку: а) когда хочешь, чтобы тебя вызвали и б) когда не хочешь. Или **сидеть**: у телевизора, у

шахматной доски, на уроке, на концерте, в автобусе, самолете и т. п. Варианты выдумываются самими детьми.

В задании сначала выбирается «дело» — ходить, сидеть, размахивать руками, слушать, командовать и т. п. Оно может выполняться в нескольких вариантах, одним человеком, или каждый исполнитель играет только один вариант, а их многочисленность возникает как сумма разных исполнений. Играть по одному варианту, не повторяя того, что сыграл предыдущий, легче и поначалу хорошо активизирует воображение в области поведения. Но при повторении аналогичных заданий оно становится слишком легким, если не подчеркивать особые, неожиданные, но достоверные решения поставленной задачи. Поэтому либо через полгода, либо через год желательно переходить к договоренности о том, чтобы один исполнитель давал сам два — три — четыре варианта выполнения «дела» и чтобы наборы эти не повторялись у разных исполнителей.

При выполнении упражнения необходимо следить за «правдошностью» работы каждого, постоянно обращаться к разговору о том, как поняли зрители, что и по каким причинам было не понято или понято не всеми. Постоянно обращаться к достоверной ощутимости выполнения действий как основе для использования и расширения ребенком своего активного жизненного опыта. Вариантом упражнения могут быть «Заданные обстоятельства» (см. соответствующий комментарий).

ОДНОВРЕМЕННОСТЬ

Всему классу сразу или одному ряду, одной группе дается время, за которое дети должны собраться и без всяких команд с чьей-либо стороны одновременно хлопнуть в ладоши, а через какую-то паузу (например, три секунды) снова хлопнуть и т. д. Хлопки можно заменить поклоном в пояс, подниманием рук или подпрыгиванием. Упражнение считается хорошо выполненным, когда оно выполняется всеми одновременно, когда нет рикошета в хлопках или разнобоя в движениях.

Одновременность — высокий показатель согласованности действий в группе, коллективе. Социо-игровой подход помогает ребенку научиться и тому, как быть самостоятельным, и тому, как работать сообща, подчиняясь общему ритму. Упражнение «одновременность» тренирует подчинение общему ритму, движению. Научиться делать что-то одновременно с дру-

гими — важный навык для ребенка. Тренировка в одновременности, на первый взгляд, подавляет смелость быть самостоятельным, но в реальности такая тренировка как раз и подготавливает подлинную смелость и самобытность. Поэтому упражнения типа «Одновременность» важно и нужно делать на всех этапах занятий (возможным вариантом задания является «Эхо» — см. соответствующий комментарий).

ОЗВУЧИВАНИЕ ИЛЛЮСТРАЦИИ, КАРТИНЫ, ДИАФИЛЬМА

Сначала для озвучивания учитель выбирает картинки, в которых весь текст можно выдумывать вольно, каждый по-своему. Затем задание озвучить можно давать нескольким ученикам, чтобы они могли исполнять разные партитуры (шум леса, изображенного на картинке, голос кошки, песня бабушки, вой ветра, стук колес и т. п.). Более сложными являются картинки, озвучивая которые, можно сыграть диалог. Слова для диалога дети находят либо в тексте (сами или со слуха), либо придумывают свои (это разные типы работы, и их следует различать и не смешивать). Класс в это время следит за естественностью и натуральностью речи озвучивающих. На третьем этапе сложности следует подбирать картинки, которым соответствует точный диалог с точным заданием художника, как именно говорились слова. Воспроизвести, оживить картинку во всей ее целостности — задача учеников.

Суть задания, помимо выдумывания, припоминания или произнесения написанных слов, в том, чтобы иллюстрирующая речь была действенной, была обращена к кому-то и содержала ожидание ответной реакции. Для того, чтобы речь соответствовала картинке, говорящему необходимо приспособить свое тело к тому делу, которое изображено, иначе интонация и речь не будут соответствовать нарисованному. Упражнение захватывает речевую и мышечную деятельность, а также тренирует у учеников точность зрительных оценок.

ОЗВУЧИВАНИЕ ПАУЗЫ

Данное игровое задание является дополнительным к заданию — упражнению «Пауза для трех» (см. соответствующий комментарий). После того, как одна из троек сыграла свою паузу, другой тройке (или вообще всем другим тройкам) предлагается, исходя из сыгранной ситуации, каждому из трех участников

показа придумать ту речь, которую во время паузы они играли, но не произносили вслух. Речь дается в ее полном интонационном звучании, то есть произносятся не просто слова, а то, как они должны звучать при таком взгляде и позе каждого из участников этюда. Для этого с каждым из молчащих встают озвучивающие и по сигналу учителя поочередно произносят речь. Важно, чтобы первой была произнесена речь того из «паузы», кто больше всего готов говорить, а затем уже и остальных. Зрители судят, соответствовала ли речь по своему звучанию тому, что игралось в ПАУЗЕ.

«Озвучивание паузы» тренирует умение видеть внутренний монолог (слова, которые могли бы быть сказаны и сказаны определенным образом). Например: в паузе один из исполнителей, стоя, молчит; желающие зрители, встав за его спиной, произносят текст. Класс оценивает, соответствовали ли слова и их звучание позе молчавшего. Если озвучивать сразу троих участников детям еще трудно (их внимание рассеивается), то лучше начинать озвучивание паузы, которую играет один исполнитель.

Завершающим этапом сложности может быть задание обратное: исходя из слов и обстоятельств, выстроить мизансцену и паузу. Эту работу можно, например, вести в 3 классе уже на материале литературных произведений — знакомых детям стихов и басен.

Обращаем внимание на то, что использование умений, разработанных в игровом задании-упражнении «Вес» (см. соответствующий комментарий), значительно разнообразит показываемые паузы, а также облегчит и сделает более точной работу тех, кто ее озвучивает.

ОТЛИЧИСЬ, ДОПОЛНИ, ПОВТОРИ

Введение этих заданий (по одному или поочередно, но все на одном занятии) имеет большое значение для формирования культуры самостоятельного творческого подхода. Любое из предлагаемых в сборнике заданий можно связать с «повтори», когда вызывается ученик, который должен точно повторить все, что выполнил другой исполнитель. Приглашать для повторения можно не одного, а двух, трех. Можно, чтобы всякий следующий повторял предыдущего. Многие игровые задания позволяют поставить и противоположное условие — «отличиться» («Превращения», «Волшебная палочка», «Тело в деле», «Озвучивание иллюстрации, картины, диафильма», «Пау-

за для трёх» и др.). Это значит, что следующий ребенок должен максимально отличать свою работу от предыдущего — сделать не то, не так, по-другому, о другом. Наконец, ряд упражнений позволяет поставить задачу «дополни», это значит развить, развернуть, добавить к работе исполнителя что-то свое, что не зачеркивает, а дополняет его игру.

«Отличись, дополни, повтори» — задания важные в любом виде коллективного труда. Для того, чтобы повторить, дополнить, отличаться в выполнении действий, их надо понять и зафиксировать, причем во всей массе особенностей каждого из них.

«Повтори» — это центральное направление внимания на I-ом этапе. На II-ом — «отличись», на III-ем — «дополни» («Помощь в превращении», «Одно и то же по-разному», «Шумы», «Слушать за окном, за дверью» и др.). Причем на каждом этапе необходима работа (или знакомство) во всеми тремя требованиями, но осваивать (или совершенствовать) их желательно в рекомендованной здесь последовательности.

ПАУЗА ДЛЯ ТРЕХ

Задание: на площадке (на сцене) находятся три человека, они молча смотрят друг на друга (пауза). Этюд-сценка завершается, когда у исполнительницы появляется необходимость говорить слова, или по усмотрению как зрителей-судей, так и исполнителей (которые, кстати, во время паузы не обязательно застывают, но могут находиться и в движении; например, один из исполнителей во время паузы идет на цыпочках). После показа происходит опрос зрителей по группкам о том, что они видели, какую ситуацию или историю. Психологическое содержание понимается зрителями не по произносимым персонажами словам, а по их действиям. Поэтому трактовки, объяснение ситуации в группках зрителей могут отличаться между собой. Важно, чтобы каждый обосновал свое понимание паузы, объяснил другим, почему он решил, что происходит именно то-то, именно так-то, тогда-то. В последнюю очередь слово предоставляется исполнителям. В ходе обсуждения можно позволить им еще и еще раз сыграть свою «паузу», следя за точностью повторения. Нельзя ограничиваться на занятии только одним «этюдом», важно тренировать исполнительскую собранность и зрительскую зоркость на нескольких примерах,

«Пауза для трех» — игра очень ценная и для формирования театральной культуры. «Актер познается в паузе», — говорил К. С. Станиславский. Пауза — момент, когда готовятся слова. Пауза — самый важный кусок, в течение которого происходит переключение с одной цели на другую. В паузе ученики осваивают понятие о наполненности поведения на сцене внутренней жизнью.

Игра также знакомит учеников, с таким важным понятием театральной культуры, как замысел, осуществление, «прочтение». Исполнители задумали одно, а зрители поняли другое или то же, но не совсем точно — отчего это произошло? Когда зрители рассказывают об «одной и той же паузе», их рассказы очень отличаются друг от друга. Если попросить зрителей угадать слова, которые могли бы сказать действующие лица, то схожих ответов появится больше. Развитие этого упражнения и состоит в том, что сначала идет поиск возможного содержания и способов воплощения «паузы для трех». Затем, благодаря рассказам зрителей, тренируется умение воспринимать происходящее и видеть в нем определенный замысел исполнителей. На последнем этапе, выбрав сообщая замысел, очень полезно усилиями всех детей его срежессировать.

Тут-то сами исполнители окончательно и уясняют для себя, что значит втроем выбрать замысел, срежессировать его и реализовать с максимально доступной их возрасту точностью.

ПИСЬМО ИЗ БУКВ

Учитель (воспитатель) с самых первых дней обучения грамоте для записи «домашних заданий»-или правил поведения в классе (группе) может пользоваться способностью детей запоминать и замечать важные события. Учитель, например, пишет на доске «П.Р.», и дети помнят, что под этими буквами содержится правило «подними руку», если хочешь что-то сказать, спросить, попросить. Или учитель пишет на доске «П.Х.», а дети записывают, зарисовывают эти значки в блокнот, чтобы не забыть принести из дома халаты для урока труда. Такая работа учителя в конце месяца может превратиться в переписку детей друг с другом по простым и нехитрым поводам жизни класса: «З.Т.Д.» — «завтра ты дежуришь», «Я Б. Т.» — «я боюсь темноты».

Разумеется, далеко не всегда каждый может точно понять, что написано буквами в таком письме-загадке, но главное, что

написать такое письмо может каждый, хотя бы с помощью взрослого. Эта игровая переписка и письменные сообщения друг другу о себе — эффективная форма тренировки внимания ребенка к товарищу, к его бессловесным и словесным проявлениям (устным и письменным).

ПИШУЩАЯ МАШИНКА

Между учениками, сидящими в полукруге, распределяются буквы алфавита (возможно, что и по несколько букв каждому). Педагог задает какую-нибудь легкую фразу («В лесу родилась елочка») и «нажимает» клавишу первой буквы — хлопает в ладоши. В ответ — ученик, которому при распределении досталась буква «В», встает и молча хлопает в ладоши. Все в уме запоминают, что «на бумаге напечатана» буква «В». Следующий хлопок педагога — нажим на клавишу интервала — все одновременно встают и хлопают в ладоши. Это обозначает, что на бумаге за предлогом «в» появился пропуск, после которого можно печатать следующее слово. Хлопок педагога — хлопок буквы «Л», следующий хлопок — сигнал для буквы «Е», и так до следующего пропуска, отделяющего одно слово от другого. Точка в конце фразы «печатается» таким способом: все встают и одновременно топают правой ногой.

В упражнении «Пишущая машинка» каждый ученик должен внимательно следить за ходом печатания, даже в том случае, если в его наборе нет буквы, нужной для печатанная. Если он не будет делать этого, то одновременного пропуска и точки не получится — машинка «сломается» (ее придется на время ремонта заменить новой, то есть заново, по-другому раздать участникам буквы). Механизм машинки издает только стук клавиши, поэтому разговаривать нельзя. Смысл этого условия не только формальный — ученики скоро начинают видеть, что если кто-то пытается подсказывать, кому когда вставать и хлопать, то тут же сам выпадает из общего ритма и не «срабатывает», когда подходит очередь удара собственной буквы или удара одновременного пропуска. Для участников становится очевидным, что «выскачка» так же разлаживает механизм машинки, как и «соня».

Показателем, как верности поведения, так и социо-игровой эффективности является удовольствие и азарт учащихся при выполнении задания. Но они не возникнут, если педагог завышает трудность. Например, если в «пишущей машинке» сразу требовать четкого ритма удара клавиш, то упражнение может

потерять для учеников привлекательность: они не сумеют распределить свое внимание так, чтобы и удержать в памяти набор доставшихся им букв, и наблюдать за общим продвижением теиста, и следить за приближением времени своего хлопка. К тому же для учащихся, которые еще не сильны в правописании, проблему представляет удержание образа грамотного написания слова. Им, например, приходится задумываться, как печатается слово «лесу» — через «е» или «и». Поэтому требование соблюдения определенного ритма печатания на первых порах делает порог трудности слишком высоким и для учеников непреодолимым. В результате интерес к деятельности, внутренне непосильной, исчезает, и упражнение выполняется нехотя, «из-под палки», теряя педагогическую эффективность. В этом случае разговоры о важности как упражнения, так и вырабатываемого в нем навыка положение не спасут.

Случается, что педагог, видя необходимость упражнения для тренировки навыка, тем не менее, не может его использовать, так как удовольствие, с которым первоначально выполнялось упражнение, исчезает, и учащиеся выполняют его с неохотой. Напоминаем, что часто это происходит потому, что предыдущий порог сложности уже преодолен исполнителями, а без их внутреннего преодоления любое упражнение теряет для исполнителей живой смысл. Задача педагога — открыть учащимся новые цели, которые позволят им обнаруживать новые препятствия и вызовут новый прилив энтузиазма по их преодолению.

ПО АЛФАВИТУ

Всем ученикам ряда, линии парт по сигналу предлагается выстроиться по алфавиту первых букв фамилий или имен участников. Время выстраивания засекают по секундомеру.

Игру лучше выполнять молча. Это возможно только в группе, где все знают фамилии друг друга и знакомы с алфавитом. В самом сложном варианте игры-соревнования не следует допускать никаких разговоров, пререканий, споров (словами или жестами). Группа должна уже молча перемещаться, пока каждый не займет своего места; когда ряд построен, класс оценивает их работу, проверяет, предлагает.

Для социо-игрового подхода важен настрой на совместную, коллективную работу. Это чувство связи ребенку необходимо

в жизни. Строиться можно по любому «правилу» — для 1 класса -г- по длине имен или фамилий, или сначала имена «на гласные», потом «на согласные» или «через одного». Для 2 класса — по алфавиту фамилий, для 3 класса — по старшинству дней рождений и т. п. (см. «Живой алфавит»).

ПО ПРАВДЕ И ПОНАРОШКУ

Игра заключается в том, что сначала выполняется реальное «дело» — например, искать спрятанную в классе иголку; затем это делается «понарошку», то есть выполняющий, зная, что иголки нет, ищет ее так же, как искал по правде. «Дела» могут быть самыми разными: кидать в цель мячик, мыть стены, поливать цветы, выметать пол, тренироваться в жонглировании, — все по правде, потом понарошку.

Это упражнение — игра развивает наблюдательность и способность находить объяснение-оправдание всем особенностям поведения человека, в данных обстоятельствах занятого Данным делом. Сравнение и сопоставление того, как мы «играем» ситуацию, в том, как она реализуется, разворачивается. На самом деле — необходимая ступень в развитии игровой культуры.

Вели предложить ученику сыграть «мы спрятали в классе указку, найди ее», он будет делать одни действия, а если действительно указку спрятать, а ученик будет искать ее «по правде», то он будет действовать совсем по-другому. Эту разницу увидеть легко. В упражнении важно увлечь детей стремлением вести себя «по правде».

На первом этапе сложности можно искать, на втором — целиться, на третьем — думать, спорить, выступать и т. д. Можно от индивидуальных повторений переходить к коллективным (повторить начало сегодняшнего урока, или можно предложить участникам сценки-этюда точно повторить то, как Они к ней готовились и т. п.). От дел с простой логикой к делам с логикой тонкой, сложной, индивидуальной.

Полезно понарошку, играть в прятки. Сначала играют по Правде, реально, водят и прячутся, а затем повторяют понарошку, т. е. играют будто бы в прятки, но так, чтобы никто не догадался, что понарошку.

Игра важна для развития навыков коллективной работы. Важно, чтобы все дети принимали участие в ней, по характеру которого педагог сможет определить важные личностные свойства детей.